



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE MEDICINA
DEPARTAMENTO DE SAÚDE COMUNITÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE PÚBLICA

FRANCISCO ARICLENE OLIVEIRA

PERFIL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE JOVENS E CRIANÇAS
ASSISTIDOS POR PROJETOS MUSICAIS DE ONGs DE FORTALEZA

FORTALEZA

2019

FRANCISCO ARICLENE OLIVEIRA

PERFIL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE JOVENS E CRIANÇAS
ASSISTIDOS POR PROJETOS MUSICAIS DE ONGs DE FORTALEZA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Saúde Pública. Área de concentração: Saúde Coletiva.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Tavares Machado.

Coorientador: Prof. Dr. Guilherme Diniz Irffi.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O47p Oliveira, Francisco Ariclene.
Perfil e competências socioemocionais de jovens e crianças assistidos por projetos musicais de ONGs de Fortaleza / Francisco Ariclene Oliveira. – 2019.
164 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Márcia Maria Tavares Machado.
Coorientação: Prof. Dr. Guilherme Diniz Irffi.
1. Inventário de Personalidade. 2. Habilidades Sociais. 3. Inteligência Emocional. 4. Música. 5. Adolescente. I. Título.

CDD 610

FRANCISCO ARICLENE OLIVEIRA

PERFIL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE JOVENS E CRIANÇAS
ASSISTIDOS POR PROJETOS MUSICAIS DE ONGs DE FORTALEZA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Saúde Pública. Área de concentração: Saúde Coletiva.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Tavares Machado.

Coorientador: Prof. Dr. Guilherme Diniz Irffi.

Aprovada em: ____/ ____/ ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Maria Tavares Machado (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Guilherme Diniz Irffi (Coorientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luciano Lima Correia
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Liu Man Ying
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A um grande e inestimável tesouro que
recebi de presente de Deus em minha vida,
preenchendo meu coração e
dando sentido à vida,
cujo olhar hoje é luz em minha estrada,
cujo sorriso é força e
cuja vida é minha vida,
– a você, minha princesa ANNA SARAH –
dedico este trabalho, com o mais intenso dos
afetos de um pai que te ama
indescritivelmente.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha trajetória de mestrado, muitas pessoas, familiares, amigos, parceiros contribuíram significativamente e se fizeram presentes em muitos momentos que os procurei. Por isso, nomeá-los, aqui, demandaria diversas laudas. Além disso correria o risco de me ludibriar acerca da importância que cada um teve nesta longa caminhada e tempo empreendido. Sendo assim, meu agradecimento é direcionado a todos, sem identificação, porém, com a marca no coração e nas lembranças de cada um e de cada uma...

No entanto, como em toda regra, há exceções, cuja presença se evidencia com mais pujança nesse processo de crescimento pessoal, intelectual e profissional. Desse modo, faz-se necessário expressar meus sinceros agradecimentos:

A Deus, pela vida e por tudo de bom e encantador que me proporcionou a cada dia...

À minha mãe, Conceição, mulher guerreira, sonhadora e enfrentadora das grandes intempéries da vida, pelo amor incondicional, força, estímulo, preocupação, além muitas outras características que palavras não exprimem na sua totalidade, pois somente os sentimentos e as atitudes deixam cintilar.

À minha amada esposa, Tatiana, que abdicou de muitas coisas para poder me apoiar nessa luta/sonho, que deixou de ser meu e passou a ser nosso... Serei sempre grato por cada gesto, por cada cuidado, por cada palavra a mim dedicados aos longos dos nossos anos de convivência!

À minha eterna professora, amiga, parceira, irmã, pessoa do meu bem-querer, Aninha, por todo seu carinho e confiança a mim, desde os tempos de escola, mais ainda depois que acolheu a Anna Sarah como sobrinha, serei sempre grato por seus gestos, amo-te sem segredo!

Às (ex-)professoras e amigas, Arisa Almeida, Denizielle e Cristiana, que sempre me apoiaram, incentivaram e me favoreçam muitas oportunidades de crescimento... Grato de mais a vocês! Amizade da sala de aula, para a vida!

À minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Maria Tavares Machado, e ao meu coorientador, Prof. Dr. Guilherme Diniz Irfi, pela acolhida, sensibilidade, estímulo constante, apoio, otimismo e interesse em me verem crescer a cada dia. Agradeço a Deus pela 'sorte' de ter tido duas pessoas tão iluminadas me acompanhando neste percurso, me favorecendo nesta

valiosa conquista, mas, principalmente, por me proporcionarem crescimento pessoal e a vislumbração de novas possibilidades de ver o mundo e agir nele.

Aos professores, Luciano Lima Correia e Ana Cristina Lindsay, por sua paciência, compreensão, respeito, disponibilidade e acolhimento, desde a qualificação (etapa inicial dessa pesquisa). Serei sempre grato pelas ricas contribuições a esses exímios profissionais e grandes seres humanos.

Aos responsáveis pelas instituições onde realizamos a pesquisa, Sr. Wagner Barbosa e Jonab Fernandes, da Casa de Vovó Dedé; Beatriz Fiuza e Francisco Costa (Allex), do Instituto Beatriz e Lauro Fiuza, por nos darem todo apoio e logística para o desenvolvimento dessa pesquisa, nossos agradecimentos!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, do Departamento de Saúde Comunitária, da Universidade Federal do Ceará (DSC/UFC), por terem colaborado no meu processo de formação, enquanto profissional, mais ainda enquanto ser cidadão e ser humano, em especial, aos professores Márcia Machado (minha orientadora), Maria Lúcia Bosi, Alberto Novaes, Larissa, Ricardo Pontes, Luciano Correia e Samyr.

Aos inestimáveis profissionais da Secretária da Pós-Graduação do Mestrado, Dominik e Hemison, pela disponibilidade e prontidão em todas as demandas... Super profissionais!

A minha amigona do coração, Liduina, braço direito da Profa. Márcia, o que ela não desenrolar, ninguém mais desenrola! Lhe quero muito bem Lidu!

A todos os colegas de turma (2018.1), que me acolheram e me proporcionaram enriquecimento por meio dos debates e das trocas de experiências.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

A todos, mais uma vez, minha gratidão!

Sonhar o sonho impossível,
Sofrer a angústia implacável,
Pisar onde os bravos não ousam,
Reparar o mal irreparável,
Amar um amor casto à distância,
Enfrentar o inimigo invencível,
Tentar quando as forças se esvaem,
Alcançar a estrela inatingível:
Essa é a minha (nossa) busca.

Dom Quixote

RESUMO

As competências socioemocionais (*Conscienciosidade, Neuroticismo, Amabilidade, Abertura a Novas Experiência, Extroversão e Locus Externo de Controle*) são domínios da personalidade humana que possibilitam o indivíduo gerenciar as próprias emoções. Essas competências estão associadas, na literatura, ao êxito escolar, melhores posições de colocação no mercado de trabalho, não perpetram o ciclo da criminalidade, contribuindo na melhoria de todos os indicadores sociais, de saúde e econômicos. Objetivou-se nesse estudo avaliar o perfil e as competências socioemocionais de jovens e crianças assistidos por projetos musicais de duas ONGs de Fortaleza. Trata-se de um estudo observacional do tipo descritivo, de caráter transversal, realizado em duas instituições sem fins lucrativos, localizadas no município de Fortaleza-CE, no período de agosto a outubro de 2019. A amostra do estudo foi composta por 101 crianças e jovens assistidos por projetos musicais, que vivem em áreas periféricas, com alta vulnerabilidade social. Foram incluídos os alunos que participavam das atividades dos projetos musicais e que estivessem no 5º ano do ensino fundamental ou no ensino médio, no momento da entrevista. Utilizou-se os seguintes instrumentos para coleta dos dados: 1. questionário de características de interesse musical; 2. questionário de competências socioemocionais, Instrumento SENNA 1.0; e 3. dados socioeconômicos. Resultados: a variável sexo se distribuiu homogeneamente entre os alunos pesquisados, prevalecendo maioria entre as mulheres (n=53, 52,5%). As variáveis ano escolar dos alunos (p<0,001), cor/raça (p=0,012), escolaridade da cuidadora de referência (p=0,007) e incentivo à leitura (p=0,005) apresentaram associação estatisticamente significativa para o domínio *Conscienciosidade*. O domínio *Estabilidade Emocional* apresentou associação estatística significativa com o sexo (p<0,001), escolaridade da cuidadora de referência (p=0,032), frequência de leitura dos cuidadores (p=0,041) e incentivo à leitura (p=0,010). Verificou-se que as variáveis incentivo à leitura (p=0,011) e horas por dia de prática musical no instrumento apresentaram relação de associação significativa com *Locus de Controle Externo*. A competência *Amabilidade* apresentou associação significativa com a variável “ter algum familiar que toca instrumento” (p=0,019). O domínio *Abertura a Novas Experiências* teve associação significativa com sexo do aluno (p=0,009), frequência de leitura dos cuidadores de referência (p=0,035), possuir instrumento musical em casa (p=0,040) e presença de um familiar que toca algum instrumento (p=0,008). Destas, apenas duas mantiveram-se estatisticamente significantes pelo modelo de regressão, sendo capazes de influenciar a resposta do atributo socioemocional analisado (*Abertura a Novas Experiências*), quais sejam:

sexo do aluno ($p=0,008$) e presença de um familiar que toca algum instrumento ($p=0,006$). Encontrou-se associação estatisticamente significativa entre os gêneros musicais: *Funk* ($p=0,042$) e *Extroversão*; *Pop music* ($p=0,014$) e *Lócus de Controle Externo*; samba (0,008) e religiosa ($p=0,001$) com *Amabilidade*; e, samba ($p=0,001$) com *Abertura a Novas Experiências*. Diante dos resultados encontrados, infere-se que as atividades musicais, ofertadas pelas instituições participantes desse estudo, constituem um importante indutor de promoção e fortalecimento das competências socioemocionais dos jovens e crianças, beneficiadas pelas intervenções de formação musical.

Palavras-chave: Inventário de Personalidade. Habilidades Sociais. Inteligência Emocional. Música. Adolescente. Criança.

ABSTRACT

Socio-emotional skills (Conscientiousness, Neuroticism, Agreeableness, Openness to New Experience, Extroversion and External Locus of Control) are domains of the human personality that enable the individual to manage his own emotions. These skills are associated, in the literature, with school success, better positions in the job market, do not perpetuate the crime cycle, contributing to the improvement of all social, health and economic indicators. The objective of this study was to evaluate the profile and socio-emotional skills of young people and children assisted by music projects of two NGO in Fortaleza. This is a cross-sectional descriptive observational study conducted in two non-profit institutions located in the city of Fortaleza-CE, from August to October 2019. The study sample consisted of 101 children and young people assisted by musical projects, who live in peripheral areas with high social vulnerability. This study included students who participated in the activities of musical projects and were in the 5th grade of elementary school or high school at the time of the interview. The following instruments were used for data collection: 1. questionnaire of characteristics of musical interest; 2. socio-emotional skills questionnaire, SENNA Instrument 1.0; and 3. socioeconomic data. Results: the sex variable was evenly distributed among the students surveyed, with the majority prevailing among women. (n=53, 52.5%). The variables students' school year ($p < 0.001$), color/race ($p = 0.012$), reference caregiver's education ($p = 0.007$) and reading incentive ($p = 0.005$) showed a statistically significant association for the Conscientiousness domain. The Emotional Stability domain showed a significant statistical association with gender ($p < 0.001$), reference caregiver's education ($p = 0.032$), caregivers' reading frequency ($p = 0.041$) and reading incentive ($p = 0.010$). It was found that the variables reading incentive ($p = 0.011$) and hours per day of musical practice in the instrument presented a significant association relationship with External Control Locus. The Agreeableness competence was significantly associated with the variable "having a family member who plays an instrument" ($p = 0.019$). The Openness to New Experiences domain was significantly associated with the student's gender ($p = 0.009$), reference caregivers' reading frequency ($p = 0.035$), having a home musical instrument ($p = 0.040$), and the presence of a family member who plays a instrument ($p = 0.008$). Of these, only two remained statistically significant by the regression model, being able to influence the response of the analyzed socio-emotional attribute (Openness to New Experiences), namely: student's gender ($p = 0.008$) and presence of a relative who touches some instrument ($p = 0.006$). A statistically significant association was found between the musical genres: Funk ($p = 0.042$) and Extroversion; Pop

music ($p=0.014$) and External Control Locus; samba ($p=0.008$) and religious ($p=0.001$) with Agreeableness; and samba ($p = 0.001$) with Openness to New Experiences. Given the results found, it can be inferred that the musical activities offered by the institutions participating in this study constitute an important inducer of promotion and strengthening of the socio-emotional skills of young people and children, benefited by the musical training interventions.

Keywords: Personality Inventory. Social Skills. Emotional Intelligence. Music. Adolescent. Child.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais.
- Figura 2 – Desenvolvimento de competências ao longo da vida.
- Figura 3 – Componente do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. Fortaleza-CE, 2019.
- Figura 4 – Mapa de Fortaleza com a representação dos bairros em que estão situadas as instituições. Fortaleza, 2019.
- Figura 5 – Fluxograma da composição da amostra do estudo. Fortaleza, 2019.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Perfil de diferenças entre características socioemocionais segundo ano escolar do aluno. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 2 – Perfil de diferenças das características socioemocionais distribuídas por sexo. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 3 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo estratificação de vulnerabilidade econômica. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 4 – Perfil de diferenças das características socioemocionais conforme identificação dos cuidadores de referência dos participantes. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 5 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo autodeclaração de cor/raça. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 6 – Perfil de diferenças das características socioemocionais conforme número de pessoas no domicílio. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 7 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo a renda familiar. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 8 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo nível educacional da cuidadora de referência. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 9 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo número de livros no domicílio dos participantes. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 10 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo a frequência de leitura dos cuidadores de referência. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 11 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo a sua percepção a respeito do incentivo à leitura recebido dos cuidadores de referência. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 12 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo sua frequência de leitura. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 13 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo a presença de computador/*internet* no domicílio. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 14 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo sua frequência de prática musical por semana. Fortaleza-CE, 2019.

- Gráfico 15 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo sua frequência de escutar música por semana. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 16 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo a posse de instrumentos musicais no domicílio. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 17 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo a presença de um membro da família que toca algum instrumento musical. Fortaleza-CE, 2019.
- Gráfico 18 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo nível educacional da cuidadora de referência. Fortaleza-CE, 2019.

LISTA DE TABELA

- Tabela 1 – Modelo dos Cinco Grandes Fatores com seus domínios e características.
- Tabela 2 – Características sociodemográficas dos bairros em que estão localizadas as instituições pesquisadas. Fortaleza-CE, 2019.
- Tabela 3 – Relação de variáveis de interesse e descrição de operacionalização. Fortaleza, CE, 2019.
- Tabela 4 – Caracterização dos alunos referente à vinculação institucional e socioeconômica. Fortaleza-CE, 2019.
- Tabela 5 – Caracterização do ambiente familiar dos participantes relacionada à renda, escolaridade do cuidador de referência e hábitos de leitura. Fortaleza-CE, 2019.
- Tabela 6 – Descrição das características gerais de prática musical dos participantes. Fortaleza-CE, 2019.
- Tabela 7 – Descrição das características de interesse musical dos participantes. Fortaleza-CE, 2019.
- Tabela 8 – Caracterização dos familiares/amigos responsáveis pela percepção do interesse/vocação e incentivo à prática musical dos participantes. Fortaleza-CE, 2019.
- Tabela 9 – Descrição das variáveis relacionadas ao engajamento musical no contexto das competências socioemocionais. Fortaleza-CE, 2019.
- Tabela 10 – Descrição dos valores brutos de média, DP, mínimo e máximo das variáveis socioemocionais. Fortaleza-CE, 2019.
- Tabela 11 – Descrição da análise bivariada e de regressão das variáveis socioeconômicas e musicais (interesse/engajamento) com as dimensões das competências socioemocionais. Fortaleza-CE, 2019.
- Tabela 12 – Comparação de médias das competências socioemocionais dos alunos segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.
- Tabela 13 – Descrição da análise bivariada e de regressão das variáveis socioeconômicas e musicais (interesse/engajamento) com as dimensões das competências socioemocionais
- Tabela 14 - Comparação de médias da pontuação de *conscienciosidade* dos alunos

segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.

Tabela 15 – Comparação de médias da pontuação de *extroversão* dos alunos segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.

Tabela 16 – Comparação de médias da pontuação de *estabilidade emocional* dos alunos segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.

Tabela 17 – Comparação de médias da pontuação de *Lócus de Controle* dos alunos segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.

Tabela 18 – Comparação de médias da pontuação de amabilidade dos alunos segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.

Tabela 19 – Comparação de médias da pontuação de *abertura a novas experiências* dos alunos segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.

Tabela 20 – Análise descritiva das respostas dos em alunos à variável ‘preferência de gênero musical’. Fortaleza-CE, 2019.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPPJ	Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude
CERI	Centro para Pesquisa e Inovação Educacional
CVDD	Casa de Vovó Dedé
DP	Desvio Padrão
EEG	Eletroencefalograma
EPM	Escala de Preferência Musical
ESF	Estratégia Saúde da Família
FE	Funções executivas
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia
IBLF	Instituto Beatriz e Lauro Fiuza
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
MCGF	Modelo dos Cinco Grandes Fatores
MEEE	Modelagem de Equações Estruturais Exploratórias
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SENNA	<i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment</i>
STROBE	<i>Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 OBJETIVOS	32
2.1 Objetivo geral:	32
2.2 Objetivos específicos:	32
3.1 O PODER DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	33
3.2 MODELO DOS CINCO GRANDES FATORES DA PERSONALIDADE (BIG FIVE)	37
3.3 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	41
3.4 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	45
4 METODOLOGIA	51
4.1 Delineamento do estudo	51
4.2 Local do estudo	51
4.2.1 Contextualização da Instituição 1	53
4.2.2 Contextualização da Instituição 2	54
4.3 População e amostra	55
4.4 Critérios de inclusão e exclusão	57
4.5 Coleta de dados e período	57
4.6 Instrumento de coleta de dados	58
4.7 Definição de variáveis	60
4.8 Processamento e análise dos dados	62
4.9 Aspectos éticos	63

4.10 Conflitos de interesse	63
5 RESULTADOS	64
5.1 Caracterização dos participantes	64
5.2 Caracterização do ambiente familiar	66
5.3 Características gerais de interesse e prática musical	68
5.4 Características específicas de interesse e engajamento musical.....	73
5.5 Análise das dimensões socioemocionais com as características socioeconômicas e musicais dos participantes.....	75
6 DISCUSSÃO	96
7 CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	130
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	132
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	135
APÊNDICE D – MATRIZ DE FACETAS DO INSTRUMENTO <i>SENNA 1.0</i> POR DOMÍNIOS DE PERSONALIDADE	137
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE CARACTERÍSTICAS DE INTERESSE MUSICAL	140
APÊNDICE F – DESCRIÇÃO DA ANÁLISE BIVARIADA E DE REGRESSÃO DAS VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS E MUSICAIS (INTERESSE/ENGAJAMENTO) COM AS DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	145
APÊNDICE G – COMPARAÇÃO DE MÉDIAS DA PONTUAÇÃO DOS ATRIBUTOS SOCIOEMOCIONAIS DOS ALUNOS SEGUNDO PREFERÊNCIA POR GÊNERO MUSICAL	146

ANEXO A – INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DESENVOLVIDO PARA APLICAÇÃO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	150
ANEXO B – INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DESENVOLVIDO PARA APLICAÇÃO NO 1º E 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO	153
ANEXO C – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	157
ANEXO D – NOTA: USOS PRETENDIDOS PARA O INSTRUMENTO SENNA 1.0	160
ANEXO E – PARECER DE ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	161

1 INTRODUÇÃO

Este estudo versa ao longo de sua estruturação, sobre as competências socioemocionais de jovens e crianças em idade escolar que são assistidos por projetos de formação musical. Para descortinar o conceito de competências socioemocionais, em franca evidência no meio acadêmico e científico, como construto de explicação para promoção do desenvolvimento pleno de jovens e crianças no século XXI, faz-se necessário alicerçar sua compreensão.

A utilização do termo ‘Competências Socioemocionais’ na literatura científica é relativamente recente, sendo seu conceito objeto de contínua lapidação, pelos estudiosos de diversos campos do saber, nas últimas três décadas, com a finalidade de contemplar no seu significado toda a complexidade dos traços de personalidade, sem dissociar do contexto social (MARIN *et al.*, 2017). Registra-se que a definição de competência socioemocional começou a ser adotada, inicialmente, associada ao conceito de ‘competência social’, na década de 1980, o que fez gerar um certo equívoco no emprego do conceito de competência emocional ou inteligência social por alguns pesquisadores, na época. De modo que, só no início da década de 1990, com a publicação de vários trabalhos e livros sobre Inteligência Emocional, foi que os conceitos começaram a se difundir de maneira mais clara (GOLEMAN, 1995).

Ressalta-se que, embora se encontre uma intensa contribuição de pesquisadores (CHOMSKY, 1995; CURTIS, 1981; PIAGET; INHELDER, 1966; STRAUSS; VYGOTSKY, 1986) em busca de estabelecer e ampliar o conceito sobre competências, estes se limitavam ao âmbito das práticas pedagógicas e relacionadas à obtenção de habilidades cognitivas. Diante desse balizamento conceitual que não abarcava todas as dimensões das habilidades humanas, suscitou-se a necessidade de desenvolvimento de métricas e taxionomias que contribuíssem para o que definiram de modernização da educação, cujo objetivo seria promover aprendizagens para desenvolver, nos alunos, os comportamentos requeridos pelo mundo contemporâneo. Para isso, muitos pesquisadores se debruçaram, ao redor do mundo, para criar novas alternativas e estratégias de mensuração que superassem as tradicionais avaliações cognitivas sedimentadas nas competências relacionadas ao letramento, ao numeramento e aos diversos conteúdos disciplinares, pois para eles, estas são incapazes de avaliar o indivíduo em sua plenitude e responder aos novos anseios da sociedade globalizada e imersa na alta tecnologia (CARVALHO; SANTOS, 2016).

A dimensão que se adotará sobre este construto, nesse estudo, tendo em vista seu potencial de influência sobre a vida da criança e que repercute pela vida toda, compreende

que as habilidades socioemocionais são um conjunto de características que cada indivíduo reúne em seu repertório de competências que lhe possibilitam gerenciar as próprias emoções, de se interagir com seus pares e de se relacionar com os outros de maneira flexível e atenciosa, além de gerenciar objetivos de vida, como autoconhecimento, colaboração e resolução de problemas (COZOLINO, 2013; SIEGEL, 2012).

Registra-se que há uma diversidade de termos na literatura nacional e internacional sendo utilizados como sinônimos para se referir ao conceito de “competências socioemocionais”. Em um relatório produzido pelos pesquisadores Santos e Primi (2014), os autores, por exemplo, assinalam diversas vezes ao longo da pesquisa os termos: características socioemocionais, atributos socioemocionais, constructos socioemocionais, habilidades socioemocionais, atributos não cognitivos, competências não cognitivas, para se referir ao conceito de competências socioemocionais. Contudo, considerando a completude do conceito, do ponto de vista sistêmico-epistemológico, decidiu-se, nesse estudo, percorrer a investigação adotando a definição proposta pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que descreve as competências socioemocionais como:

Capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (OCDE, 2015, p. 35).

Depreende-se desse conceito que o termo competência enaltece a natureza latente da construção manifestada em padrões consistentes de respostas individuais ao longo de situações e contexto. Além disso, a dimensão proposta compreende que essas competências podem ser incentivadas por meios de alterações ambientais e investimentos e podem, conseqüentemente, favorecer resultados pessoais futuros (DE FRUYT; WILLE; JOHN, 2015).

O interesse dos estudiosos pela compreensão dos efeitos das competências socioemocionais surge em meio aos diversos resultados de pesquisas que buscaram relacionar êxito escolar, acadêmico e profissional à aquisição de atributos apenas de domínio cognitivo, que, embora sejam importantes como habilidades necessárias para a execução das atividades práticas diária que demandam conhecimentos técnicos, mas, por si só, não dão conta de responder ao sucesso de indivíduos que são classificados com baixo repertório dessas habilidades.

A despeito dessa concepção que se tinha à respeito das habilidades cognitivas como importantes marcadores de sucesso, as recentes pesquisas sobre atributos socioemocionais, desenvolvidas por diferentes áreas do conhecimento, como economia, psicologia e educação, nas últimas décadas, revelam que competências como persistência, responsabilidade e cooperação podem impactar significativamente sobre a performance de crianças e adolescentes no espaço escolar, como também fora dele (SANTOS; PRIMI, 2014).

Ressalta-se ainda que indivíduos que apresentam competências socioemocionais mais desenvolvidas têm maiores rendimentos, desse modo, tão importantes quanto as habilidades cognitivas para o alcance de bons resultados, a *posteriori*, na vida profissional, acadêmica, social, mas com repercussão positiva, principalmente, nos âmbitos das relações individual e coletiva (SANTOS; PRIMI, 2014; GERHOLM *et al.*, 2018). Diante dessa perspectiva, para habilitar jovens e crianças para lidar com os desafios que a vida em sociedade os coloca, nos mais diversos contextos, entende-se que é fundamental promover as condições para o pleno desenvolvimento das competências necessárias para o sucesso dessas crianças e adolescentes em um mundo cada vez mais competitivo e exigente.

Esta pesquisa se propõe ainda a considerar no processo de promoção, aquisição e fortalecimento das competências socioemocionais o envolvimento da criança e do adolescente em projetos sociais que desenvolvam atividades musicais como estratégia de ascensão social, visando a valorização de um dom que precisa ser resgatado em suas vidas, tendo em vista os inúmeros benefícios que essas atividades promovem no desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas, conforme evidencia a literatura científica nacional e internacional.

Os estudos sobre envolvimento com atividades musicais apontam que a música pode funcionar como uma ferramenta de adaptação que facilita a coesão social, favorecendo comportamentos altruístas. Além desses benefícios, as pesquisas mostram que a participação em práticas de músicas melhora o comportamento cooperativo e pró-social das crianças, estimulando que estas venham a desenvolver ações voluntárias que beneficiam outras pessoas (EISENBERG; SPINRAD; MORRIS, 2014; TARR; LAUNAY; DUNBAR, 2014).

O treinamento musical na infância tem associações positivas com a aquisição de habilidades em uma variedade de domínios, incluindo percepção de fala, habilidades de linguagem (como leitura, vocabulário, ortografia, aquisição de uma segunda língua), habilidades visuoespaciais, bem como a potencialização de habilidades como memória, funcionamento executivo, inteligência e realização acadêmica (SCHELLENBERG; WEISS; 2013).

Considera-se nesse estudo os pressupostos teóricos referentes à preferência por estilos musicais, haja vista que a literatura evidencia que o interesse musical tem relação com a personalidade, além de ser um indicador importante para a sua compreensão, conforme se encontra postulado pela teoria da personalidade (TYSON, 2006). Nas concepções de North e Hargreaves (2008), a preferência musical de um indivíduo se apresenta como um indicador capaz de captar as reações afetivas a uma atração musical ou a certo estilo de música, demonstrando o nível de interesse (ou repulsa), não necessariamente com base em análise cognitiva ou em reflexão estética musical ou estilo em questão.

Salienta-se que as preferências musicais podem ser uma ferramenta importante que favorece uma via de acesso para captar uma realidade interior dos adolescentes, capaz de identificar traços de suas personalidades (SCHWARTZ; FOUTS, 2003). Em virtude disso, será utilizada no escopo dessa investigação, a Escala de Preferência Musical (EPM) (PIMENTEL; GOUVEIA; PESSOA, 2007), que reúne 13 itens-estilos musicais, validadas num estudo que verificou a relação entre preferência musical e traços de personalidade a partir de uma amostra de 225 estudantes universitários, que responderam a EPM e ao Inventário Big Five. No referido estudo, os autores encontraram algumas correlações estatisticamente significativas entre as dimensões de preferência musical e os traços de personalidade.

Faz-se necessário registrar o pioneirismo de James Heckman sobre o desenvolvimento de um estudo longitudinal sobre habilidades socioemocionais. Em sua pesquisa, Heckman comparou dois grupos de crianças de famílias com baixo nível socioeconômico, no Estado de Michigan. Um dos grupos era formado por alunos engajados no *Perry Preschool Project*, realizado de 1962 a 1967, que proporcionou educação pré-escolar de alta qualidade para crianças afro-americanas de 3 e 4 anos de idade, avaliadas como estando em alto risco de fracasso escolar. Cerca de 75% das crianças participaram de dois anos escolares; o restante participou por um ano (aos 4 anos). Em síntese, os resultados apontam importantes diferenças no desenvolvimento de habilidades, que na época, foram denominadas, como não-cognitivas, pelos autores. Observou-se que as crianças que tinham participando do projeto expressaram menores taxas de abandono escolar, desemprego, envolvimento em crimes e gravidez na adolescência, quando adultos (LJAF, 2017).

Considerando o potencial da abordagem socioemocional para melhorar os indicadores de educação em geral, reduzir desigualdades dentro dos sistemas educativos e promover prosperidade social e econômica, o Instituto Ayrton Senna (IAS) junto ao Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) da Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em parceria com a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro se uniram na realização de um projeto pioneiro de medição de competências socioemocionais com estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano ensino médio, com o propósito de incentivar formulação de políticas públicas no contexto escolar no Brasil (SMOLKA *et al.*, 2015).

Como fruto desse projeto foi elaborado e validado o instrumento SENNA 1.0 (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*) para mensuração de competências socioemocionais que pode ser aplicado em larga escala (PRIMI *et al.*, 2016), o qual será adotado no desenvolvimento dessa pesquisa. Assinala-se que o instrumento SENNA foi estruturado para captar seis grandes dimensões de traços de personalidade: *Conscienciosidade, Neuroticismo, Amabilidade, Abertura a Novas Experiências, Extroversão e Locus de Controle Externo*; destas, as cinco primeiras são fundamentadas no Modelo dos Cinco Grande Fatores de personalidade, conhecido internacionalmente como *Big Five*. Esse modelo tem sido extensivamente pesquisado, acumulando, assim, um substancial banco de evidências em torno de seu potencial de captação de traços de personalidade.

No que tange a formulação teórica do *Big Five*, a OCDE assegura que:

O modelo dos Cinco Grandes Fatores também é abrangente o suficiente para incluir a maioria das habilidades sociais e emocionais estudadas até o momento. Há também evidências extensas de que os cinco grandes domínios e subdomínios podem ser generalizados entre culturas e nações. Mesmo que a pesquisa tenha mostrado a presença de alguns construtos específicos da cultura, a estrutura comum do Big Five está presente na maioria das culturas e línguas em todo o mundo, não apenas nas sociedades ocidentais. Além disso, embora o modelo dos Cinco Grandes Fatores tenha sido inicialmente derivado de pesquisas sobre adultos, está bem documentado que ele é adequado para descrever diferenças em habilidades sociais e emocionais da infância à velhice (OCDE, 2017, p. 7, tradução nossa).

Com o objetivo de investigar como o nível de desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos da rede estadual do Ceará está relacionado com o nível de aprendizado em matemática e português, a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/CE) em parceria com o IAS aplicaram o instrumento SENNA para 105.594 alunos do 1º ano do ensino médio. Esse levantamento verificou que a *Abertura a novas ideias* e a *Amabilidade* são domínios socioemocionais mais relacionados ao desempenho dos estudantes em português, ao passo que a *Conscienciosidade* e a *Estabilidade emocional* mostraram associação a melhores desempenhos em matemática (SANTOS; BERLINGERI; CASTILHO, 2017).

Os resultados de um estudo, desenvolvido pela Fundação Joaquim Nabuco, em 2013, que avaliou o impacto do *bullying* no desempenho em matemática de alunos do 6º ano

da rede pública de ensino de Recife, na região Nordeste do Brasil, sugerem que o *bullying* tem um impacto negativo no desempenho em matemática e que as habilidades socioemocionais podem ajudar os alunos a lidar com o *bullying*. Os resultados indicam também que os programas anti-*bullying* devem levar em conta o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como estratégia de enfrentamento do *bullying* (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

Compreende-se que o contexto social da família e, por conseguinte, de seus membros, em especial, da criança e do adolescente, está imbricado por nuances complexas que demandam o desenvolvimento de pesquisas. Essas investigações têm recorrido a diversas estratégias metodológicas que permitem a investigação dessa população, levando-se em conta, suas potencialidades e fragilidades, para que de posse dessas informações, seja possível compreender a complexidade do contexto das famílias; e, a partir dessa realidade, se possa planejar e formular estratégias de intervenção que promovam o desenvolvimento integral da população infanto-juvenil (ZILLMER *et al.*, 2011).

Entre a diversidade de estruturas teóricas que subsidiam a análise e compreensão do contexto social do indivíduo, destaca-se o referencial sistêmico do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner por compreender que suas contribuições teóricas na abordagem do desenvolvimento humano favorecem uma percepção contextualizada do fenômeno de forma multifacetada e sistêmica (LORDELLO; OLIVEIRA, 2012).

A óptica de análise do Modelo Bioecológico torna essa abordagem robusta e sensível para favorecer a compreensão do desenvolvimento humano. A referida abordagem demonstra solidez teórica tendo em vista seu espectro de investigação que possibilita a análise de um fenômeno considerando a inter-relação de quatro dimensões – Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (modelo PPCT).

A abordagem bioecológica privilegia, por meio da análise de núcleos, o investigador conhecer como uma pessoa/grupo familiar vivenciam determinada experiência, ou seja, possibilita compreender o processo interacional em seus diversos contextos de realidade, considerando seus aspectos físicos, sociais e valorativos. Essa análise multidimensional torna-se primordial para entender a inter-relação indivíduo-ambiente. Assinala-se que tais aspectos caracterizam e influenciam a pessoa e os demais familiares que estão continuamente (tempo) sob a contingência do sistema de relações (ZILLMER *et al.*, 2011; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Nessa perspectiva, percebeu-se a relevância de aliar o referencial teórico do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner à teoria do *Big Five* que se constitui como mote para explicação da formação de competências socioemocionais. A escolha do referencial

da abordagem bioecológica deu-se por compreender que esse modelo teórico permite analisar o desenvolvimento humano num processo contínuo, que considera a influência das interações e experiências vivenciadas em seus múltiplos contextos, sem dissociá-los de sua história de vida.

A construção e conformação do objeto de estudo que servirá de esteio para desenvolvimento dessa pesquisa deu-se fomentado pela ausência de pesquisas nacionais sobre avaliação de competências socioemocionais em jovens e crianças assistidos por projetos musicais em nível nacional. Observou-se que a literatura internacional, em especial nos Estados Unidos, vem desenvolvendo importantes estudos sobre habilidades socioemocionais (CLACSO, 2014; OCDE, 2015; KAUTZ *et al.*, 2014; YEAGER, 2014), impulsionando outros países, a destacar o Brasil, sobre a relevância desse tema.

Um robusto estudo americano que investigou a modulação das competências socioemocionais de mais de 270.000 jovens escolares, especialmente durante os primeiros anos, que participaram de projetos de intervenções sistemáticas, revela que as habilidades socioemocionais podem desenvolver-se em direções desejadas (DURLAK *et al.*, 2011). Além disso, o estudo afirma que os programas tiveram um efeito moderadamente forte no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos participantes quando comparado àqueles que não estavam envolvidos nos projetos, demonstrando, assim, que as intervenções para fomentar a formação de competências socioemocionais em crianças e jovens escolares podem ser eficazes.

Considerando ainda a relevância das competências socioemocionais como propulsoras de oportunidades para crianças e adolescentes menos favorecidos, Kautz *et al.* (2014) enaltecem o potencial dos programas de intervenção para fortalecimento e desenvolvimento de competências, as quais se revelam capazes de aumentar as perspectivas, a longo prazo, numa diversidade de resultados sociais; inclusive, no que se refere ao sucesso no mercado de trabalho.

Diante desse contexto, considera-se que a avaliação do perfil e as competências socioemocionais de jovens e crianças assistidos por projetos musicais de duas Organizações Não Governamentais (ONGs) de Fortaleza, é fundamental para conhecimento dessas habilidades socioemocionais, para que as instituições possam readequar suas atividades visando o fortalecimento dessas competências junto à população atendida pelos projetos desenvolvidos nas duas ONGs.

O estudo foi realizado em duas instituições sem fins lucrativos – Casa de Vovó Dedé e Instituto Beatriz e Lauro Fiuza (IBLF) –, que desenvolvem projetos musicais, que

atendem crianças e adolescentes que vivem em áreas de alta vulnerabilidade social, localizadas no município de Fortaleza-CE.

A instituição ‘Casa de Vovó Dedé’ foi idealizada com a missão de promover o desenvolvimento humano, pessoal e profissional, por meio da arte, cultura e educação de crianças e jovens com idade entre 6 a 29 anos. A instituição oferta uma diversidade de atividades como música, tecnologia e cultura para a comunidade, através de programa e projetos totalmente gratuitos. Além disso, por meio de convênios e parcerias, a instituição desenvolve cursos e oferece aulas gratuitas às crianças da comunidade, inserindo essas pessoas em projetos relacionados à produção audiovisual, fotografia, tecnologia e, claro, música, por meio de concertos, apresentações e sinfonias.

O IBLF desenvolve projetos de transformação social, voltados às crianças e jovens com idades entre 4 a 20 anos, alicerçando suas ações em três importantes pilares de sustentação que expressam a responsabilidade social e a filosofia de atuação da instituição, a saber: I – Missão: Contribuir para que crianças e adolescentes construam novas perspectivas de futuro através da música, do karatê, da cidadania, da cultura e da educação; II – Visão: Ser referência na criação de tecnologias para a transformação social, potencializando o desenvolvimento humano integral; e, III – Valores: Esperança, respeito, compromisso e afetividade (IBLF, 2016).

Vislumbra-se que a escolha das duas instituições como cenários da pesquisa deu-se em virtude de ambas promoverem atividades de formação musical para público semelhante, crianças e jovens entre 4 a 29 anos, que moram em áreas de alta vulnerabilidade social.

Considerando a relevância das atividades musicais como promotoras de habilidades socioemocionais, buscou-se, nesse estudo, responder a seguinte questão: *Qual o perfil e as competências socioemocionais de crianças e jovens assistidos por projetos musicais de duas ONGs de Fortaleza?*

Esse estudo foi operacionalizado a partir de duas hipóteses de pesquisas: a hipótese nula (H0) que pressupõe que não haja relação de associação entre as competências socioemocionais e as características socioeconômicas e de interesse musical dos participantes; e a hipótese alternativa de investigação (H1), cuja formulação visa comprovar que há associação entre as variáveis de interesse, isto é, que a presença das competências socioemocionais está relacionada aos fatores socioeconômicos e às características musicais.

A aproximação com o objeto de pesquisa, deu-se por meio de uma provocação das instituições que desenvolvem atividades musicais com jovens e crianças de áreas de alta

vulnerabilidade social de Fortaleza, mas que desconhecem o efeito da prática musical sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais, embora empiricamente observem o efeito benéfico da música na vida social e educacional das crianças assistidas. Acresce-se a esse motivo uma grande lacuna de falta de pesquisas nacionais acerca do tema. Ressalta-se que esse interesse por avaliação de competências surgiu ainda durante a graduação, na produção da pesquisa de monografia, em que tive a oportunidade de realizar uma investigação sobre “Avaliação das Competências Familiares na Atenção às Crianças de até 6 Anos de Idade”, em três microáreas de Estratégia Saúde da Família (ESF). De modo que para compreender a dimensão do problema, fiz uma imersão teórica sobre Habilidades Familiares/Prática Parentais as quais estão intrinsecamente relacionadas à formação de vínculo familiar e de proteção. Embora trate de dimensões de avaliação de habilidades diferentes a experiência prévia favorece o delineamento do percurso a ser percorrido nessa empreitada de pesquisa.

As atividades musicais se apresentam como uma importante ferramenta de promoção e fortalecimento das competências socioemocionais, contribuindo positivamente no desenvolvimento global das crianças e jovens assistidos pelos projetos, em termos das habilidades cognitivas e socioemocionais.

Acredita-se que, de modo geral, o desenvolvimento desse projeto possa contribuir no fortalecimento de pontes de diálogos e ações de colaboração e cooperação entre as instituições que desenvolvem as atividades musicais e as diferentes áreas de políticas públicas, envolvendo também os familiares e os jovens assistidos pelos projetos, garantindo a coerência nas diretrizes e práticas para o desenvolvimento de competências, além de favorecer a parceria de apoio mútuo entre instituições de pesquisa e a comunidade. Assim, espera-se que os resultados desse estudo possam subsidiar o desenho, o monitoramento, a avaliação e a formulação de políticas públicas voltadas à promoção de competências socioemocionais.

Além das contribuições, em dimensões gerais, para as instituições em termos de formulação de políticas públicas e fomento de parcerias, o desenvolvimento desse projeto favorece, ainda, benefícios diretos, haja vista que as instituições conhecerão as habilidades socioemocionais dos jovens e crianças assistidos, servindo de apoio para manutenção das atividades ou de incentivo para implementação de novas ações. Os dados, também, servirão de *baseline* para que as instituições possam utilizá-los para a realização de monitoramento e acompanhamento das competências socioemocionais ao longo do tempo.

Ressalta-se que, embora o instrumento SENNA tenha sido validado e disponibilizado para utilização em pesquisas sobre mensuração de habilidades

socioemocionais, desde 2014, observou-se na literatura nacional que poucas pesquisas foram desenvolvidas acerca do tema e as que foram realizadas se restringiram à avaliação dos instrumentos que compuseram a construção do instrumento SENNA ou aos resultados do relatório do projeto da pesquisa que aplicou o instrumento no Estado do Rio de Janeiro (SANTOS; PRIMI, 2014; DAMÁSIO, 2017).

No Ceará, numa parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), aplicou-se o instrumento SENNA com os estudantes do 1º ano do ensino médio da rede estadual, em 2015; contudo, o propósito da pesquisa foi investigar a relação entre o nível de desenvolvimento socioemocional e o nível de aprendizado em matemática e português. Desse modo, este foi o primeiro estudo que avaliou as competências socioemocionais de jovens e crianças assistidos em projetos musicais, evidenciando dessa forma a relevância dessa pesquisa, visando também fornecer material para futuras pesquisas voltadas para a promoção do desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes.

Estudar, portanto, as características socioeconômicas individuais e familiares e a presença de atributos socioemocionais de crianças e jovens que praticam atividades ligadas à formação musical é tarefa importante e necessária para se compreender de que maneira os equipamentos sociais (no caso desse estudo, instituições do Terceiro Setor), que cooperam na formação de novas gerações, podem intervir e serem melhor sucedidas no desenvolvimento de suas atividades e na consecução de seus propósitos sociais.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral:

Avaliar o perfil e as competências socioemocionais das crianças e jovens assistidos por projetos musicais de duas ONGs de Fortaleza.

2.2 Objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil socioeconômico dos participantes dos projetos musicais;
- Mensurar as competências socioemocionais das crianças e jovens vinculados aos projetos musicais;
- Verificar a relação entre o tempo de ingresso na instituição com a presença de competências socioemocionais das crianças e adolescentes que praticam atividades musicais;
- Verificar a relação entre as competências socioemocionais e os fatores socioeconômicos, as características de interesse musical e atitudes familiares das crianças e dos jovens assistidos pelos projetos musicais.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Com vistas a fornecer subsídios para a compreensão do objeto de estudo foi construído um corpus teórico robusto, a partir de uma revisão da literatura nacional e internacional, pertinente ao tema. Assim, buscou-se ao longo deste capítulo reunir as principais evidências encontradas na literatura científica que abordassem sobre o poder das competências socioemocionais, o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade (*Big Five*), a importância da música sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais e que favorecesse a compreensão das competências socioemocionais no contexto do modelo bioecológico do desenvolvimento humano.

3.1 O PODER DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Nas últimas duas décadas tem se observado um crescente interesse pelos pesquisadores em saúde pública por ferramentas e estratégias que permitam avaliar programas, projetos e sistemas de educação, saúde, entre outros, com vistas a identificar, em tempo oportuno, o sucesso e o êxito das ações para a população. Para a realizar esse monitoramento tem-se adotado modelos teóricos de avaliação que foram bem-sucedido em outros países. Pode-se destacar, como exemplo de estratégia avaliativa de larga escala bem estabelecido, o *Programme for International Student Assessment (PISA)* cuja finalidade é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação (CLACSO, 2014).

Com vistas a compreender o poder transformador das competências socioemocionais como recurso concreto para enfrentamento dos novos desafios do mundo globalizado e participar da formulação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de instrumentos de mobilização do potencial dessas competências, faz-se necessário sedimentar sua base conceitual. Nessa perspectiva, a OCDE propõe que as competências socioemocionais são características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões relacionadas ao bem-estar de cada indivíduo e ao progresso socioeconômico, podendo ser estas mensuradas de maneira significativa e moldadas por influências ambientais e por investimentos efetivos nos diversos contextos aos quais a criança e o adolescente estejam imersos em atividades, indicando a maleabilidade de formação das competências (OCDE, 2015).

Ressalta-se ainda outra definição complementar das competências socioemocionais, abordadas também como competências não cognitivas as quais se referem à atributos de caráter ou qualidades pessoais, compreendidas como um conjunto de habilidades que estão envolvidas no estabelecimento e alcance de objetivos, no âmbito dos trabalhos em equipe e no controle das emoções, manifestando-se em diversas situações do dia a dia (OCDE, 2015).

Nesse sentido, a literatura aponta a educação como importante estratégia de promoção e aquisição de competências capazes de empoderar jovens e crianças para lidar melhor com os desafios do cotidiano. Contudo, os estudos sobre competências descrevem que as competências cognitivas envolvendo habilidades de letramento, numeramento e leitura favorecem às pessoas compreender melhor as informações recebidas, dando dessa forma, subsídios para a tomada de decisões, possibilitando também a resolução de problemas. Em relação às competências socioemocionais, as pesquisas comprovam que competências como perseverança, estabilidade emocional e sociabilidade são tão importante quanto as cognitivas, haja vista que elas possibilitam que as pessoas sejam capazes de transformar intenções em ações, de estabelecer relacionamentos sociais, profissionais e familiares positivos, além de incentivar a adoção de hábitos de vida saudáveis e a mudança de comportamentos de risco (KAUTZ *et al.*, 2014).

Os estudos desenvolvidos por colaboradores da OCDE descrevem que para alcançar resultados positivos na vida as crianças precisam reunir um repertório de competências cognitivas e socioemocionais. Para isso, a família e a escola se apresentam como elementos potentes de promoção dessas competências, tendo em vista que elas podem favorecer a formação de laços fortes com as crianças, além de poder estimular experiências significativas de aprendizagem (OCDE, 2015).

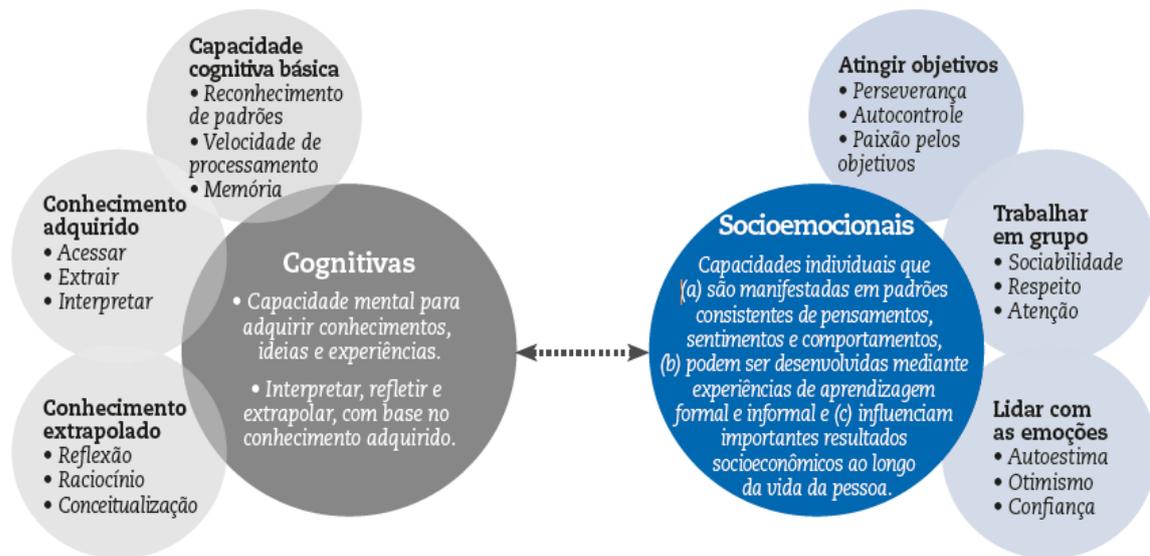
A importância das competências socioemocionais é expressa pelo fato de elas se manifestarem em diversas situações diárias. Assim, compreende-se que as competências desempenham um papel importante no que se refere ao trabalho em equipe, pois estas favorecem o alcance de metas, além de permitir melhor gerência das emoções nas situações de tensão, sendo, dessa forma, primordiais em todas as fases da vida. Observou-se, por exemplo, que gerenciar emoções pode contribuir para evitar que crianças interrompam a aula ou percam um amigo; as competências podem ajudar, também, a impedir que um adolescente abandone a escola, use drogas ou pratique sexo desprotegido (YEAGER, 2014).

Em face aos desafios socioeconômicos que perpassam o Brasil, nos últimos anos, repercutindo negativamente em políticas de educação e saúde, faz-se premente a discussão de

melhores estratégias de mobilização da educação para atender às necessidades das crianças. A literatura tem apontado que uma das maneiras de melhorar as perspectivas de futuro das novas gerações, baseia-se em ações que promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como perseverança, autoestima e estabilidade emocional. Observou-se que as competências não estão relacionadas só aos resultados de desempenho escolar, mas também a uma diversidade de resultados satisfatório ligados ao mercado de trabalho e outras esferas do bem-estar social (OCDE, 2014).

Acrescenta-se que essas competências podem ser desenvolvidas/fortalecidas por meio das ações da escola, família e comunidade. Acredita-se que qualquer formulador de políticas públicas, sejam gestores, professores ou pais, todos reconhecem a importância das competências socioemocionais para o sucesso das crianças ao longo da vida; contudo, tais formuladores provavelmente carecem de informação quanto às abordagens específicas pelas quais as competências podem ser promovidas.

Figura 1 – Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais.



Fonte: OCDE, 2015.

Considerando a necessidade de desenvolver uma ferramenta robusta capaz de identificar as dimensões das competências socioemocionais, o Instituto Ayrton Senna desenhou um projeto para desenvolver o *Social and Emotional Nationwide Assessment* (SENNA 1.0) que foi construído por Primi *et al.* (2016). O inventário SENNA 1.0 foi desenvolvido a partir da inspeção da estrutura subjacente de oito escalas robustas e consagradas pela literatura, as quais já são utilizadas rotineiramente na mensuração de

habilidades socioemocionais na infância e adolescência. O inventário de competências socioemocionais foi testado em suas facetas numa grande amostra de estudantes no Rio de Janeiro (N=24.605), de modo que o inventário SENNA 1.0 mostrou adequada característica de consistência interna, bem como uma estrutura de fatores robusta.

A partir da análise e testagem dos constructos em larga escala, o SENNA 1.0 foi estruturado em seis dimensões latentes de expressão da personalidade, as quais se destacam: a *conscienciosidade* que captura características como perseverança, eficiência e eficácia; o *neuroticismo* que expressa as emoções negativas como raiva, frustração, ansiedade e tristeza; a *Extroversão* que envolve habilidades como amizade, sociabilidade, autoconfiança, entusiasmo, autoeficácia e autoavaliação; a quarta dimensão, a *amabilidade* captura habilidades como tolerância, modéstia, simpatia e atitudes pró-sociais; a *abertura a novas experiências* compreende criatividade e curiosidade, habilidades de interesses artísticos e não convencionais e fantasia; por fim, a sexta dimensão, *locus de controle externo* que se refere à baixa autoestima e valência negativa, expressando a dificuldade em ter controle sobre sua vida (PANCORBO; LAROS, 2017).

Diante do exposto, depreende-se que o Instituto Ayrton Senna e demais instituições parceiras compreendem que o processo de desenvolvimento de competências socioemocionais é uma tarefa crucial para a garantia do progresso social. Por isso, propuseram, de maneira ousada e inovadora, uma ferramenta de mensuração desses atributos socioemocionais por acreditar que essas competências são importantes para o futuro das crianças e jovens (OCDE, 2014).

Nessa perspectiva, sugere-se que os sistemas de avaliação de políticas públicas voltadas ao público infanto-juvenil adotem como estratégia de monitoramento a aplicação do SENNA para garantir a formulação de ações a partir de seus indicadores, tendo em vista que investir em competências socioemocionais e garantir ambientes de aprendizagem estimulantes, especialmente entre a população economicamente vulnerável e durante a primeira infância, é uma das melhores formas de combate à desigualdade socioeconômica (HECKMAN; PINTO; SAVELYEV, 2013; PRIMI *et al.*, 2016).

3.2 MODELO DOS CINCO GRANDES FATORES DA PERSONALIDADE (*BIG FIVE*)

Os domínios de competências socioemocionais apresentados e estudados nesse trabalho foram construídos e sedimentados, fundamentalmente, no modelo teórico de taxonomia de personalidade dos Cinco Grandes Fatores (*Big Five*). Observou-se que, nas duas últimas décadas, esse modelo consolidou-se, entre os pesquisadores, como a abordagem teórica mais eficaz para analisar os traços de personalidade humana. Ressalta-se que o construto consiste em observar tais características em cinco grandes dimensões, sendo estas: *Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional* (SANTOS; PRIMI, 2014).

O Modelo dos Cinco Grandes Fatores (MCGF) pode ser definido como um sistema de classificação de traços de personalidade que organiza todas as características de personalidade dos indivíduos em cinco construtos teóricos (OCDE, 2015).

A formulação da teoria dos *Big Five* tem registro ainda no início dos anos 30, tendo como precursores Gordon Allport e colaboradores os quais se inspiraram na hipótese léxica de Francis Galton. Segundo essa hipótese, as características individuais mais marcantes deveriam estar presentes na linguagem cotidiana do indivíduo. Considerando-se tal premissa, Allport e seus parceiros fizeram uma vasta pesquisa nos dicionários em busca de todos os adjetivos que poderiam identificar traços de personalidade. Na década seguinte, Raymond Cattell se propôs a reformular a lista por considerar que diversos termos carregavam significados semânticos semelhantes para a mesma característica de personalidade, assim a lista foi reduzida para 171 termos e agrupados por análise fatorial por afinidade em 35 *clusters*. Após esse refinamento, o teste passou a ser experimentado por diversos pesquisadores que ao longo dos anos foram apresentando novas reformulações. A partir da década de 60, depois de ser aplicado em diversas amostras e passar por várias reanálises, observou-se que o protótipo do *Big Five*, refinado por Cattell, poderia ser sistematizado em cinco grandes fatores os quais eram capazes de explicar a maior parte da variação presente nos testes. Desde então, os autores que mais contribuíram no aprimoramento do modelo teórico adotado no estudo das características de personalidade foram: Lewis Goldberg, Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John (SANTOS; PRIMI, 2014).

Tabela 1 – Modelo dos Cinco Grandes Fatores com seus domínios e características.

Atributo (CGF/Big Five)	Descrição	Características Individuais
Abertura a Novas Experiências	Dimensão que se refere à tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais.	O indivíduo aberto a novas experiências é caracterizado como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses.
Conscienciosidade	Atributo relacionado à tendência a ser organizado, esforçado e responsável.	A pessoa com essa competência se caracteriza por ser eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, batalhador, não impulsivo e orientado para seus objetivos.
Extroversão	Essa dimensão pode ser definida como a orientação de interesses e energia para as situações do mundo externo, que envolvem pessoas e coisas.	O indivíduo extrovertido se caracteriza por ser amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado.
Amabilidade	Essa dimensão refere-se à tendência a agir de maneira cooperativa e sem egoísmo.	O indivíduo com esse atributo se caracteriza por ser tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo/direto quando se reporta a alguém.
Estabilidade Emocional / Neuroticismo	Define-se esse atributo como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor.	O indivíduo sem estabilidade emocional se caracteriza por ser preocupado, irritado, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e distúrbios de ansiedade.

Fonte: SANTOS; PRIMI, 2014. Elaborada pelo autor.

Para John e Fruyt (2014) essas cinco dimensões do *Big Five* são capazes de capturar de maneira ampla os traços relevantes da personalidade do indivíduo, neles compreendidos os padrões de pensamento, sentimentos e comportamento, além de possibilitar a sistematização de uma síntese robusta e eficiente das características da personalidade.

Em relação ao domínio *Abertura a novas experiências*, a literatura evidencia que esse atributo está intrinsecamente relacionado a indicadores educacionais como escolaridade

final atingida, aproveitamento escolar e opção por cursos considerados mais difíceis. Os estudos voltados a esse domínio mostraram que indivíduos que estão abertos à novas experiências em média alcançam maiores níveis de escolaridade, contudo essa relação tende a se equilibrar quando são comparadas pessoas com mesmo nível de inteligência (SANTOS; PRIMI, 2014). Acerca desse construto, o estudo desenvolvido por Almlund *et al.* (2011) verificou que o aumento de desvio-padrão no domínio *Abertura a novas experiências* está associado a um acréscimo de até 0,2 anos de estudo.

Dentre as características de uma pessoa aberta a novas experiências, a criatividade tem se apresentando como uma das mais importantes facetas nesse domínio, sendo apontada como uma característica essencial no repertório de competência do século 21. Em relação a essa faceta em particular, Gutman e Schoon (2013) afirmam haver uma correlação moderada entre criatividade e a obtenção de boas notas em testes escolares; contudo, esse construto apresentou correlação forte com qualidade de trabalhos de conclusão de curso entre estudantes universitário ($r = 0,46$).

Todos os domínios de personalidades evidenciados no *Big Five* têm forte repercussão para o alcance de objetivos ligados à vida profissional; contudo, o domínio da *Conscienciosidade* se configura entre os demais, como o mais associado às medidas e indicadores de êxito quando se leva em conta a aprendizagem. Em relação à frequência escolar, Santos e Primi (2014) apontam a *Conscienciosidade*, juntamente com *Abertura a Novas Experiências*, como o domínio que está mais associado com o maior nível de escolaridade atingido por um indivíduo.

No estudo de Lleras (2008), considerando a magnitude do impacto da *Conscienciosidade* sobre a escolaridade, observou-se que comportamentos relacionados a esse domínio, como pontualidade no comparecimento às aulas, bem como com o cumprimento das tarefas escolares propostas, se mostraram capazes de prever com antecedência de até dez anos o nível escolar alcançado.

Considerando o domínio da *Extroversão*, os autores Santos e Primi (2014) descrevem como sendo este o atributo de personalidade que, possivelmente, seja mais difícil de capturar nas avaliações estatísticas, tendo em vista que a relação desse domínio com resultados de indicadores escolares não parece ser monotônica. Assim, apresentar maiores níveis desse atributo, por si só, não garante vantagem em resultados em sala de aula. Acerca desse domínio, os autores afirmam ainda que as associações dessa característica de personalidade com sucesso escolar e mercado de trabalho não apresentam significância

estatística na grande maioria dos trabalhos encontrados na literatura; quando apresentam, por sua vez, são bastantes baixas.

No tocante à *Amabilidade*, trata-se de um domínio que compreende facetas como agressividade, irritabilidade, disponibilidade e afabilidade, tais características repercutem na maneira como o indivíduo lida com atividades grupais. Ao estudar sobre esse domínio, Duncan e Magnusson (2010) revelam que o comportamento agressivo na infância se apresentam como um importante preditor para inferência sobre o desfecho de conclusão do ensino médio, apontando, ainda, esse atributo de personalidade como um importante fator que pode desempenhar forte influência, tanto positivamente (afabilidade), quanto negativamente (agressividade), sobre os indicadores de desempenho escolar.

A literatura científica nacional e internacional já reúnem uma diversidade de pesquisas as quais adotam na investigação medidas de problemas comportamentais e de atenção, correlacionando com desempenho escolar, utilizando-se, para isso, as facetas do domínio *Estabilidade Emocional*.

No estudo desenvolvido por Almlund *et al.* (2011), no qual buscou investigar a relação dos cinco grandes domínios de personalidade do modelo *Big Five* com a escolaridade final atingida, os autores apontaram que a *Estabilidade Emocional*, ao lado de *Conscienciosidade*, se configura como os dois únicos atributos preditores com significância estatística para o desfecho avaliado. O estudo evidencia ainda que entre os homens, a *Conscienciosidade* se constitui o domínio com maior associação para predizer anos de estudos atingidos, com mais impacto nesse desfecho, quando comparada, inclusive, com medidas de Inteligência Fluida e Cristalizada¹. Ao passo que entre as mulheres, a *Estabilidade Emocional* configurou-se como sendo o atributo de personalidade com maior associação para predizer a permanência escolar.

A literatura tem demonstrado que embora haja fortes evidências quanto à relevância da *Estabilidade Emocional* e suas facetas como características preditoras para inferir sobre a permanência escolar e as chances de conclusão de ensino médio; no entanto, esse domínio não tem demonstrado a mesma relação positiva para gerar vantagem em obtenção de notas e resultados em testes padronizados (SANTOS; PRIMI, 2014).

¹ A Inteligência Fluida é a capacidade de interpretar e resolver problemas em novas situações, não necessariamente utilizando conhecimento previamente adquirido. Envolve inventividade e rapidez de raciocínio, e tem como elementos os raciocínios dedutivo e indutivo. A Inteligência Cristalizada é a capacidade de utilizar o conhecimento e experiência adquiridos para resolver problemas. Tem como elemento a capacidade de acionar a memória de longo prazo e identificar a solução de problemas em situações semelhantes já vividas ou conhecidas. Em geral acredita-se que os testes de QI medem um pouco de ambos os tipos de inteligência, mas há instrumentos específicos para mensurar cada um deles (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 21).

3.3 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A escola se constitui como um dos espaços mais representativos para o processo de aprendizagem, responsável por ajudar os alunos a desenvolver habilidades cognitivas, como leitura, escrita e raciocínio matemático, além de possibilitar conhecimentos em outras áreas, como história, geografia, biologia e artes, entre tantas outras. Contudo, os desafios contemporâneos exigem por novas aprendizagens que, só o domínio acadêmico não dá conta de responder a essas demandas postas do século XXI, potencializadas pelas novas práticas da era globalizada. A relevância do tema dá-se pelo fato de a literatura evidenciar que a medida que as crianças passam pelos espaços escolares, mais elas se tornam sensíveis aos aspectos musicais característicos de sua cultura local (CORRIGALL; SCHELLENBERG, 2015).

Face a essa realidade, surgem novas alternativas de abordagens de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento de habilidades globais transferidas entre professor-aluno, como pensamento analítico, resolução de problema, colaboração e formação de habilidades sociais. Diante desse contexto, uma das estratégias mais debatidas para responder a essa realidade tem sido a formação musical, que pode iniciar em casa e ser efetivamente fortalecida pela escola, como também por outros espaços sociais (TERVANIEMI; TAO; HUOTILAINEN, 2018). Define-se habilidade musical como a capacidade inata de perceber, compreender e aprender música (SCHELLENBERG; WEISS, 2013).

Nessa perspectiva, há duas décadas a formação musical tem despertado o interesse dos pesquisadores para o desenvolvimento de pesquisas com intuito de investigar a influência e o impacto da música nas funções e estruturas cerebrais, bem como na aquisição de capital socioemocional. Pode-se registrar os pesquisadores Elbert e colaboradores (1995) e Pantev *et al.* (1998) como precursores dos estudos envolvendo o papel da música no processo de desenvolvimento. Ressalta-se que essas pesquisas seminais serviram de centelha para despertar o interesse para que novas investigações fossem desenvolvidas a partir delas, a destacar as pesquisas de Hyde *et al.* (2009) e Putkinen *et al.* (2014) que se dedicaram a estudar se os benefícios neurais são causados pelo treinamento musical ou se são características inatas dos indivíduos.

Em um dos primeiros estudos longitudinais que investigou as bases neurais do desenvolvimento em crianças que praticavam atividades musicais (grupo de intervenção) e crianças sem treinamento musical (grupo controle), Hyde *et al.* (2009) acompanharam crianças de 5 a 6 anos em dois momentos, antes do início do treinamento e após 15 meses.

Observou-se que as crianças que estiveram envolvidas com as atividades musicais apresentaram mudanças estruturais em áreas cerebrais frontal, temporal e parieto-occipital. Esses achados foram corroborados, cinco anos depois, pelos estudos de Putkinen *et al.* (2014) que verificaram a relação do desenvolvimento neurocognitivo com a memória auditiva utilizando registros de eletroencefalograma (EEG), o que permitiu identificar as áreas cerebrais auditivas que reagem a mudanças em fluxos regulares de sons ou músicas.

Os recentes estudos têm demonstrado que a prática e a reprodução de “música envolve não apenas o recrutamento dos sistemas auditivos, somatossensorial e visual, mas também a interação desses sistemas sensoriais com os sistemas motor, executivo e afetivo” (HABIBI *et al.*, 2018, p. 73). O domínio de todo esse processo complexo demanda prática regular e intensa, requerendo, ainda, a coordenação das duas mãos e a comunicação emocional com outros indivíduos. Nessa concepção, Habibi *et al.* (2014, p. 2) assinalam que:

A execução em um conjunto, em oposição à tutoria de música privada, exige que cada músico acompanhe cuidadosamente os diferentes aspectos do som produzido pelos outros músicos, incluindo entonação, tempo e dinâmica. Também requer que cada músico se conecte emocionalmente com os outros músicos e integre o impacto emocional pretendido com o seu próprio som (tradução nossa).

Em relação a esse processo coletivo de interação entre músicos, Rabinowitch, Cross e Burnard (2012) revelam que crianças que participam de atividades musicais em grupo, após um ano de interação, apresentam maiores escores de pontuação em construtos como empatia, quando comparadas a crianças que não praticaram atividades de música em grupo.

Diante do exposto, Tervaniemi, Tao e Huotilainen (2018) afirma que a reatividade aumentada do sistema auditivo, observada, inicialmente, nos estudos de Pantev (1998) em músicos adultos e validada por Putkinen *et al.* (2014) teve como causa o treinamento musical, afastando a relação com características inatas do indivíduo, ficando, assim, evidente que ao aprender a tocar um instrumento impacta diretamente na estrutura e na função cerebral.

Considerando o potencial de impacto das intervenções musicais, um estudo desenvolvido com crianças de 4 a 6 anos para investigar os efeitos da música em relação ao treinamento diário (2 h por dia) de línguas estrangeiras, notou melhoras significativas das funções executivas (FE) após 20 dias de intervenção, verificadas por testes de EEG, testes neurocognitivo e questionários de *background* (MORENO *et al.*, 2015).

Destaca-se que as chamadas funções executivas compreendem um conjunto de processos cognitivos que permitem um comportamento independente e autorregulado (ZUK

et al., 2018). Essas funções executivas incluem inibição², resolução de problemas, comportamento focado em objetivos e manutenção de informações na memória de trabalho. Um outro importante componente da EF é a flexibilidade, entendida como a capacidade de se adaptar a novas exigências, que é frequentemente capturado através de um padrão de troca de tarefas (BLAIR; ZELAZO; GREENBERG, 2005; DIAMOND, 2002).

Em um outro estudo que investigou os efeitos neurocognitivo relacionados à prática de atividades musicais, que ocorrem informalmente, os pais foram orientados a colocar música, cantar espontaneamente ou tocar um instrumento musical, dançar e fazer atividades similares para as crianças sem instrução musical. O estudo permitiu concluir que quanto mais as crianças estavam envolvidas em atividades de música em casa, menores foram as respostas do cérebro aos distratores auditivos, resultados que indicam que a prática musical pode ajudar as crianças a manter o foco em determinada tarefa (PUTKINEN *et al.*, 2013).

Em relação à percepção dos efeitos musicais, Saarikallio, Nieminen e Brattico (2013) descrevem que algumas crianças e adolescentes consideram benéfico o uso informal da música para lidar e gerir as pressões sociais e emocionais que surgem nos ambientes sociais ou em família.

No que concerne ao comportamento, verificou-se que atividades musicais, mesmo em sessões curtas de canto ou de tocar instrumentos musicais, mostraram-se capazes de afetar positivamente o comportamento pró-social e melhorar o desenvolvimento de habilidades sociais (ser cooperativo) de crianças de 4 anos (KIRSCHNER; TOMASELLO, 2010).

Ao avaliar habilidades sociais em crianças em idade pré-escolar, Ritblatt *et al.* (2013) observaram aumento das habilidades de cooperação, interação e independência social nas crianças que participaram de um programa de música quando comparadas a outras crianças que estavam em uma lista de espera.

Como assinalado acima, demonstrou-se que tanto as atividades musicais formais quanto as informais apresentam potencial de impacto positivo sobre o desenvolvimento neurocognitivo das crianças. Nessa perspectiva, vários programas e projetos foram implementados internacionalmente ofertando formação musical como parte das atividades escolares ou extracurriculares (TERVANIEMI; TAO; HUOTILAINEN, 2018).

Em um estudo desenvolvido na Holanda, 147 crianças em idade escolar foram acompanhadas por 30 meses enquanto participavam de um projeto de arte. Os alunos foram

² A inibição, ou controle inibitório, é definida como a capacidade de resistir e controlar a atenção, o comportamento e os pensamentos que podem ser habituais ou impulsivos, muitas vezes em favor de respostas mais apropriadas (DIAMOND, 2013).

randomizados em quatro grupos, sendo dois grupos de intervenção musical, um grupo de artes visuais e um grupo de controle. Ao final do estudo, verificou-se que as crianças do grupo de artes visuais superaram as tarefas de memória visuoespacial em comparação aos demais grupos. Contudo, observou-se que os dois grupos musicais expressaram melhores desempenhos nos resultados de pós-testes que avaliaram parâmetros relacionados às funções executivas (inibição, planejamento e inteligência verbal) em comparação com os outros grupos (JASCHKE; HONING; SCHERDER, 2018).

Nos Estados Unidos (EUA), Kraus *et al.* (2014) e Kraus e Strait (2015) estão em curso de duas grandes pesquisas que acompanham sistematicamente a eficácia de um projeto de intervenção em arte (*Harmony Project*³), desenvolvido em ambientes comunitários para crianças carentes. Os primeiros resultados apresentados evidenciam que, após 24 meses de engajamento, os processos auditivos que permeiam as habilidades de letramento foram aperfeiçoados pelas atividades musicais. Outro estudo acrescenta que as habilidades de percepção rítmicas das crianças, aos 6 anos, são preditoras de sua capacidade de formular estruturas gramaticais complexas (GORDON *et al.*, 2016).

Estudo recente sobre treinamento musical e desenvolvimento infantil com crianças de famílias carentes assevera que a prática musical provoca alterações cerebrais e de comportamento social. O estudo ainda acrescenta que tais mudanças não estão atribuídas a traços biológicos pré-existentes. Em síntese, o estudo sugere que o treinamento musical desempenha forte influência no desenvolvimento infantil, em níveis de comportamento e neurais (HABIBI *et al.*, 2018). Observou-se, em outra pesquisa de caso controle, que a prática de lições musicais por crianças com níveis socioeconômicos mais baixos que praticam lições musicais (grupo controle), mesmo em curtos períodos de tempo e quantidades, funcionam como efeito protetor para aquisição de habilidades de alfabetização (SLATER *et al.*, 2014).

Percebeu-se que praticamente todos os estudos que estudaram a prática musical focaram a influência da música no processo de desenvolvimento de habilidades cognitivas, neurocognitivas ou nas alterações estruturais do cérebro. Em suma, até o momento, poucos estudos se propuseram a investigar a associação entre treinamento musical e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Contudo, os poucos estudos disponíveis que apresentam associação positiva entre prática musical e competências socioemocionais não deixaram claro se os resultados estão relacionados a habilidades cognitivas dos músicos ou a

³ <https://www.harmony-project.org/>

consequência do engajamento em atividades de formação musical, ou mesmo de uma combinação dessas duas dimensões, o que demanda por novas pesquisas nessa direção.

3.4 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DO MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Buscou-se ao longo desse capítulo formular uma rede teórico-conceitual que fosse capaz de evidenciar a complexidade da temática de investigação, partindo-se do pressuposto que a afloramento de competências socioemocionais repousa num rico solo fértil que precisa ser compreendido a partir de uma estrutura dinâmica. Diante dessa percepção empírica, recorreu-se aos pressupostos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, Urie Bronfenbrenner, para produzir luz sobre o vasto campo dos atributos socioemocionais que estão imbrincados, por sua vez, com o desenvolvimento do indivíduo (BRONFENBRENNER, 2011).

De modo geral, as competências se pronunciam durante o desenvolvimento humano ao longo do tempo, podendo ser potencializadas durante toda a experiência de vida do indivíduo (Figura 2).

Figura 2 – Desenvolvimento de competências ao longo da vida.



Fonte: OCDE, 2015.

As evidências apontam que a aquisição de competências não é determinada somente pela genética ou pelo meio ambiente, mas pela conjuntura destes que interagem com o âmbito familiar, escola e comunidade. Assim sendo, os pais/cuidadores exercem importante influência na formação das competências das crianças, haja vista que eles podem moldar muito das características ambientais que poderiam comprometer o pleno desenvolvimento dessas competências, isto porque são eles que escolhem instituições escolares para os filhos, programas/projetos educacionais, atividades de lazer, entre outras. Em vista disso, deve-se

levar em consideração o poder de impacto que atividades culturais, políticas públicas e instituições podem ter sobre a promoção e formação de competências que são desenvolvidas por meios dos diversos contextos de aprendizagem (OCDE, 2015).

Corroborando as proposições acerca do desenvolvimento de competências, Kautz *et al.* (2014) asseguram que a intensidade de formação de competências está intimamente relacionada com a idade e com o nível de competências adquiridas. Postula-se que os primeiros anos se configuram como os mais sensíveis para a promoção dessas competências, tendo em vista que as competências desenvolvidas nesse período servirão de estrutura de base para a formação de novas habilidades. Nesse sentido, vê-se como estratégico e promissor as ações de investimentos em intervenções voltadas para a primeira infância, visto que essas ações favorecem maiores retornos para a sociedade, pois as crianças beneficiadas com tais investimentos agregam níveis significativos de competências que poderão gerar resultados positivos por toda a vida.

Considerando o papel da família nesse processo de formação de competências, a OCDE sustenta que:

Nesses anos, a família tem importância fundamental e os padrões de interação entre pais e filhos exercem um significativo impacto sobre as competências cognitivas e socioemocionais. Intervenções posteriores podem ser eficazes, ainda mais em termos de competências socioemocionais (OCDE, 2015, p. 38-39).

Em relação à pré-adolescência e adolescência, Kautz *et al.* (2014) asseveram ainda que a escola, os grupos sociais em que o indivíduo interage e a comunidade são importantes elementos de moldagem do repertório de competências adquiridos. Destaca-se ainda que programas socioeducativos alternativos para jovens que abandonaram a escola atuam como propulsores importantes para a promoção e aquisição de competências, mesmo que de maneira tardia, mas ainda assim, têm papel importante no processo de desenvolvimento de competências.

Conforme pontuado anteriormente, competências prévias servem de base e são determinantes para as competências atuais do indivíduo, dito isso de outro modo, inferiu-se o jargão na literatura do tema: “competências geram competências”, no que se compreende que quanto maior o repertório adquirido de competências de uma pessoa, tanto maior será seu nível de ganho de sucesso durante a vida adulta. A respeito disso, Cunha, Heckman e Schennach (2010) denominam essa interação mútua de benefício como ‘produtividade transversal’. Os autores exemplificam afirmando que indivíduos com repertórios mais

significativos de competências socioemocionais, se beneficiam desse capital para o desenvolvimento de competências cognitivas (letramento matemático). Os autores ainda legitimam que uma criança com maior nível de letramento matemático (competência cognitiva) maior do que seus pares ao entrar na escola apresenta mais chance de concluir o ano letivo com nível de letramento matemático ainda mais elevado do que os colegas.

Nessa perspectiva, a OCDE (2015) acredita que as competências cognitivas e as socioemocionais estão intrinsecamente conectadas, de modo que, indivíduo que apresentam maiores níveis de competências têm maiores chances de aproveitar melhor os contextos de aprendizagem, o que lhe favorecerá maiores probabilidades de sucesso na vida. Infere-se essa proposição, partindo-se do pressuposto que uma criança com bons níveis de competências socioemocionais e cognitivas tende a escolher favoravelmente ferramentas adequadas que favorecem o progresso de sua aprendizagem, implicando positivamente em maiores oportunidades de crescimento futuro.

Em face do exposto, o desenvolvimento humano envolve importantes processos de experiências nas formas de subjetivação do sujeito, compreendendo desde o nascimento e mantendo-se por todo o ciclo vital, favorecendo o pleno desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões (ANDRADE; MACHADO; LINDSAY, 2016). Nessa concepção, o desenvolvimento pode ser compreendido como uma fase de mudança duradoura no modo em que o indivíduo percebe e interage com o ambiente em que está envolto. Na ótica do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2011), o processo de desenvolvimento está sob a égide da influência familiar, que exerce, inicialmente, o papel de microcosmo, favorecendo as primeiras interações sociais, que servirão de matriz, posteriormente, para o surgimento de novas e mais complexas interações.

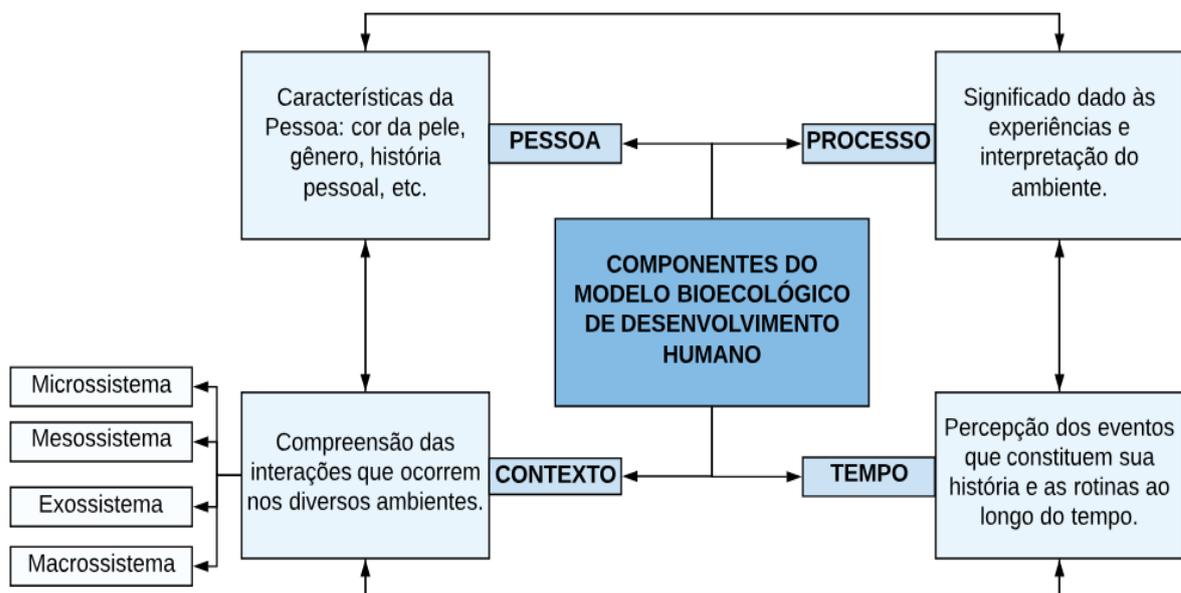
Para tanto, desenvolver-se é um processo multidinâmico que requer interação com outros indivíduos, que estão igualmente em processo de desenvolvimento, para que essa interação seja capaz de promover aprendizagem de habilidades. Nessa perspectiva, compreender a importância da música como elemento de fomento para aquisição de competências socioemocionais, considerando o socioambiental em sua diversidade ecológica constitui-se um campo teórico-metodológico profícuo, sedento e sensível, dada a dimensão da temática que envolve fortemente a promoção de ações/alternativas de intervenção que poderão produzir políticas públicas socioeducacionais voltadas ao fortalecimento de competências socioafetivas, que por sua vez, estão inter-relacionadas ao desenvolvimento integral do indivíduo (POCOCK *et al.*, 2010).

O desenvolvimento humano agrega uma diversidade de ângulos e dimensões que podem ser explicadas a partir da compreensão das relações proximais que ocorrem no microsistema e que alcança o macroambiente socioecológico (ANDRADE; MACHADO; LINDSAY, 2016). Partindo dessa proposição, depende-se claramente que o repertório de competências de uma criança surge como resposta às interações, inicialmente, oportunizadas pela família, e, posteriormente, reforçadas pelas interações da rede social. Acresce-se, ainda, que a dinâmica dessas interações propicia a base de constituição para a formação de competência que acompanhará o indivíduo por toda a vida.

Na ótica da Teoria Bioecológica, Bronfenbrenner (2011) esclarece que, por natureza, toda criança é vulnerável, carecendo, desse modo, de cuidados e atenção dos pais e de outros adultos. No entanto, para que essa atenção à criança possa ser efetiva, a família precisa ser apoiada e fortalecida por uma rede de apoio, que compreende as instituições empregadoras, as escolas e outros equipamentos sociais, favorecendo o potencial do desenvolvimento dessas crianças, além do empoderamento coletivo das famílias apoiadas.

Para compreender como ocorre as interações entre as ONGs e os jovens/crianças que praticam atividades musicais, será utilizado, além da Teoria do *Big Five* que sustenta o componente das competências socioemocionais, os quatro núcleos do Modelo Bioecológico (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006), os quais estão sistematizados a seguir (Figura 3):

Figura 3 – Componente do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: elaborada pelo autor.

No que concerne à dimensão ‘pessoa’, pontua-se que nenhuma das características pessoais exerce influência isoladamente no desenvolvimento do indivíduo, de modo que cada característica atua de maneira sinérgica, evidenciando seus significados e expressões nos ambientes em que são estimuladas, sendo a família seu principal espaço de fomento (ZILLMER *et al.*, 2011). Ressalta-se que é nesse ambiente favorável que o indivíduo no curso do desenvolvimento engaja-se, tomando as atividades/interações como experiências, assumindo papéis sociais, favorecendo o surgimento e fortalecimento das relações interpessoais, que por sua vez, atuam em relação sincrônica com fatores físicos, sociais e simbólicos.

A abordagem bioecológica pressupõe que as interações se dão na relação entre pessoas, mas que envolve nesse processo símbolos e objetos, compreendidos nos diversos contextos. Reitera-se que as interações ocorrem numa constante relação mútua de troca com pessoas e com os ambientes nos quais estas estão inseridas. A reciprocidade gerada no processo de interação favorece o engajamento das pessoas na realização de atividades, além de ajudar na preservação dos padrões de experiências interacionais em níveis maiores de complexidade (VIEIRA; GASPARINI, 2018).

Nesse sentido, Bronfenbrenner (2005, p. 06) pondera que “o desenvolvimento humano acontece através de processos de interações recíprocas, progressivamente mais complexas, entre um organismo humano ativo, em evolução biopsicológica e pessoa, objetos e símbolos no seu ambiente imediato”.

Para compreensão da implicação do contexto sobre o desenvolvimento, a teoria bioecológica sistematizou essa dimensão em quatro subdimensões sobrepostas uma relação às outras, conforme se destaca: o ‘microssistema’ constitui-se pelo conjunto de relações complexas imediatas em que a pessoa vivencia nas diversas relações proximais, as quais serve de experiências interacionais. O ‘mesossistema’ compreende um conjunto de microssistemas que interagem sobre o desenvolvimento durante um período de vida específico. O ‘exossistema’ se refere aos distintos espaços em que a pessoa não convive geograficamente, mas que exercem influência na dinâmica do desenvolvimento e do comportamento. Ressalta-se que os ambientes a que se refere essa subdimensão agem como uma extensão do mesossistema, funcionando, assim, como espaços sociais particulares capazes de gerar elementos que podem influenciar sobre as relações proximais. Por fim, o ‘macrossistema’ configura-se como a subdimensão de intersecção entre os demais espaços sociais do contexto bioecológico, de modo que sua abrangência compreende desde a cultura até às

macroinstituições, com influência também sobre a formulação de políticas públicas (ANDRADE; MACHADO; LINDSAY, 2016; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

A dimensão ‘tempo’ está relacionada com o conceito de ‘cronossistema’ pelo fato de esse constructo dimensionar transversalmente, entre os demais núcleos do modelo, a ocorrência de eventos históricos e o modo de vida da pessoa. Essa dimensão cronossistêmica permite a identificação da estabilidade ou da instabilidade nos ambientes. Pontua-se que o cronossistema tem relevante papel no processo de desenvolvimento da pessoa, haja vista que o ciclo vital é constituído por experiências e pelas sucessivas interações interpessoais nos diversos contextos sob a égide da influência social e histórica (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000). Grosso modo, entende-se que esse processo é fortemente implicado pela temporalidade na existência do indivíduo, de modo que sua compreensão permite uma análise panorâmica contextualizada e coerente do desenvolvimento.

4 METODOLOGIA

4.1 Delineamento do estudo

Trata-se de um estudo com desenho epidemiológico observacional do tipo descritivo, de caráter transversal, que segue as recomendações estabelecidas pelo *Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology - STROBE* (MALTA *et al.*, 2010). A seleção desse desenho de pesquisa deu-se por conta que os estudos transversais são oportunos para favorecer a análise da relação entre a frequência de um evento de interesse e outras características da população, no que diz respeito a determinadas variáveis e os seus padrões de distribuição, num determinado tempo e lugar (PORTA; GREENLAND; LAST, 2008; VILELAS, 2009).

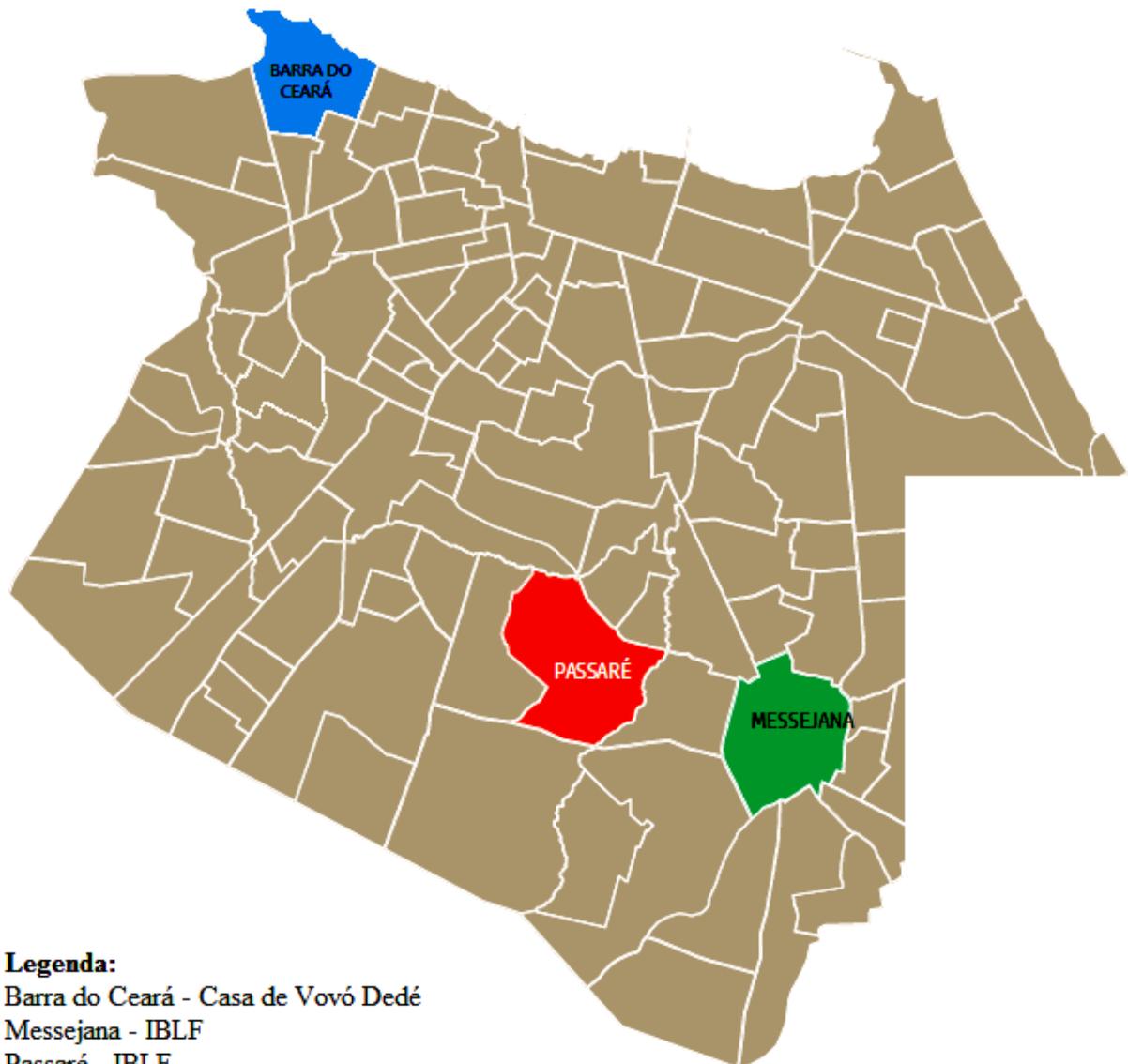
A representação dos dados na pesquisa quantitativa ocorre mediante observação, medição e interpretação cuidadosa da realidade objetiva, através de técnicas quânticas de análise, cujo tratamento dos resultados dinamiza o processo de relação entre variáveis, possibilitando ainda o estabelecimento de relações causais entre variáveis já conhecidas e a realização de inferências a partir de resultados obtidos em amostras representativas de populações mais amplas (CERVI, 2017; MARCONI; LAKATOS, 2011).

4.2 Local do estudo

O estudo foi realizado em duas instituições sem fins lucrativos – Casa de Vovó Dedé (Instituição 1) e Instituto Beatriz e Lauro Fiuza – IBLF (Instituição 2) –, localizadas no município de Fortaleza-CE (Figura 4), situadas nos bairros Barra do Ceara (Regional I), Passaré e Messejana (Regional VI). As duas instituições desenvolvem projetos musicais nos quais atendem crianças e adolescentes que vivem em áreas de alta vulnerabilidade. Atualmente, o município conta com uma população estimada de 2.643.247 habitantes, destes 384.858 correspondem à população que está na faixa etária de 5 a 14 anos e 476.451 referem-se à faixa etária de 15 a 24 anos. No que se refere aos indicadores de desenvolvimento humano, Fortaleza apresenta IDH⁴ de 0,754 (IBGE, 2018).

⁴ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um índice composto que incide sobre três dimensões básicas do desenvolvimento humano: a longevidade, a educação e a renda. O IDH tem um limite superior de 1,0, assim, quanto mais próximo desse valor, melhor as condições de vida da população (PNUD, 2015).

Figura 4 – Mapa de Fortaleza com a representação dos bairros em que estão situadas as instituições. Fortaleza, 2019.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Assinala-se que a escolha das duas instituições como locus da pesquisa deu-se em virtude de ambas ofertarem atividades de formação musical para público semelhante, isto é, crianças e jovens entre 4 a 29 anos, que moram em áreas de alta vulnerabilidade social, além de serem instituições que já desenvolvem projetos em parceria com a Universidade Federal do Ceará.

Tabela 2 – Características sociodemográficas dos bairros em que estão localizadas as instituições pesquisadas. Fortaleza-CE, 2019.

Dados Sociodemográficos	Casa de Vovó Dedé	IBLF	
	Barra do Ceará	Passaré	Messejana
Crianças e Jovens			
Mortalidade infantil	16,00	31,80	13,4
Esperança de vida ao nascer	74,62	68,3	76,29
% de crianças de 0 a 5 anos fora da escola	62,77	54,11	54,20
% de crianças de 6 a 14 fora da escola	4,09	6,19	4,42
% de 18 anos ou mais com Fund. Completo	59,75	37,75	67,34
% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis	13,09	21,22	8,82
% de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos	3,92	2,61	0,90
Família			
% de mães chefes de família sem fundamental e com filho menor, no total de mães chefes de família	49,15	59,81	40,03
% de crianças extremamente pobres	7,56	10,36	3,93
Trabalho e Renda			
% de vulneráveis à pobreza	36,55	65,89	24,33
% de pessoas de 18 anos ou mais sem Fund. Completo e em ocupação informal	32,65	51,41	25,93
Renda per capita	527,09	251,09	728,95
% de extremamente pobres	3,81	9,20	2,16
% de pobres	16,70	32,11	7,94
Condição de Moradia			
% da população em domicílios com banheiro e água encanada	94,21	93,53	93,65

Fonte: Dados do PNUD, Ipea e FJP (2010), elaborada pelo pesquisador.

4.2.1 Contextualização da Instituição 1

A instituição ‘Casa de Vovó Dedé’, localizada na Barra do Ceará, área com nível de IDH 0,215 (FORTALEZA, 2014), foi criada em 1993, tendo como missão a promoção do desenvolvimento humano, pessoal e profissional, por meio da arte, cultura e educação de crianças e jovens com idade entre 6 a 29 anos em situação de vulnerabilidade social. A Intuição é reconhecida como entidade de utilidade pública Municipal (Lei nº 8.031 de 1997), Estadual (Lei nº 12.735 de 1997) e Federal (Por decreto publicado no diário oficial de união de 1998), que fundamenta suas atividades em valores como o compromisso com a comunidade, a ética e a igualdade de gênero, racial e social.

A instituição oferta uma diversidade de atividades como música, tecnologia e cultura para a comunidade, através de programa e projetos totalmente gratuitos. Além de promover a disseminação da arte, cultura e tecnologia por meio de projetos, oficinas e cursos, a instituição também colabora para o crescimento de seus alunos e professores com eventos de alta qualidade elaborados por toda a equipe.

A Casa de Vovó Dedé atua como agente de formação artística e cultural, promovendo formações de grupos musicais e apresentações buscando sempre a participação dos alunos, professores e convidados, visando contribuir para o aperfeiçoamento musical de todos. A instituição acredita que a formação de grupos musicais funciona como uma ferramenta social de interação, pois esse trabalho coletivo estimula a convivência e ajuda ao próximo.

A Casa de Vovó Dedé constitui-se como um espaço cultural que, a partir do cinema, da literatura e das artes, impacta positivamente toda a comunidade, prestando serviços aos jovens e crianças em situação de vulnerabilidade social. Com a formatação de convênios e parcerias desenvolve cursos e oferece aulas gratuitas às crianças da comunidade, inserindo essas pessoas em projetos relacionados à produção audiovisual, fotografia, tecnologia e música, envolvendo-as em atividades de concertos, apresentações e sinfonias.

4.2.2 Contextualização da Instituição 2

O Instituição Beatriz e Lauro Fiuza (IBLF) desenvolve projetos de transformação social, voltados para as crianças e jovens com idades entre 4 a 20 anos, alicerçando suas ações em três importantes pilares que expressam a responsabilidade social e a filosofia de atuação da instituição, a saber: I – Missão: Contribuir para que crianças e adolescentes construam novas perspectivas de futuro através da música, do karatê, da cidadania, da cultura e da educação; II – Visão: Ser referência na criação de tecnologias para a transformação social, potencializando o desenvolvimento humano integral; e, III – Valores: Esperança, respeito, compromisso e afetividade (IBLF, 2016).

No tocante à formação musical, o IBLF conta com o Programa de Música Jacques Klein que garante às crianças e aos jovens, cursos de iniciação musical, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, piano, violão e canto coral.

O IBLF, criado em 2012, possui uma estrutura descentralizada na cidade de Fortaleza. A sede do IBLF está situada no Conjunto Jardim União II, Passaré, bairro que

compreende várias comunidades. O bairro apresenta baixos parâmetros de desenvolvimento humano, evidenciado pelo IDH de 0,224 (FORTALEZA, 2014).

O segundo núcleo de ensino da instituição, localizado no bairro Messejana, desenvolve suas atividades nas dependências da Casa de José Alencar, instituição cultural mantida pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Por meio dessa parceria com a universidade, o IBLF atende crianças e adolescentes da comunidade e dos bairros adjacentes. A população do bairro Messejana apresenta IDH de 0,375 (FORTALEZA, 2014).

4.3 População e amostra

A população do estudo foi composta de jovens e crianças assistidos por duas instituições sem fins lucrativos que desenvolvem projetos musicais para alunos que vivem em áreas de alta vulnerabilidade social de Fortaleza. As duas instituições atendem juntas um público de 2.020 alunos que estão envolvidos nas diversas atividades musicais, esportivas e educativas que são ofertadas à comunidade infanto-juvenil. A Instituição 1 é responsável pela maior parte desse número (1.400 alunos) e a Instituição 2 é responsável por 620 alunos. Ressalta-se que os alunos podem ter acesso a todas as atividades, programas e projetos ofertados pelas instituições. Para efeito de rigor metodológico, visando atender o objetivo proposto no estudo, foram considerados elegíveis para participação da pesquisa os alunos que estão envolvidos apenas com os projetos musicais promovidos pelas instituições. Assim, a população constitui-se por 101 alunos, sendo 57 (56,4%) da Instituição 1 e 44 (43,6%) da Instituição 2.

Para definição da amostra utilizou-se a fórmula/equação indicada para desenvolvimento do cálculo de amostra em estudos transversais de população finita (HULLEY *et al.*, 2014), conforme demonstrada a seguir:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Onde:

n – amostra calculada

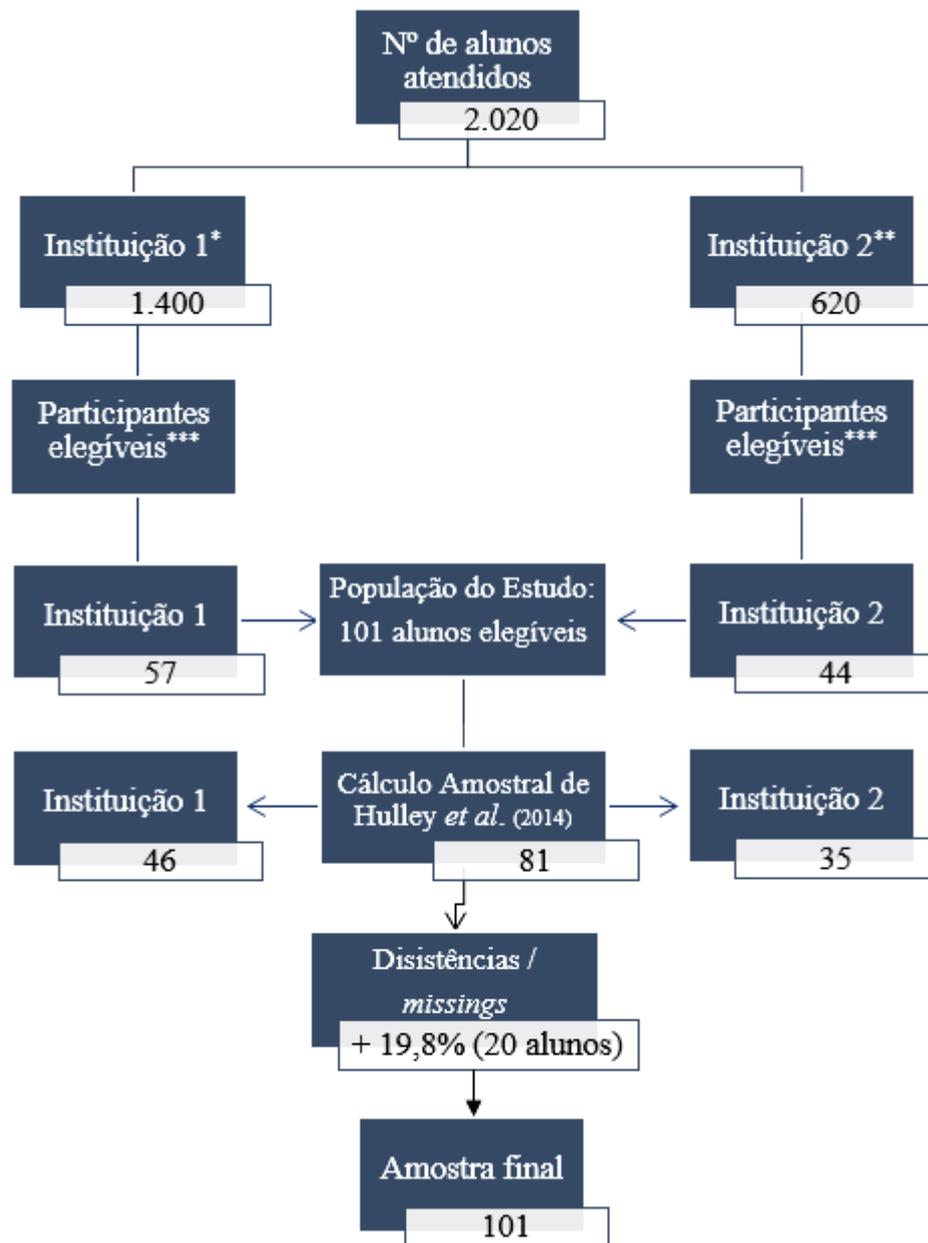
N – tamanho da população

Z – variável normal padronizada associada ao nível de confiança

p – probabilidade do evento

e – erro amostral

Figura 5 – Fluxograma da composição da amostra do estudo. Fortaleza, 2019.



*Casa de Vovó Dedé. **Instituto Beatriz e Lauro Fiuza (IBLF). ***Participar de atividades musicais e estar matriculado no 5º ano (ensino fundamental) ou 1º ou 3º ano (ensino médio).
Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

A operacionalização do cálculo amostral adotou os seguintes parâmetros de equacionamento para estimar a amostra: coeficiente de confiança do estudo de 95% ($Z=1,96$); erro amostral de 5% ($e=0,05$); tamanho da população de 101 jovens e crianças assistidos por projetos musicais; quanto à prevalência do evento, foi considerado o valor de 50% ($p=0,5$) de prevalência média esperada para diversos indicadores, devido ao desconhecimento da proporção do evento.

Com base nos parâmetros estabelecidos, a amostra foi composta por 81 participantes. Para compensar eventuais desistências ou *missing*, a amostra foi estimada em 101 crianças e jovens, acrescentando-se 19,8% (20 participantes). Logo, foram recrutados 57 participantes da Instituição 1 e 44 da Instituição 2, considerando a proporcionalidade de jovens e crianças assistidos por cada instituição. Em razão de tratar-se de uma população pequena, mesmo diante da amostra estimada, optou-se por considerar a aplicação do instrumento de coleta de dados na população inteira. Assim, a população/amostra foi de 101 participantes que atendiam os critérios inclusão no período pesquisado.

Os participantes elegíveis para a pesquisa foram recrutados por meio da técnica de amostragem probabilística aleatória, na qual os membros de cada estrato serão selecionados a partir de um processo de sorteio (MARCONI; LAKATOS, 2010; YAMAMOTO; LANDIM, 2013). Optou-se por essa técnica amostral por considerar a mais adequada ao presente estudo, haja vista que a população do estudo apresenta características homogêneas e se subdivide em grupos distintos, ou seja, em dois estratos (Instituição 1 e 2).

4.4 Critérios de inclusão e exclusão

Para participação no estudo, os participantes deveriam atender aos seguintes critérios de inclusão: estar matriculado no 5º ano do ensino fundamental ou no ensino médio no momento da entrevista e participar das atividades dos projetos de músicas, há pelo menos 6 seis meses. Foram estabelecidos como critérios de exclusão: a criança ou adolescente que, por algum motivo de limitação física ou intelectual, não possa fazer o preenchimento do instrumento de coleta de dados ou que na condição de menoridade civil (menor de 18 anos) (BRASIL, 2002), não tenha um responsável legal para assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

4.5 Coleta de dados e período

Os dados foram coletados no período de agosto a outubro de 2019. A aplicação do instrumento foi desenvolvida pelo pesquisador na Instituição 1 e por duas entrevistadoras na Instituição 2. Ressalta-se que as duas entrevistadoras recrutadas passaram por treinamento para apresentação da pesquisa e conhecimento dos instrumentos, com a finalidade de possibilitar familiaridade e conhecimento de todos os procedimentos do estudo e objetivos de pesquisa.

Para averiguar o contexto das questões que foram elaboradas para o Questionário das Características Musicais, realizou-se um teste-piloto que envolveu os 10 primeiros participantes, no início da coleta de dados, realizada pelo próprio pesquisador. O objetivo desse teste foi analisar, previamente, a compreensão das questões propostas no instrumento de coleta de dados, para identificar a necessidade de ajuste e reformulações que tornassem mais compreensíveis os enunciados apresentados nos questionários. Ressalta-se que, após o teste piloto, houve a necessidade apenas de um ajuste, no caso, na questão 23, para incluir como alternativa de resposta o item 'Não se aplica' (NSA). Considerando-se que não houve alteração substancial captadas no teste piloto, os questionários foram incluídos na pesquisa, haja vista o quantitativo amostral reduzido. De modo geral, verificou-se que os alunos não apresentaram dificuldades quanto à compreensão dos enunciados apresentados nos questionários.

A coleta de dados aconteceu nas salas de aulas ou nas dependências físicas das unidades, com anuência dos gestores/responsáveis das instituições. A aplicação dos instrumentos ocorreu em dias e horários em que as atividades acontecem semanalmente, visando não quebrar a rotina dos participantes ou fazer que os mesmos viessem para a instituição apenas para participação da pesquisa, evitando gastos com passagens. O instrumento foi aplicado após a apresentação do estudo aos participantes, verificando se estes contemplavam os critérios de inclusão, validando o seu interesse em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (APÊNDICE A), no caso dos menores, após anuência dos responsáveis, por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE – (APÊNDICE B).

4.6 Instrumento de coleta de dados

Para viabilizar a coleta de dados, foi utilizado um instrumento unificado, dimensionado em três questionários, sendo: 1. características de interesse musical (APÊNDICE A); 2. competências socioemocionais, Instrumento SENNA 1.0 (ANEXOS A e B); e 3. dados socioeconômicos (ANEXO C).

O questionário de características de interesse musical reúne 20 questões, sendo 1 aberta e 19 fechadas, que possibilitou o registro de informações de relevância para pesquisa, relacionadas às características musicais dos participantes. Registra-se que do rol de questões apresentadas, 14 foram elaboradas pelo pesquisador e cinco foram incorporadas, após revisão do questionário, por dois profissionais da área de música que atuam nas instituições participantes do estudo. Ressalta-se que foi agregado nesse questionário uma questão acerca

da Escala de Preferência Musical (EPM), a qual contempla 13 itens-estilos musicais, validada por Pimentel, Gouveia e Pessoa (2007). A inclusão da EPM no questionário deu-se em virtude dos autores terem investigado e encontrado algumas correlações estatisticamente significativas entre a preferência musical e os traços de personalidade entre jovens brasileiros, que responderam a EPM e ao Inventário *Big Five*, constructo teórico também adotado nesse estudo.

O instrumento SENNA 1.0 trata-se de um inventário formulado no formato de autorrelato que avalia competências socioemocionais, o qual foi, originalmente, desenvolvido para jovens brasileiros. O instrumento mensura seis dimensões de atributos socioemocionais: *Conscienciosidade, Neuroticismo, Amabilidade, Abertura a Novas Experiência, Extroversão e Locus Externo de Controle*. O instrumento SENNA apresenta duas versões validadas entre escolares: uma, para alunos do 5º ano do ensino fundamental, composta por 62 itens; e outra, para alunos do 1º e 3º anos do ensino médio, composta por 92 itens. As duas versões do instrumento utilizam a escala *Likert* de 5 pontos (1 = “Nada” a 5 = “Totalmente”).

O inventário SENNA foi replicado em uma amostra independente de 24.605 entrevistados em que se utilizou a Modelagem de Equações Estruturais Exploratórias (MEEE) para as análises. Os resultados indicaram uma adequação dos seis fatores no modelo (CFI=0,915; TLI=0,903; RMSEA=0,036), fornecendo coeficientes de consistência interna dos seis fatores todos acima de 0,75 (PRIMI *et al.*, 2016). Ressalta-se que o inventário SENNA 1.0 passou por um outro processo de validação independente que avaliou a consistência interna, administrado a 634 estudantes de oito escolas de ensino médio do Distrito Federal, no qual se verificou coeficientes de fidedignidade dos escores variando entre 0,66 a 0,89 (PANCORBO; LAROS, 2017).

Em relação aos objetivos de pesquisa, optou-se por utilizar o questionário socioeconômico, disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna, com modificações (PRIMI *et al.*, 2016), acrescido de outras questões propostas pelo pesquisador. Esse questionário compreende 28 questões, 1 abertas e 27 fechadas de múltiplas escolhas, que abordam sobre características individuais, condições de moradia, *status* socioeconômico, ambiente familiar e atitudes dos pais e filhos.

Dessa forma, o instrumento aplicado estruturou-se em 6 eixos de investigação, com finalidades específicas de captação de dados, com intuito de atender os objetivos da pesquisa, delineados da seguinte forma:

- **Eixo I – Características de interesse musical:** Verifica as características musicais individuais e familiares que estão relacionadas ao interesse pela formação musical;
- **Eixo II – Atributos socioemocionais:** Avalia o nível de competências socioemocionais dos participantes;
- **Eixo III – Ambiente familiar:** Verifica o nível de escolaridade dos pais;
- **Eixo IV – Características individuais:** Identifica o perfil dos participantes por meio das características individuais;
- **Eixo V – Características socioeconômicas:** Investiga as condições socioeconômicas relacionadas a bens duráveis, condições de moradias e renda;
- **Eixo VI – Atitudes dos pais/filhos:** Avalia a atitude dos pais e filhos sobre hábitos de leitura e incentivo ao estudo.

4.7 Definição de variáveis

As variáveis de interesse para a pesquisa estão organizadas em variáveis dependentes, sendo estas expressas pelos atributos socioemocionais, e variáveis independentes, captadas pelos parâmetros das características individuais, do ambiente familiar, das atitudes dos pais e filhos, das características socioeconômicas e de interesse musical. A tabela a seguir (Tabela 3) descreve e sintetiza a operacionalização das respectivas variáveis de interesse no estudo.

Tabela 3 – Relação de variáveis de interesse e descrição de operacionalização. Fortaleza, CE, 2019.

Variáveis	Fonte/Descrição
Atributos socioemocionais	
Abertura a novas experiências	
Conscienciosidade	
Extroversão	
Amabilidade	
Estabilidade emocional	
Lócus de controle externo	
Características individuais	

Likert – Atributos verificados a partir do instrumento SENNA 1.0 (questionário socioemocional).

Sexo	<i>Dummy</i>
Idade	Inteiro
Raça/Cor	5 categorias
Estado civil	4 categorias
Bairro	Aberta
Ocupação atual	3 categorias
Ambiente familiar	
Escolaridade da mãe	6 níveis educacionais
Status de alfabetização do pai	<i>Dummy</i>
Número de livros	4 categorias
Mãe moram no domicílio	<i>Dummy</i>
Características socioeconômicas	
Características de moradia	<i>Dummy</i>
Bens duráveis	4 categorias
Renda familiar	10 categorias
Atitudes dos pais e filhos	
Frequência de leitura	4 categorias (nunca a frequentemente)
Frequência de leitura dos pais	4 categorias (nunca a frequentemente)
Pais incentivam o estudo dos filhos	<i>Dummy</i>
Características de interesse musical	
Instrumento que toca	Categórica
Horas/dia dedicadas à música	6 categorias
Dias/semana dedicados à música	5 categorias
Tempo na instituição	12 categorias
Preferência de estilo/gênero musical	13 categorias (no formato <i>Likert</i>)
Frequência de ouvir música	6 categorias
Aparelho eletrônico de ouvir música	7 categorias
Preferência musical (décadas)	6 categorias
Possuir instrumento em casa	<i>Dummy</i>
Quem percebeu o interesse	7 categorias
Outro familiar que toca	7 categorias
Quem incentiva	7 categorias
Reação ao tocar outro repertório	Escala <i>Likert</i>

Cumprimento de atividades	Escala <i>Likert</i>
Preferência em tocar (conjunto/solo)	<i>Dummy</i>
Cooperação com os colegas	3 categorias
Reação ao errar numa apresentação	4 categorias
Reação diante de atividades difíceis	Escala <i>Likert</i>
Expectativa profissional na música	4 categorias

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

4.8 Processamento e análise dos dados

Inicialmente, os dados obtidos foram processados e armazenados em uma planilha eletrônica do programa *Microsoft Excel* 2016 em virtude da facilidade de conversão/portabilidade com outros bancos de dados e *softwares* estatísticos. Após a consolidação de processamento dos dados no banco, realizou-se uma análise na base eletrônica visando identificar e corrigir inconsistências, bem como possíveis erros de manipulação. Para tratamento estatístico das variáveis foi utilizado o *software SPSS* versão 23.

Para as variáveis qualitativas foram calculadas frequência absoluta e relativa. As variáveis quantitativas foram resumidas por meio das medidas de tendência central (média, quartis, máximo e mínimo) e de dispersão (desvio padrão – DP). A normalidade das variáveis quantitativas foi verificada por meio do teste de *Shapiro-Wilk*. A comparação dos escores de competências socioemocionais entre variáveis qualitativas foi verificada por meio dos testes T de *Student* e F de *Snedecor*. A correlação dos escores com outras variáveis quantitativas foi verificada por meio do teste de significância da correlação de *Pearson*. Foi realizado também uma análise múltipla das variáveis por meio de regressão linear (modelo *stepwise*) ajustada por todas as variáveis que apresentaram significância estatística na análise bivariada, sendo os resultados apresentados em gráficos e tabelas. Para todos os procedimentos inferenciais foi adotado um nível de significância de 5%. A discussão foi realizada com base na produção científica sobre o tema do estudo e subsidiada pelo Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner.

4.9 Aspectos éticos

Para realização da coleta de dados, os participantes receberam, oportunamente, pelo pesquisador de campo, informações detalhadas acerca dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da participação na pesquisa. Em seguida, após dadas todas as informações, os participantes capazes foram solicitados a assinarem o TCLE (APÊNDICE A), aos menores foi disponibilizado o TALE (APÊNDICE B), ambos foram preenchidos em duas vias, sendo uma do participante e outra do pesquisador.

A coleta dos dados foi realizada nas dependências físicas das instituições em que os participantes participam de atividades do projeto. Salienta-se que durante a pesquisa foi mantido a privacidade e liberdade de resposta do entrevistado. Os dados obtidos foram utilizados para fins de estudo, sendo mantida a fidedignidade dos resultados e anonimato dos participantes. Os registros foram arquivados em um local sigiloso por cinco anos e após esse período os dados serão incinerados.

Ressalta-se que esse projeto respeitou na sua execução todos os princípios éticos da Resolução n. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde que preconiza o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção de vida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2016). Inicialmente, foi solicitada autorização à Casa de Vovó Dedé (Instituição 1) e à ao Instituto Beatriz e Lauro Fiuza – IBLF (Instituição 2) para realização da pesquisa. Este estudo foi submetido e aprovado, com número do parecer: 3.571.616 e CAAE: 10674519.8.0000.5054, pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade Federal do Ceará (UFC), localizado na Rua Coronel Nunes de Melo, nº 1000 - Rodolfo Teófilo - Fortaleza–CE.

4.10 Conflitos de interesse

Declara-se que esse projeto de pesquisa foi realizado na ausência de quaisquer relações comerciais ou financeiras que possam ser interpretadas como um potencial conflito de interesses entre o pesquisador e os representantes das instituições pesquisadas.

5 RESULTADOS

Para viabilizar a sumarização dos dados obtidos dos 101 participantes, os resultados analisados estão organizados em cinco categorias, a saber: a) Caracterização dos participantes; b) Caracterização do ambiente familiar; c) Características gerais de interesse e prática musical; d) Características específicas de interesse e engajamento musical; e) Análise das dimensões socioemocionais com as características socioeconômicas e musicais dos participantes.

5.1 Caracterização dos participantes

A tabela a seguir (Tabela 4) descreve os dados de identificação dos participantes relativos à instituição de vínculo, informações pessoais, como sexo, raça/cor, estado civil, ocupação e renda, além de caracterizar o cuidador de referência e o perfil de vulnerabilidade socioeconômico.

Tabela 4 – Caracterização dos alunos referente à vinculação institucional e socioeconômica. Fortaleza-CE, 2019.

Variáveis	n	%
Instituição		
IBLF*	44	43,6
CVDD**	57	56,4
Ano escolar		
5º Ano do Ens. Fundamental	53	52,5
1º Ano Ens. Médio	29	28,7
3º Ano Ens. Médio	19	18,8
Sexo		
Masculino	48	47,5
Feminino	53	52,5
Raça/cor		
Branca	25	24,8
Parda	56	55,4
Negra	16	15,8
Amarela	2	2,0
Indígena	2	2,0
Estado civil		
Solteiro	100	99,0

Casado/ União estável	1	1,0
Ocupação		
Estudante	99	98,0
Autônomo e estudante	2	2,0
Cuidador de referência		
Só com a mãe	16	15,8
Só com pai	4	4,0
Mãe e pai/padrasto	71	70,3
Outro	10	9,9
Vulnerabilidade***		
Vulnerável	19	18,8
Não vulnerável	82	81,2
Total	101	100,0

Fonte: Dados da pesquisa. *Instituto Beatriz e Lauro Fiuza / **Casa de Vovó Dedé.

***Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2019)

Verificando-se os dados apresentados, nota-se que a CVDD concentrou a maioria dos alunos que contemplavam os critérios de participação, totalizando 56,5% da amostra do estudo. Esse dado estava previsto, haja vista que a referida instituição atende 560 jovens e crianças em aulas de formação musical, ao passo que o IBFL atende cerca de 400 alunos com atividades de prática e formação musical.

Em relação à caracterização dos participantes, identificou-se que o sexo feminino é maioria entre os alunos pesquisados (n=53, 52,5%). Referente à idade, verificou-se uma mediana de 11 anos entre os alunos (Mín = 8 anos e Máx = 20). No que confere a autodeclaração de cor, observou-se que a maioria dos alunos se declarou parda/negra (n=72, 71,2%) e 24,8% (n=25) de cor branca.

Sobre a escolaridade, 52,5% (n=53) estavam matriculados no 5º ano do ensino fundamental, com idades variando de 8 a 12 anos, sendo que os demais se encontravam cursando o ensino médio: 28,7%, no 1º ano médio, com idade variando de 14 a 20 anos, e 18,8%, no 3º ano médio, com idade variando de 16 a 19 anos. Considerando-se a relação ano escolar/idade, verificou-se que 92,2% dos alunos estavam na idade certa para ano em que estava cursando.

Os dados demonstraram, no que concerne ao estado civil, que praticamente todos eram solteiros (n=100; 99,0%), dado semelhante aos participantes que declararam que apenas estudavam, quando questionados acerca da ocupação atual (n=99; 98,0%). Identificou-se que a grande maioria dos alunos pesquisados convive com o pai e a mãe no domicílio (n=71;

70,3%). Em seguida estão os alunos que tem como principal cuidadora de referência, a figura da mãe, dado presente em 15,8% (n=16) dos domicílios.

No que toca ao status socioeconômico, identificou-se que cerca de um quinto dos participantes foram classificados como vulneráveis (n=19; 18,8%), de modo que, a grande maioria se encontrava em situação mais favorável economicamente. Para definição dos participantes em economicamente ‘vulnerável’ e ‘não vulnerável’, adotou-se como parâmetro os Critério de Classificação Econômica Brasil⁵ recomendados pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP (ABEP, 2019). Assim, estabeleceu-se como população vulnerável economicamente os alunos que se encontravam entre os 20% com menor valor para a variável de status socioeconômico construída para este estudo (SANTOS; PRIMI, 2014).

5.2 Caracterização do ambiente familiar

Os dados apresentados a seguir (Tabela 5) descrevem as características do ambiente familiar dos alunos pesquisados considerando aspectos como dimensão do núcleo familiar, status de escolaridade do(s) cuidador(es) de referência, estratificação de renda e interação familiar relacionada ao hábito e estímulo de leitura.

Tabela 5 – Caracterização do ambiente familiar dos participantes relacionada à renda familiar, escolaridade do cuidador de referência e hábitos de leitura. Fortaleza-CE, 2019.

Variáveis	n	%
Nº de pessoas que moram na sua casa com você		
1 pessoa	3	3,0
2 pessoas	12	11,9
3 pessoas	16	15,8
4 pessoas	34	33,7
5 pessoas	36	35,6
Mãe sabe ler		
Sim	95	94,1
Não	3	3,0

⁵O referido questionário inserido no instrumento de coleta de dados desse estudo, aplicado aos alunos, continha 11 perguntas a respeito das condições de moradia e posse bens duráveis, todas com enunciado do tipo “Em sua casa tem...” (ex: ...rua asfaltada, no caso de condições de moradia, ou... aparelho de DVD, no caso de posse de bens duráveis). A partir das respostas, foram construídas variáveis binárias que assumem o valor 1 caso o domicílio do estudante tenha o referido bem ou condição de moradia. A variável de status socioeconômico é a soma destes indicadores binários.

Não sabe	3	3,0
Renda familiar		
Até meio salário mínimo	8	7,9
De meio salário mínimo até 1 salário	23	22,8
De 1 salário mínimo até 2 salários mínimos	30	29,7
Mais de 2 salários mínimos	14	13,9
Não sabe	26	25,7
Nível de escolaridade da cuidadora de referência		
Ensino Fundamental Incompleto	16	15,8
Ensino Fundamental Completo	75	74,3
Não sei	10	9,9
Pai ou homem responsável por você saber ler e escrever		
Sim	89	88,1
Não	4	4,0
Não sabe	7	6,9
NSA	1	1
Nº de livros no domicílio		
Não tenho livros na minha residência	11	10,9
O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros)	64	63,4
O bastante para encher uma estante	26	25,7
Frequência de leitura do cuidador de referência		
Sempre	28	27,7
Às vezes	39	38,6
Raramente	21	20,8
Nunca	13	12,9
Incentivo de leitura do cuidador de referência		
Sim	86	85,1
Não	15	14,9
Frequência de leitura do aluno(a)		
Sempre	30	29,7
Às vezes	58	57,4
Raramente	13	12,9
Computador no domicílio		
Sim, com acesso à <i>internet</i>	52	51,5
Sim, mas sem acesso à <i>internet</i>	1	1,0
Não	48	47,5
Total	101	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito ao número de pessoas que compõem o núcleo familiar dos alunos, observou-se que o número de famílias pequenas foi bastante reduzido, ao passo que famílias com quatro ou mais membros foi a configuração mais encontrada (n=70; 69,3%). Os dados levantados acerca das características do ambiente familiar revelam que cerca de 95,0%

dos participantes relataram que a mãe (principal cuidadora de referência) sabia ler e escrever. Ainda sobre dados do nível de escolaridade, observou-se que 94,3% das cuidadoras de referências concluíram o Ensino Fundamental Completo. No entanto, os dados de escolaridade do pai/padrasto revelaram que 88,1% (n=89) sabiam ler e escrever, demonstrando uma distinção do encontrando entre as mulheres (cuidadoras de referência).

Em relação à renda, os dados demonstram que 43,6% (n=44) das famílias detêm renda de um salário mínimo⁶ ou mais, sendo que 7,9% vivem com renda familiar menor que meio salário. Verificou-se também que 49,5% (n=50) das famílias são beneficiárias do Bolsa Família.

As questões que indagaram sobre hábitos de leitura mostraram que 89,1% dos domicílios continham livros; embora se tenha identificado um número expressivo, é importante considerar o fato de 10,9% das crianças não terem contato com livros no ambiente domiciliar. No tocante à frequência de leitura dos cuidadores de referência, 27,7% (n=28) dos participantes relataram que 'sempre' veem os pais lendo, 38,6 (n=39) disseram que essa prática ocorre às vezes e 12,9% (n=13) afirmaram que nunca veem os cuidadores lendo. Ressalta-se que 85,1% (n=86) dos alunos pesquisados relataram que são motivados à prática da leitura pelos cuidadores de referência. Ao investigar também acerca da frequência de leitura do próprio aluno, os dados apontam que 29,7 (n=30) relataram que sempre leem e 12,9% revelaram que, raramente, leem. Observou-se que o computador é uma ferramenta tecnológica presente em 52,5% (n=53) dos domicílios, contando, em quase sua totalidade, com acesso à *internet*.

5.3 Características gerais de interesse e prática musical

Na Tabela 6 apresentam-se os dados identificados pelas variáveis relacionadas às características gerais de interesse e prática musical, as quais investigaram sobre os instrumentos tocados pelos participantes, a quantidade de horas/dia e de dias/semana dedicados à formação musical e tempo de vínculo com a instituição.

⁶ Salário Mínimo vigente em 2019: R\$ 998,00.

Tabela 6 – Descrição das características gerais de prática musical dos participantes. Fortaleza-CE, 2019.

Variáveis	n	%
Que instrumento(s) musical(is) você toca?		
Violão/Viola	48	47,5
Violino	23	22,8
Flauta	3	3,0
Violoncelo	15	14,9
Contrabaixo	1	1,0
Piano/Teclado	6	5,9
Cavaquinho	3	3,0
Acordeon	1	1,0
Bateria	1	1,0
Hora/dia dedicado à prática musical		
1 hora	39	38,6
2 horas	38	37,6
3 horas	13	12,9
4 ou mais horas	11	10,9
Nº de instrumentos que toca		
1 instrumento	75	74,3
2 instrumentos	14	13,8
3 ou mais instrumentos	12	11,9
Nº de dias/semana dedicado à prática de música		
Uma vez por semana	20	19,8
Duas vezes por semana	32	31,7
Três vezes por semana	7	6,9
Quatro vezes por semana	14	13,9
Diariamente	28	27,7
Há quanto tempo você está matriculado(a) no projeto aprendendo e praticando atividades musicais?		
1 ano	33	32,7
2 anos	23	22,8
3 anos	13	12,9
4 anos	12	11,9
5 anos ou mais	20	19,9
Total	101	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 6 mostra que os instrumentos mais tocados entre os participantes são violão/viola (n=48; 47,5%), violino (n=23; 22,8%) e violoncelo (n=15; 14,9%),

respectivamente. Quando se indagou da quantidade de instrumentos que sabiam tocar, aferiu-se que 25,7% (n=26) dos alunos tocavam dois ou mais instrumentos.

No tocante ao tempo dedicado à prática musical, 38,6% (n=39) relataram que dedicam uma hora por dia para treino com o instrumento; verificou-se, também, alunos que dedicam quatro ou mais horas à prática musical (n=11; 10,9%). Observou-se que 31,7% (n=32) dos alunos treinam pelo menos duas vezes por semana, sendo que 27,7% (n=28) afirmaram que treinam diariamente com seus instrumentos. Quanto ao tempo de vínculo com a instituição, averiguou-se que a maioria dos participantes tem entre 1 e 2 anos de vinculação (n=56; 55,5%); sendo que quase um quinto dos alunos relataram ter cinco ou mais anos de vínculo com instituição.

A Tabela 7 destaca os dados referentes às variáveis que identificaram frequência de ouvir música e em que aparelho eletrônico, a preferência de época das músicas que mais gosta de ouvir, a posse e o tipo de instrumento que tem no domicílio.

Tabela 7 – Descrição das características de interesse musical dos participantes. Fortaleza-CE, 2019.

Variáveis	n	%
Você escuta música com que frequência?		
Não escuto música	1	1,0
Uma vez por semana	7	6,9
Duas vezes por semana	8	7,9
Três vezes por semana	3	3,0
Quatro vezes por semana	9	8,9
Diariamente	73	72,3
Instrumentos eletrônicos utilizados para escutar músicas		
Celular	84	83,2
Tablet	5	5,0
Computador/notebook	8	7,9
DVD	2	2,0
Outro	2	2,0
Você prefere as músicas de qual época?		
Anos 50, 60 e 70	6	5,9
Anos 80	3	3,0
Anos 2000	14	13,9
Não me importa o período	54	53,5
Não sei dizer	24	23,8
Há instrumento musical em casa		
Sim	81	80,2

Não	20	19,8
Quais instrumentos possui (n=81)		
Violão/Viola	49	60,5
Violino	14	17,3
Flauta	7	8,6
Piano/Teclado	6	7,4
Cavaquinho	2	2,5
Acordeon	2	2,5
Escaleta	1	1,2
Total	101	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à frequência em que escutam música, a maioria dos participantes revelou que tem o hábito de ouvir músicas diariamente (n=73; 72,3%), conforme mostra a Tabela 7. Quando indagados sobre em quais aparelhos ouviam música, as respostas concentram-se, majoritariamente, no uso dos celulares (smartphone). Aparelhos considerados tradicionais para ouvir música, anos atrás, como rádio e DVD, foram referidos por apenas 4,0% dos alunos.

Sobre a preferência de época das músicas que escutam, a maioria dos participantes apontaram que não se importam com o período da música para curtirem (n=54; 53,5%) e 23,8% (n=24) souberam especificar uma época específica.

No que se refere à posse de instrumentos no domicílio, verificou-se que 80,2% (n=81) dos alunos relataram que possuem algum instrumento em casa, sendo na grande maioria, o mesmo tipo de instrumento que recebe aula na instituição. Dentre os participantes que têm instrumentos, o violão/viola (n=49; 60,5%) e o violino (n=14; 17,3%) foram os instrumentos mais encontrados entre os participantes, respectivamente.

Os dados da tabela abaixo (Tabela 8) apresentam as informações dos participantes referentes à pessoa que percebeu e incentivou para a prática musical, além de identificar familiares que também tocam algum instrumento.

Tabela 8 – Caracterização dos familiares/amigos responsáveis pela percepção do interesse/vocação e incentivo à prática musical dos participantes. Fortaleza-CE, 2019.

Variáveis	n	%
Quem percebeu primeiro seu interesse/vocação pela música		
Pai	14	13,9
Mãe	38	37,6
Ninguém	32	31,7
Outros(as)	17	16,8
Familiar que toca algum instrumento musical		
Pai	16	15,8
Mãe	3	3,0
Irmão	19	18,8
Avó(ô)	5	5,0
Tio (a)	14	13,9
Ninguém toca	36	35,6
Outro(a)	8	7,9
Pessoa que incentivou a praticar atividades musicais na instituição		
Pai	20	19,8
Mãe	46	45,5
Ninguém incentivou	14	13,9
Outros(as)	21	20,8
Total	101	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme exposto na Tabela 8, o(a) pai/mãe foram reportados por 51,5% (n=52) dos participantes como sendo os primeiros a perceberem o interesse/vocação pela música. Os principais cuidadores de referência (pai/mãe) também foram maioria entre as pessoas que mais incentivaram a praticar atividades musicais na instituição (n=66; 65,3%). Ao verificar se o aluno tem algum familiar (ou alguém próximo) que toca também algum instrumento musical, verificou-se que a maioria afirmou que tinha alguém (n=65; 64,4%), sendo que 18,8% (n=19) dos participantes apontaram que tinham um irmão e 15,8% (n=16) sinalizaram que o pai toca também.

Em relação à perspectiva de futuro dos participantes, os resultados levantados apontam que 44,6% (n=45) pretendem seguir na carreira como músico(a) profissional, 25,7% (n=26) afirmaram que estavam praticando as atividades musicais no projeto por hobby e 29,7% (n=30) relataram que ainda não sabem que profissão almejam para o futuro ou que serão os pais ou responsáveis quem irão decidir por eles.

5.4 Características específicas de interesse e engajamento musical

A Tabela 9 a seguir reúne questões que foram elaboradas para aferir o perfil de comportamento e reação dos alunos, engajados com a prática musical, diante de diversas situações adversas, buscando contextualizar com a presença de competências socioemocionais.

Tabela 9 – Descrição das variáveis relacionadas ao engajamento musical no contexto das competências socioemocionais. Fortaleza-CE, 2019.

Variáveis	n	%
Como você reage quando precisa ou é solicitada(o) a tocar outro tipo de repertório diferente do que você está habituado?⁽¹⁾		
Concordo plenamente em tocar	24	23,8
Concordo em tocar	49	48,5
Não concordo nem discordo em tocar	23	22,8
Discordo em tocar	4	4,0
Discordo totalmente em tocar	1	1,0
Em relação a sua rotina de estudo no instrumento, você costuma cumprir as atividades propostas pelo professor, independente da sua identificação com o repertório proposto?⁽²⁾		
Concordo plenamente em cumprir as atividades propostas	40	39,6
Concordo em cumprir as atividades propostas	50	49,5
Não concordo nem discordo em cumprir as atividades	8	7,9
Discordo totalmente em cumprir as atividades propostas	3	3,0
Quando você tem oportunidade de tocar em público, você prefere tocar solo ou em conjunto?⁽³⁾		
Tocar solo	21	20,8
Tocar em conjunto	80	79,2
No caso de uma apresentação em conjunto, você costuma ouvir o(a) outro(a) e dar orientação, caso você perceba que seu(a) parceiro(a) apresente dificuldade na dinâmica e/ou interpretação, ou você foca mais no som de seu instrumento?⁽⁴⁾		
Caso eu perceba que meu colega apresente dificuldade, eu busco orientar	87	86,1
Eu busco focar mais no som do meu instrumento para eu não errar	4	4,0
Não saberia como reagir numa situação dessa	10	9,9
Na performance em público, caso ocorra um erro no momento da sua apresentação, como você reagiria hoje?⁽⁵⁾		
Ficaria abalado(a), mas continuaria a tocar	53	52,5

Não ficaria abalado e continuaria a tocar sem comprometer o resultado final	39	38,6
Não saberia como reagir numa situação dessa	9	8,9
Quando acho difícil alguma atividade musical proposta pelo professor, sinto que existe muito pouco que eu possa fazer para poder compreender aquela atividade.⁽⁶⁾		
Não tem nada a ver comigo	37	36,6
Tem um pouco a ver comigo	29	28,7
Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo	25	24,8
Tem muito a ver comigo	5	5,0
Tem tudo a ver comigo	5	5,0
Total	101	100,0

Fonte: Dados da pesquisa. ¹Abertura, ²Conscienciosidade, ³Extroversão, ⁴Amabilidade, ⁵Estabilidade Emocional, ⁶Lócus de Controle.

Em síntese, a Tabela 9 explicita seis questões que tem como base o conceito genérico das seis dimensões socioemocionais. Conforme exposto, verificou-se que 72,3% (n=73) dos alunos, ao serem questionados sobre como reagiriam caso precisasse ou fosse solicitada(o) a 'tocar outro tipo de repertório diferente do que está habituado', responderam que concordariam em tocar. Nessa questão avaliou-se o senso referente ao domínio da *Abertura a novas experiências* dos alunos.

Em relação à rotina de estudo com o instrumento que auferia sobre a *Conscienciosidade*, identificou-se que 89,1% (n=90) afirmaram que costumam cumprir as atividades propostas pelo professor, independente da sua identificação com o repertório proposto. Arguidos sobre um aspecto da *Extroversão*, 79,2% (n=80) dos alunos asseguraram que preferem tocar em conjunto com os demais colegas quando tem oportunidade de tocar em público. Para a dimensão da *Amabilidade*, indagou-se como seria a reação/comportamento caso percebesse que seu(a) parceiro(a) apresentasse dificuldade na dinâmica e/ou interpretação da apresentação, nessa questão registrou-se que 86,1% (n=87) dos participantes afirmaram que buscariam cooperar com o parceiro.

Avaliando-se como seria a reação, caso ocorresse um erro no momento da apresentação em público, buscando ligar ao senso de *Estabilidade emocional*, identificou-se que 91,1% (n=92) dos alunos continuariam a tocar mesmo ficando abalados. Inquiriu-se, também, como os alunos reagiam quando achavam difícil alguma atividade musical proposta pelo professor, essa questão diz respeito à dimensão de *Lócus de controle*. Nesse item, verificou-se que 65,3% (n=66) dos alunos teriam capacidade e disposição, mesmo com dificuldade, para poder compreender aquela atividade.

5.5 Análise das dimensões socioemocionais com as características socioeconômicas e musicais dos participantes

Os dados apresentados a seguir (Tabela 10) descrevem os valores obtidos, em cada nível de competência aferido, relativos ao cálculo de média, desvio padrão, mínimo e máximo das respostas encontradas para servirem de parâmetro para o desenvolvimento de estudo futuros que utilizem os mesmos instrumentos de pesquisa. Ressalta-se, contudo, que para análise estatística, nesse estudo, adotou-se a utilização do Desvio Padrão (DP) como parâmetro de escolha para análise das respostas dos construtos socioemocionais, com a finalidade de assegurar comparabilidade com outros estudos anteriores publicados que avaliaram os mesmos constructos (SANTOS; PRIMI, 2014; SANTOS; BERLINGERI; CASTILHO, 2017).

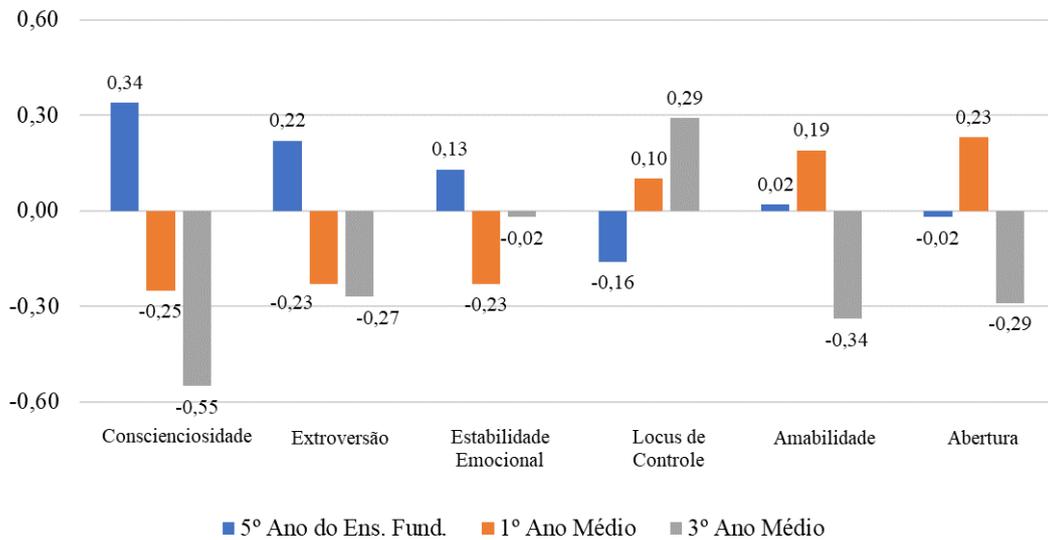
Tabela 10 – Descrição dos valores brutos de média, DP, mínimo e máximo das variáveis socioemocionais. Fortaleza-CE, 2019.

Variáveis	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Conscienciosidade	3,64	0,61	2,30	4,82
Extroversão	3,42	0,52	1,71	4,57
Estabilidade emocional	3,15	0,70	1,67	4,67
Lócus de controle	3,70	0,57	2,20	4,80
Amabilidade	3,74	0,57	1,75	4,80
Abertura	3,47	0,50	2,40	4,59

Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, apresenta-se um rol de gráficos (Gráficos 1 a 17) que descreve o perfil das diferenças entre as características socioemocionais dos alunos pesquisados, segundo as variáveis socioeconômicas individuais e familiares, de prática/engajamento musical e ambiente familiar (incentivo à leitura). As relações apontadas nos gráficos foram construídas utilizando-se os cálculos de Desvio Padrão (DP), obtidos a partir da média das respostas captadas pela escala de *Likert* referente aos domínios socioemocionais.

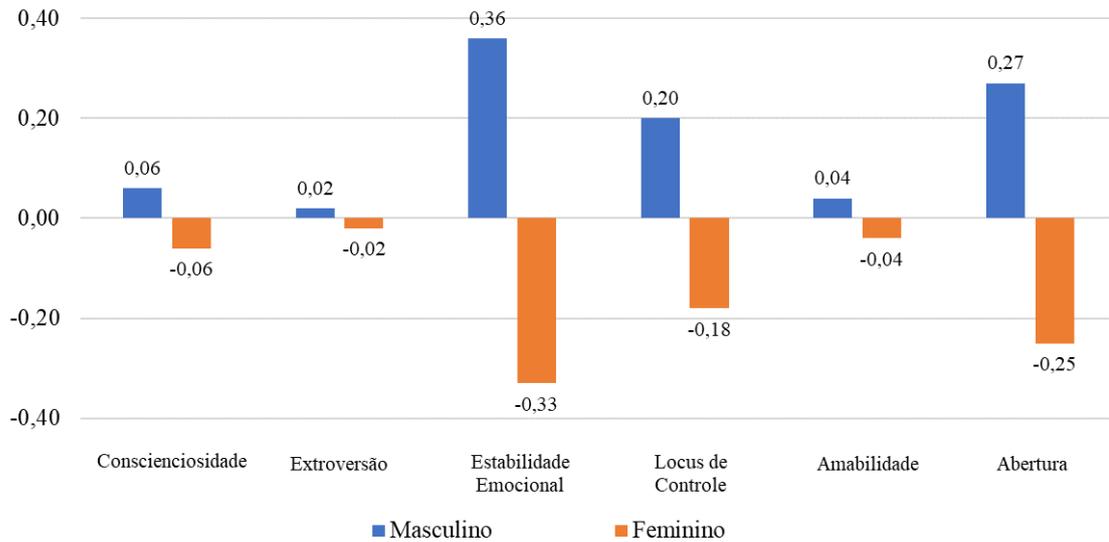
Gráfico 1 – Perfil de diferenças entre características socioemocionais segundo ano escolar do aluno. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados no Gráfico 1 mostram que os alunos do 5º ano do ensino fundamental apresentam uma relação positiva de *Conscienciosidade* (DP=0,34) quando comparados aos alunos do ensino médio. Para estes, o atributo expressa-se negativamente, variando de DP=-0,25 (1º ano médio) a DP=-0,55 (3º ano médio). Observa-se que a *Extroversão* apresenta o mesmo comportamento da *Conscienciosidade*, expressando-se positivamente entre os alunos do fundamental e negativamente com os alunos do ensino médio. Contudo, verificou-se que *Locus de Controle* aponta para o inverso; quanto maior o ano escolar do aluno, mais forte ela se expressa (3º ano: DP= 0,29; 1º ano: DP=0,10), sendo que os alunos do 5º ano apresentam níveis negativos desse atributo socioemocional (DP=-0,16).

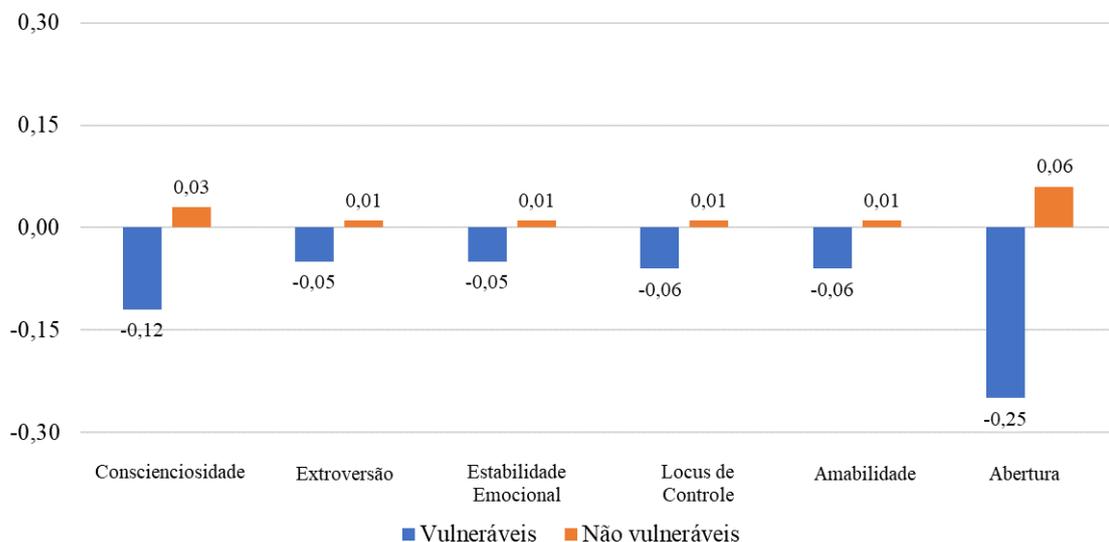
Gráfico 2 – Perfil de diferenças das características socioemocionais distribuídas por sexo. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao perfil socioemocional por sexo, o Gráfico 2 mostra um contraste entre os sexos, visto que o estrato masculino apresentou todas as dimensões socioemocionais positivamente, ao passo que o sexo feminino expressou negativamente. Dentre os atributos observados, destacam-se três: *Estabilidade Emocional* que apresentou maior diferença (Mas: DP=0,36; Fem: DP=-0,33), *Abertura a Novas Experiências*, em segundo, (Mas: DP=0,27; Fem: DP=-0,25) e *Locus de Controle* (Mas: DP=0,20; Fem: -0,18).

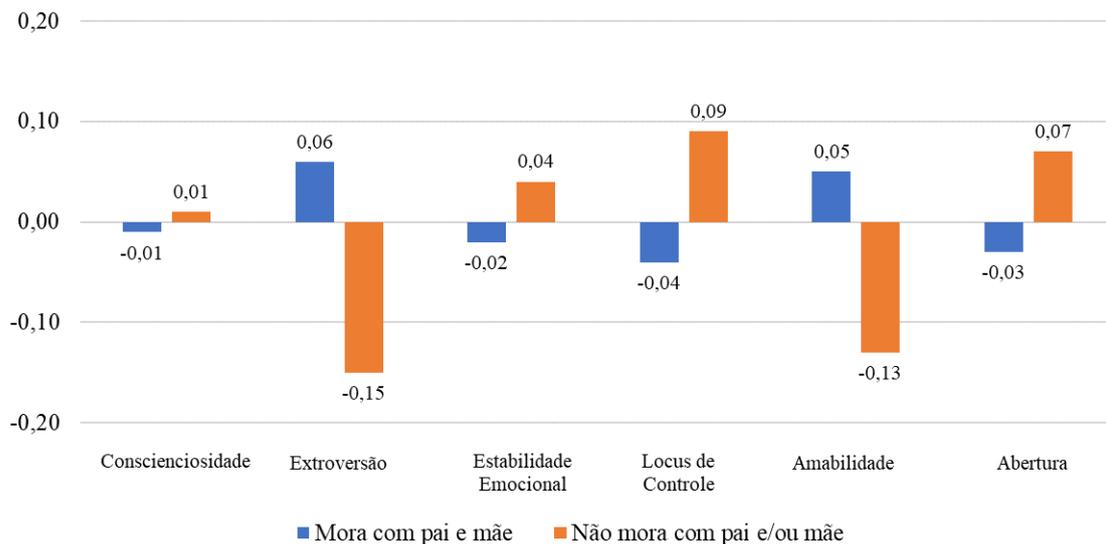
Gráfico 3 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo estratificação de vulnerabilidade econômica. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere à vulnerabilidade econômica, observa-se no Gráfico 3 que os alunos classificados como ‘vulneráveis’ apresentaram todos os atributos socioemocionais negativamente, com destaque para a *Abertura a Nova Experiências*, que registrou $DP=-0,25$, domínio mais impactado pela variável vulnerabilidade. Os alunos não vulneráveis economicamente, embora de maneira estável e homogênea, pontuaram positivamente todos os domínios avaliados, com maior expressão para o atributo *Abertura a Novas Experiências* ($DP=0,06$).

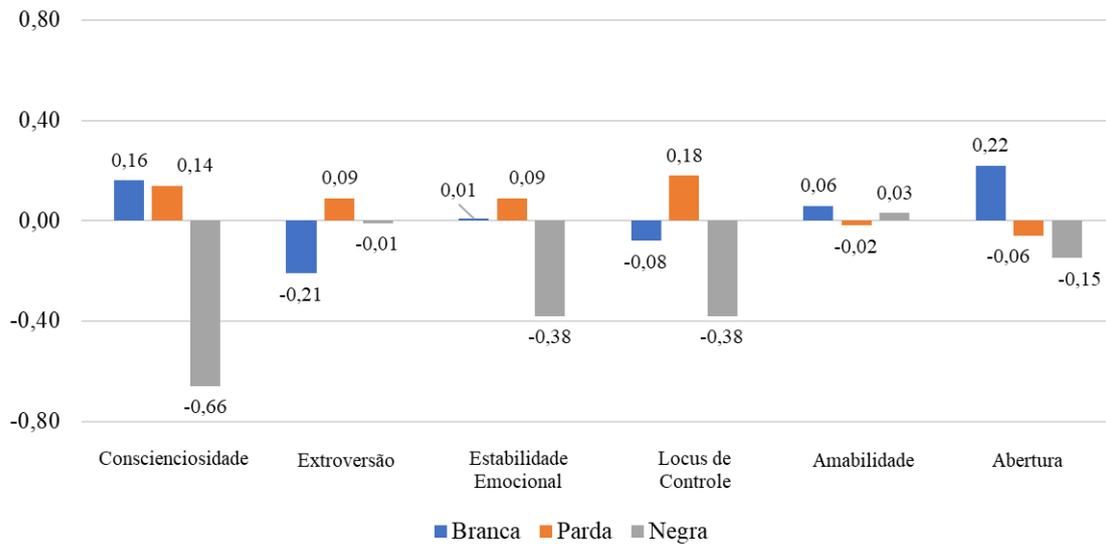
Gráfico 4 – Perfil de diferenças das características socioemocionais conforme identificação dos cuidadores de referência dos participantes. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados representados no Gráfico 4, que mostram a relação entre competências socioemocionais e morar com os pais, revelam diferenças importantes nos domínios *Extroversão* e *Amabilidade*, nos quais os alunos que não moravam com o pai e a mãe apresentaram maiores níveis desses atributos negativamente ($DP=-0,15$; $DP=-0,13$, respectivamente). Contudo, os demais domínios se manifestaram positivamente entre os que moravam com outros cuidadores, que não os pais, com ênfase ao domínio *Locus de Controle Externo* ($DP=0,09$).

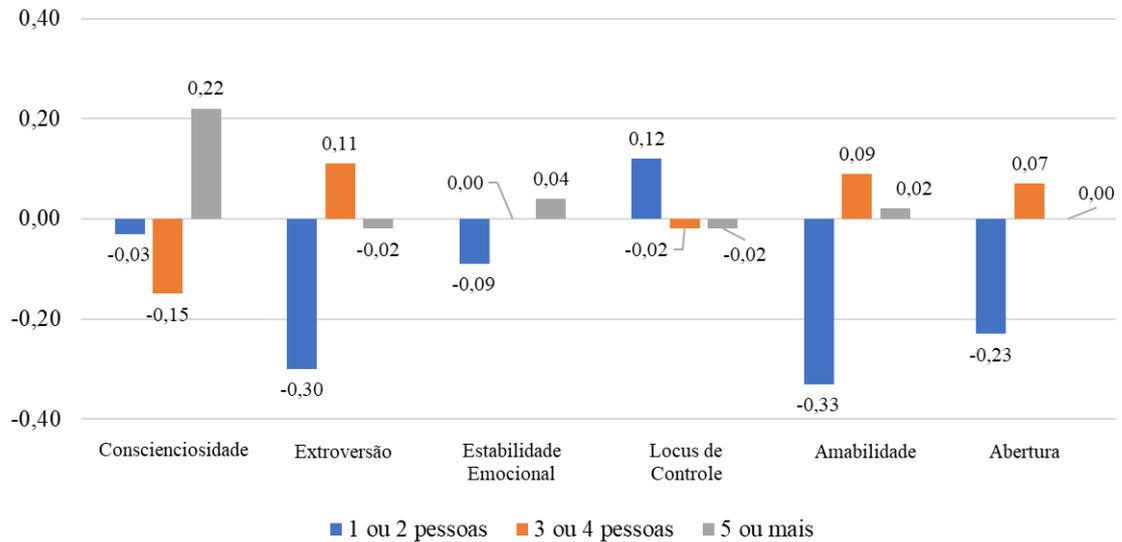
Gráfico 5 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo autodeclaração de cor/raça. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito às características socioemocionais segundo autodeclaração de cor/raça, o Gráfico 5 pontua que os(as) alunos(as) se declararam negros(as) apresentaram maiores efeitos negativos em quatro domínios socioemocionais, sendo o mais acentuado em *Conscienciosidade* (DP=-0,66), seguido dos atributos *Estabilidade Emocional* e *Locus de Controle Externo*, ambos com DP=-0,38; além de *Abertura a Novas Experiências* (DP=-0,15). Os participantes autodeclarados pardos apresentaram quatro domínios positivos, (*Conscienciosidade*: DP=0,14; *Extroversão*: DP=0,09; *Estabilidade Emocional*: DP=0,09 e *Locus de Controle*: DP=0,18), que se igualou ao grupo dos autodeclarados brancos que pontuaram positivamente também em quatro domínios, sendo: *Conscienciosidade* (DP=0,16), *Estabilidade Emocional* (DP=0,01), *Amabilidade* (DP=0,06) e *Abertura a Novas Experiências* (DP=0,22).

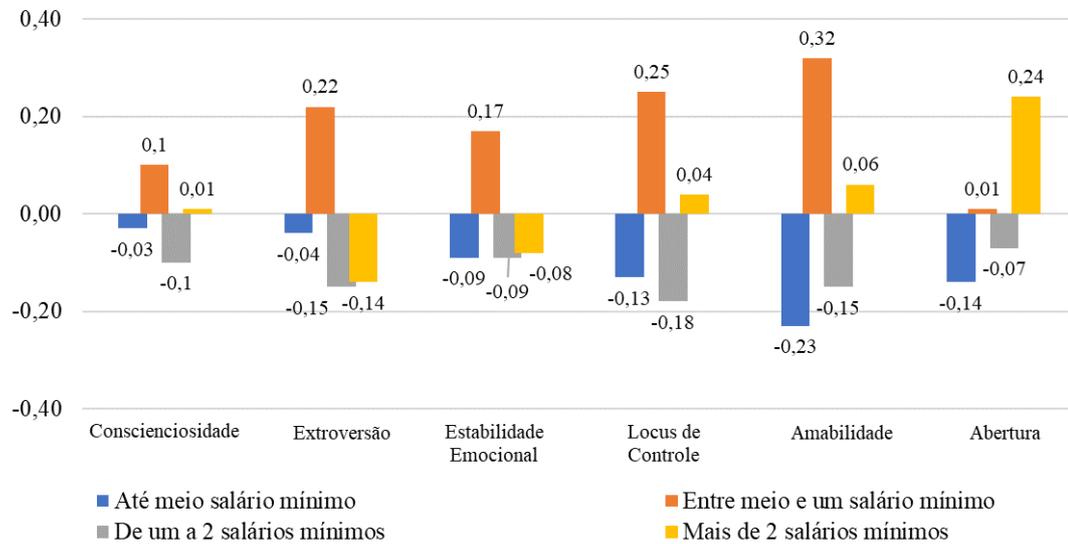
Gráfico 6 – Perfil de diferenças das características socioemocionais conforme número de pessoas no domicílio. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às diferenças das características socioemocionais conforme número de pessoas no domicílio, verifica-se no Gráfico 6 que alunos que moram com 1 ou 2 pessoas apresentaram uma relação negativa em cinco dos seis domínios socioemocionais (*Conscienciosidade*: DP=-0,03, *Extroversão*: DP=-0,30, *Estabilidade Emocional*: DP=-0,09, *Amabilidade*: DP=-0,33 e *Abertura a Novas Experiências*: DP=-0,23). As crianças e adolescentes que relataram que moravam com 5 ou mais pessoas apresentaram relação positiva em três atributos socioemocionais, foram eles: *Conscienciosidade* (DP=0,23), *Estabilidade Emocional* (DP=0,04) e *Amabilidade* (DP=0,02).

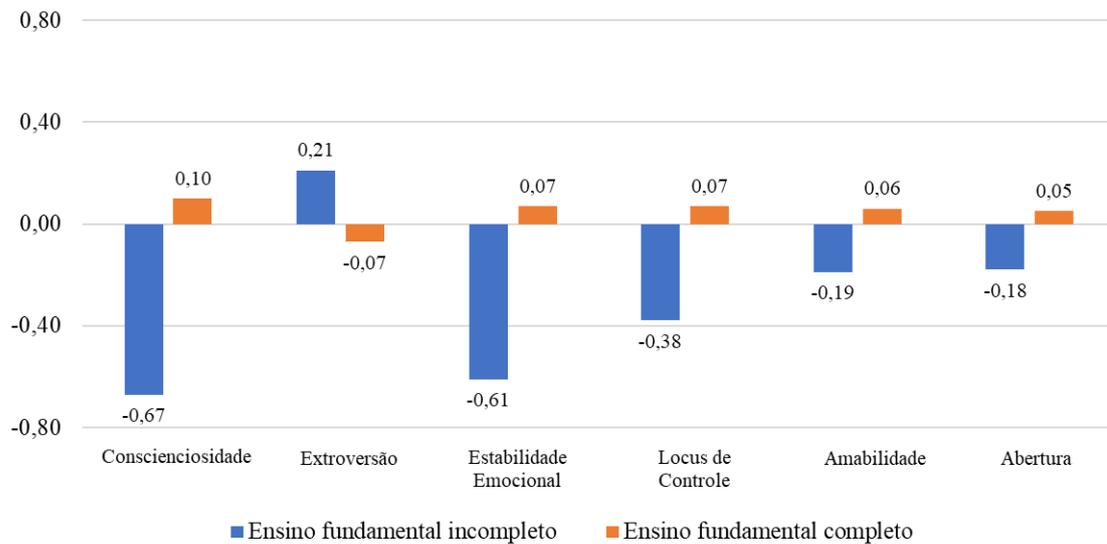
Gráfico 7 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo a renda familiar. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados sobre renda familiar e competências socioemocionais mostram, conforme exposto no Gráfico 7, que os alunos com renda familiar de até meio salário mínimo (R\$ 499,00) e aqueles com renda de 1 a 2 salários mínimos (R\$ 998,00 a 1.996,00) apresentaram relação negativa em todos os atributos socioemocionais. No entanto, os participantes com renda de meio até 1 salário mínimo (R\$ 499,00 a 998,00) apontaram relação positiva expressiva em todas as dimensões socioemocionais avaliadas, com exceção de *Abertura a Novas Experiências* (DP=0,01), ao passo que nesse domínio os alunos com renda maior que 2 salários mínimos registraram uma importante relação positiva (DP=0,24).

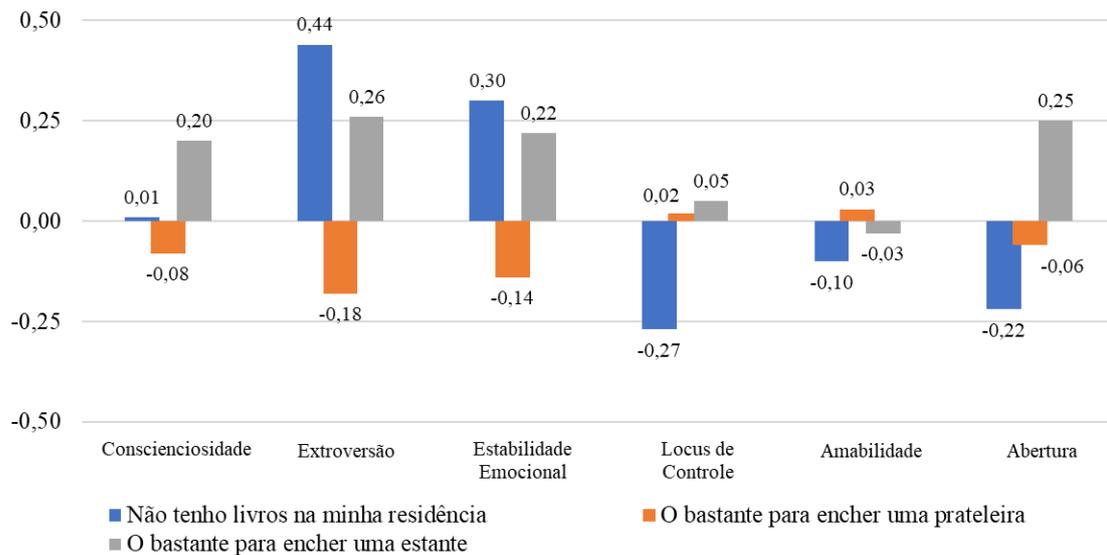
Gráfico 8 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo nível educacional da cuidadora de referência. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante às diferenças das características socioemocionais segundo nível educacional da cuidadora de referência, observa-se que alunos com cuidadoras de referência que apresentaram nível educacional de ensino fundamental incompleto tiveram relação positiva em apenas um domínio socioemocional (*Extroversão*: DP=0,21), situação que tangencia daqueles que reportaram que as cuidadoras de referência possuíam o ensino fundamental completo, pois, nesses casos, verificou-se relação positiva em cinco dos seis domínios, com desvio padrão (DP) variando de 0,05 a 0,10 nos referidos atributos socioemocionais.

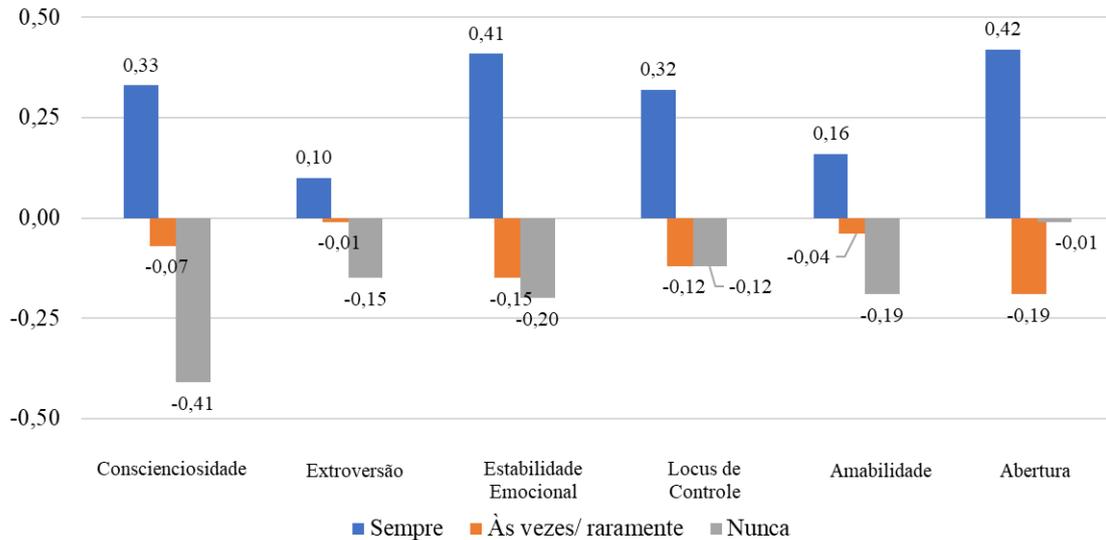
Gráfico 9 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo número de livros no domicílio dos participantes. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados no Gráfico 9 demonstram relação positiva em cinco dos seis domínios socioemocionais, com destaque para *Extroversão* (DP=0,26) e *Abertura a Nova Experiências* (DP=0,25), entre crianças que relataram que no seu domicílio havia livros suficientes para encher uma estante. Não ter livros na residência mostrou relação positiva com *Extroversão* (DP=0,44) e *Estabilidade Emocional* (DP=0,30), mas acentuadamente negativo com *Locus de Controle* (DP=-0,27), *Amabilidade* (DP=-0,10) e *Abertura a Novas Experiências* (DP=-0,22).

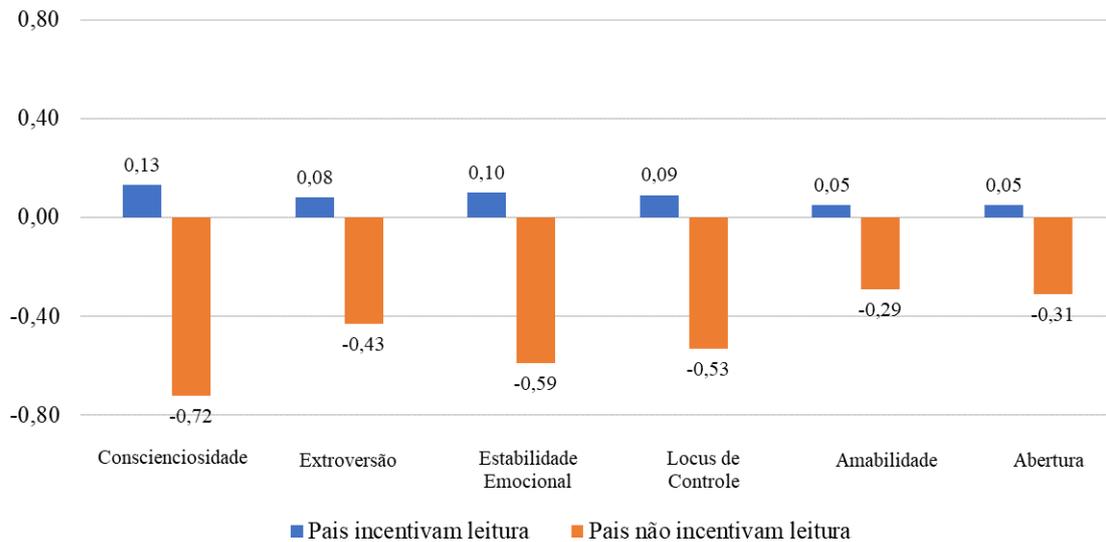
Gráfico 10 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo a frequência de leitura dos cuidadores de referência. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação características socioemocionais segundo a frequência de leitura dos cuidadores de referência, o Gráfico 10 descreve que os alunos que responderam que observavam seus cuidadores sempre fazendo leitura apresentaram expressivos resultados positivos em todas competências socioemocionais, com ênfase em *Abertura a Nova Experiências* (DP=0,42) e *Estabilidade Emocional* (DP=0,41). O efeito observado entre os alunos que disseram que viam ‘às vezes, raramente e nunca’ os cuidadores lerem impactou, negativamente todos os atributos socioemocionais, com influência negativa acentuada na *Conscienciosidade* (DP=-0,41).

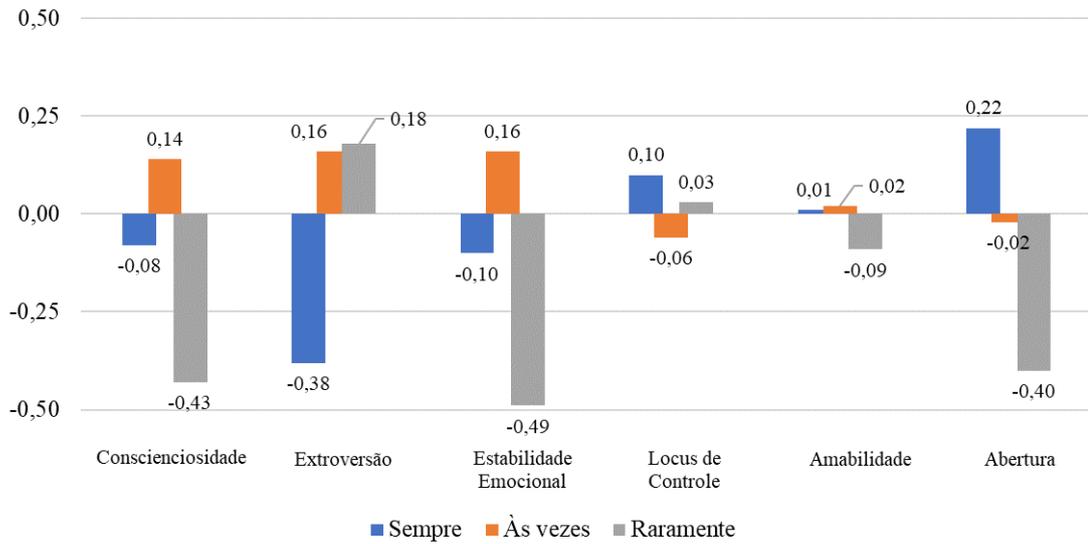
Gráfico 11 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo a sua percepção a respeito do incentivo à leitura recebido pelos cuidadores de referência. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme exposto acima, os resultados do Gráfico 11 apontam que alunos que são incentivados à leitura por seus cuidadores de referência apresentaram homogênea relação positiva em todas as competências socioemocionais aferidas. Entretanto, as crianças e adolescentes, que relataram não receber incentivo à prática de leitura, expressaram negativamente em todas os domínios avaliados, sendo o mais impactado a *Conscienciosidade* (DP=-0,72), seguida de *Estabilidade Emocional* (DP=-0,59) e *Locus de Controle* (DP=-0,53).

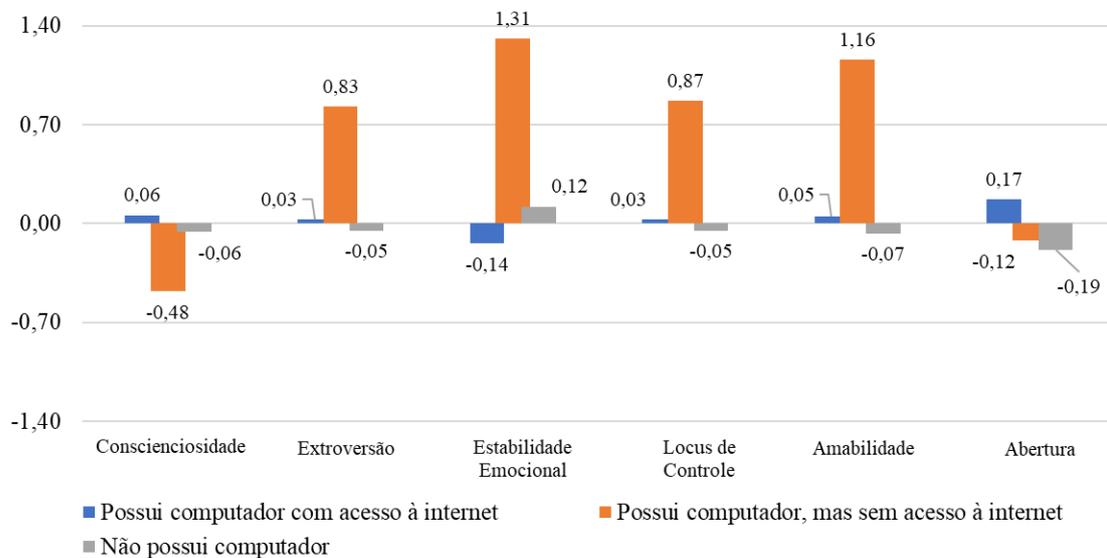
Gráfico 12 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo sua frequência de leitura. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne às características socioemocionais dos alunos segundo sua frequência de leitura, observa-se um comportamento heterogêneo entre os efeitos observados. Contudo, os alunos que declararam que raramente liam apresentaram-se com maiores resultados negativos em quatro das seis dimensões avaliadas, sendo as mais impactadas: *Estabilidade Emocional* (DP=-0,49), *Conscienciosidade* (DP=-0,43) e *Abertura a Novas Experiências* (DP=-0,40). Os alunos que responderam que liam sempre demonstram relação positiva com o domínio *Abertura a Nova Experiências* (DP=0,22).

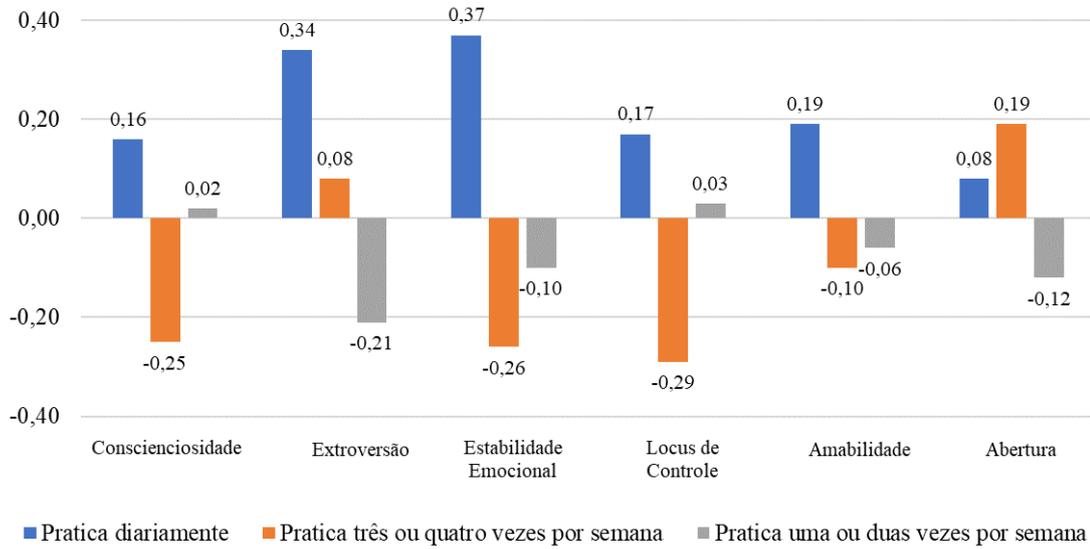
Gráfico 13 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo a presença de computador/*internet* no domicílio. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere às características socioemocionais dos alunos segundo a presença de computador/*internet* no domicílio (Gráfico 13), identificou-se que os alunos que afirmaram que possuíam computador em casa, mas sem acesso à *internet*, apresentaram relações positivas em quatro domínios socioemocionais, a destacar: *Estabilidade Emocional* (DP=1,31), *Amabilidade* (DP=1,16), *Locus de Controle Externo* (DP=0,87) e *Extroversão* (DP=0,83). Verificou-se que os alunos que relataram possuir computador com acesso à *internet* em casa apresentaram relação negativa no domínio *Estabilidade Emocional* (DP=-0,14).

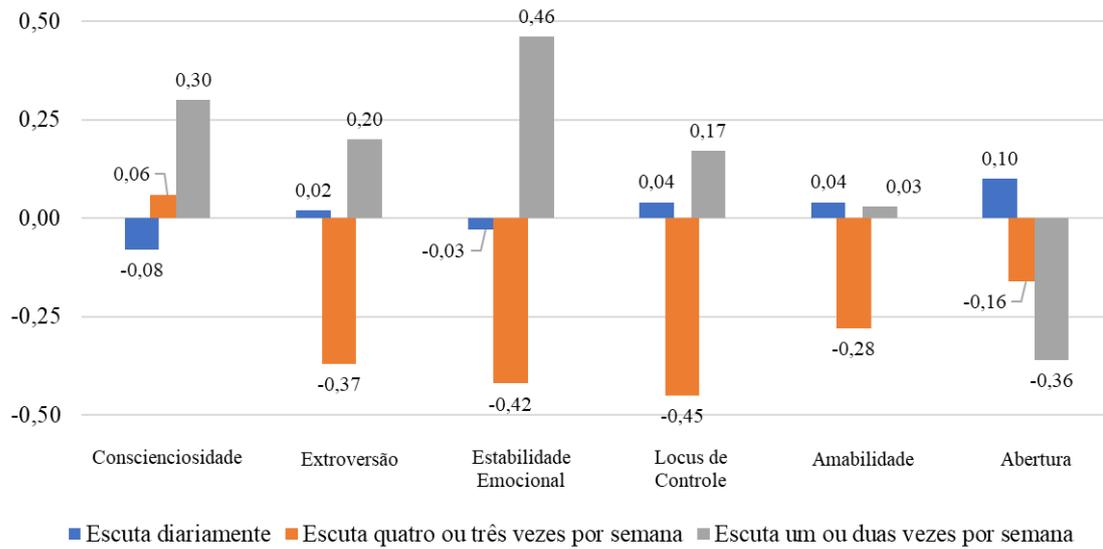
Gráfico 14 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo sua frequência de prática musical por semana. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às características socioemocionais dos alunos segundo sua frequência de prática musical por semana, os resultados do Gráfico 14 apontam relação positiva acentuada em todos atributos socioemocionais aferidos entre os alunos que responderam que praticam atividades musicais diariamente, com impacto expressivo em *Estabilidade Emocional* (DP=0,37) e *Extroversão* (DP=0,34). Acerca dos alunos que responderam que treinam apenas uma ou duas vezes por semana, verificou-se que estes apresentam relação negativa em quatro dos seis domínios observados, foram eles: *Extroversão* (DP=-0,21), *Abertura a Novas Experiências* (DP=-0,12), *Estabilidade Emocional* (DP=-0,10) e *Amabilidade* (DP=-0,06).

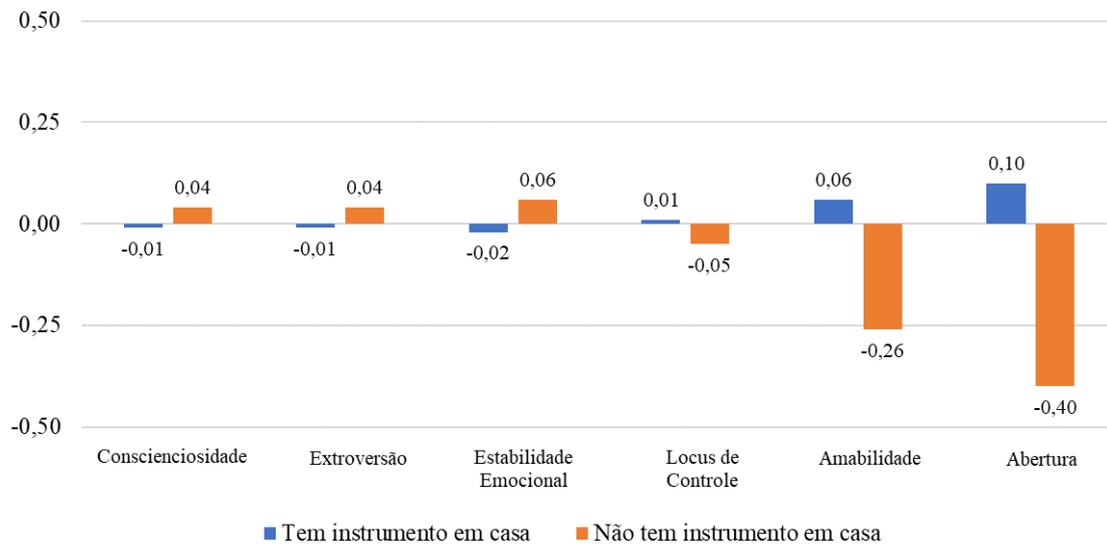
Gráfico 15 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo sua frequência de escutar música por semana. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados sobre as características socioemocionais dos participantes do estudo segundo sua frequência de escutar música por semana mostram, conforme exposto no Gráfico 15, que os alunos que relataram ouvir música três ou quatro vezes por semana apresentaram relação negativa em cinco atributos socioemocionais, com DP variando de -0,16 a -0,45. Ao passo que os alunos que afirmaram ouvir música uma ou duas vezes por semana expressaram relação positiva expressiva em cinco das dimensões socioemocionais avaliadas, com exceção de *Abertura a Novas Experiências* (DP=-0,36).

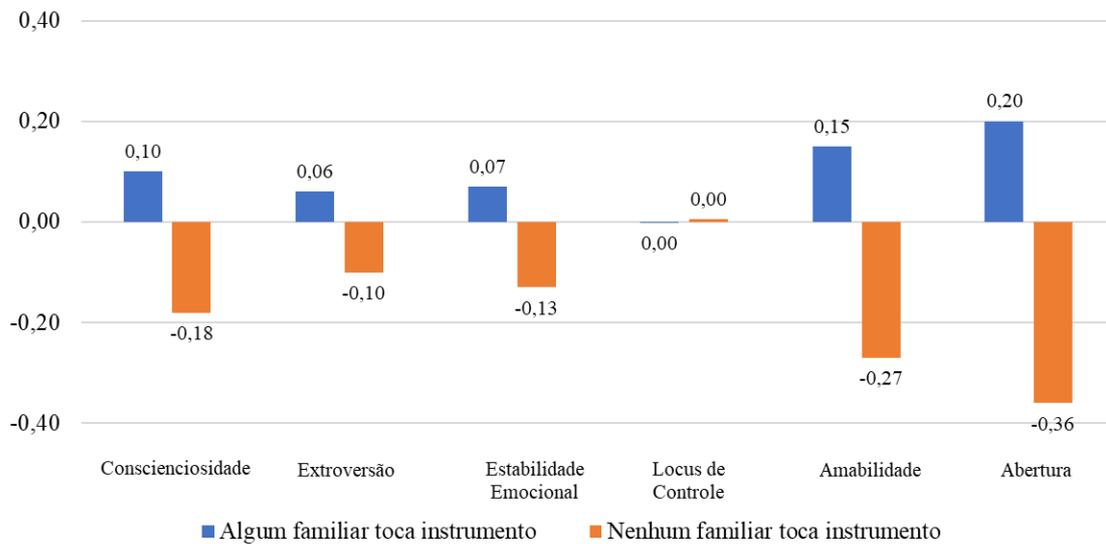
Gráfico 16 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo a posse de instrumentos musicais no domicílio. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao verificar a relação das características socioemocionais dos alunos segundo a posse de instrumentos musicais no domicílio (Gráfico 16), observa-se que os participantes que não possuem instrumento em casa apresentam relação negativa em três domínios socioemocionais (*Abertura a Novas Experiências*: DP=-0,40; *Amabilidade*: DP=-0,26 e *Locus de Controle Externo*: DP=-0,05). Notou-se que os alunos que afirmaram possuir instrumentos em sua residência apresentaram relação positiva nesses mesmos domínios em que seus pares expressaram relação negativa (*Abertura a Novas Experiências*: DP=0,10; *Amabilidade*: DP=0,06 e *Locus de Controle Externo*: DP=0,01).

Gráfico 17 – Perfil de diferenças das características socioemocionais dos alunos segundo a presença de um membro da família que toca algum instrumento musical. Fortaleza-CE, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os participantes que disseram interagir com algum membro da família que toca algum instrumento musical, verificou-se que esses alunos apresentaram relações positivas em cinco domínios socioemocionais, com maior impacto em *Abertura a Novas Experiências* (DP=0,20) e *Amabilidade* (DP=0,15). Porém, os alunos que disseram não ter algum familiar que toca manifestaram efeito oposto (relação negativa) nas mesmas competências em que os alunos que tinham familiares que tocavam, também, com ênfase de efeito negativo nos domínios *Abertura a Novas Experiências* (DP=-0,36) e *Amabilidade* (DP=-0,27). Ressalta-se que o construto *Locus de Controle Externo* parece não ter relação com a presença/ausência de familiar envolvido na prática de música, haja vista que esse domínio se manteve sem relação para ambos os estratos.

Os resultados a seguir, representados na Tabela 11, são oriundos da análise bivariada e de regressão linear realizadas entre as variáveis relativas às características individuais, características familiares e características de interesse e engajamento musical com os domínios socioemocionais. A Tabela 11 reúne apenas as variáveis que se mostraram estatisticamente significantes com os domínios socioemocionais na análise. Os resultados, na íntegra, de todas as variáveis socioeconômicas, de ambiente familiar (hábitos de leitura) e prática/engajamento musical que foram realizadas, utilizando-se a análise bivariada e o modelo de regressão linear, encontram-se no Apêndice F.

Tabela 11 – Descrição da análise bivariada e de regressão das variáveis socioeconômicas e musicais (interesse/engajamento) com as dimensões das competências socioemocionais. Fortaleza-CE, 2019.

Variáveis	Bivariada*	Modelo**
	Valor p	Valor p
Conscienciosidade		
Ano Escolar (aluno)	<0,001	0,001
Cor/raça	0,012	-
Escolaridade da cuidadora de referência	0,007	0,009
Pais incentivam leitura	0,005	-
Extroversão		
Frequência semanal de prática musical	0,015	0,014
Estabilidade emocional		
Sexo	<0,001	<0,001
Escolaridade do cuidador de referência	0,032	0,012
Frequência de leitura dos cuidadores	0,041	-
Incentivo à leitura	0,010	-
Lócus de controle		
Incentivo à leitura	0,011	0,026
Horas por dia que praticam instrumento	0,039	0,042
Amabilidade		
Algum familiar toca instrumento	0,019	0,036
Abertura a Novas Experiências		
Sexo	0,009	0,008
Frequência de leitura dos cuidadores	0,035	-
Ter instrumento musical em casa	0,040	-
Algum familiar toca instrumento	0,008	0,006

Fonte: Dados da Pesquisa. *T-test. **Regressão linear múltipla (modelo *stepwise*).

A Tabela 11 apresenta a síntese dos resultados obtidos a partir da análise bivariada e pelo modelo de regressão linear múltiplo cuja finalidade consistiu em investigar a relação de associação das variáveis relativas às características individuais (sexo, cor/raça), características familiares (escolaridade da cuidadora de referência, incentivo à leitura, familiar tocar instrumento, frequência de leitura do cuidador de referência) e características de interesse e engajamento musical (frequência semanal de prática de música, horas por dia dedicadas à prática musical e possuir instrumento musical no domicílio) com as dimensões das competências socioemocionais.

Conforme exposto na Tabela 11, verificou-se que as variáveis ano escolar dos alunos ($p < 0,001$), cor/raça ($p = 0,012$), escolaridade da cuidadora de referência ($p = 0,007$) e

incentivo à leitura ($p=0,005$) apresentaram associação estatisticamente significativa com o domínio *Conscienciosidade*. Para verificar a influência dessas variáveis nesse domínio, utilizou-se o teste de regressão linear simples que evidenciou que apenas ano escolar do aluno ($p=0,001$) e escolaridade da cuidadora ($p=0,009$) se mantinham como variáveis que exercem influência sobre esse *Conscienciosidade*.

Em relação à *Extroversão*, percebeu-se que esta competência sofreu influência apenas da variável que avalia a frequência semanal de prática musical ($p=0,014$), sendo que esta variável também apresentou associação estatisticamente significativa ($p=0,015$) no domínio investigado no modelo de regressão linear.

Acerca da *Estabilidade Emocional*, a Tabela 8 mostra que houve associação estatística significativa das variáveis sexo ($p<0,001$), escolaridade da cuidadora de referência ($p=0,032$), frequência de leitura dos cuidadores ($p=0,041$) e incentivo à leitura ($p=0,010$). Pelo modelo de regressão, mantiveram-se como variáveis que influenciam o atributo socioemocional (*Estabilidade Emocional*): sexo do aluno ($p<0,001$) e escolaridade da cuidadora de referência ($p=0,012$).

De acordo com a Tabela 11, identificou-se que as variáveis incentivo à leitura ($p=0,011$) e horas por dia de prática musical no instrumento apresentaram relação de associação estatística significativa com *Lócus de Controle Externo*. Pelos resultados obtidos no modelo de regressão para avaliar a influência das respectivas variáveis na resposta do domínio avaliado (*Lócus de Controle*), verificou-se que tais variáveis apresentaram significância estatística ($p=0,026$; $p=0,042$, respectivamente) nesse contexto.

Em relação ao atributo *Amabilidade*, registrou-se associação estatística significativa da variável ter algum familiar que toca instrumento ($p=0,019$) com o referido domínio (*Amabilidade*). Essa variável (familiar que toca) também se mostrou significativa ($p=0,036$) para influenciar o resultado de *Amabilidade*, conforme constatado ao rodar o modelo de regressão.

Na Tabela 8, pode se observar que as variáveis que apresentaram associação estatística significativa com o domínio *Abertura a Novas Experiências* foram sexo do aluno ($p=0,009$), frequência de leitura dos cuidadores de referência ($p=0,035$), possuir instrumento musical em casa ($p=0,040$) e presença de um familiar que toca algum instrumento ($p=0,008$). Destas, apenas duas mantiveram-se estatisticamente significantes pelo modelo de regressão sendo capazes de influenciar a resposta do atributo socioemocional analisado (*Abertura a Novas Experiências*), que foram sexo do aluno ($p=0,008$) e presença de um familiar que toca algum instrumento ($p=0,006$).

Os resultados apresentados na Tabela 12 descrevem as comparações de médias das competências socioemocionais dos alunos segundo preferência por gênero musical. A Tabela 12 reúne apenas as associações testadas, a partir das diferenças de média (p-valor), entre os domínios socioemocionais e as respostas da variável preferência de gênero musical dos alunos. Os resultados obtidos, na íntegra, dessa variável (preferência de gênero musical), encontram-se no Apêndice G.

Tabela 12 – Comparação de médias das competências socioemocionais dos alunos segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.

Gênero musical	CO	EX	NE	LCE	A	OE
Valor p*						
Sertanejo	0,388	0,304	0,818	0,399	0,196	0,626
Pagode	0,144	0,549	0,358	0,368	0,090	0,390
Pop music	0,122	0,217	0,158	0,014	0,097	0,079
Funk	0,650	0,042	0,745	0,357	0,809	0,988
Forró	0,941	0,257	0,679	0,834	0,226	0,136
Samba	0,258	0,298	0,440	0,566	0,008	0,001
MPB	0,160	0,346	0,647	0,089	0,857	0,303
Clássica	0,419	0,404	0,681	0,250	0,756	0,460
Rap/ hip hop	0,478	0,764	0,421	0,605	0,737	0,940
Heavy metal	0,635	0,916	0,602	0,826	0,526	0,122
Punk/ Hard core	0,156	0,649	0,740	0,124	0,161	0,408
Reggae	0,372	0,668	0,990	0,642	0,810	0,884
Religiosa	0,136	0,221	0,624	0,758	0,001	0,125

Fonte: Dados da pesquisa. *Teste F de Snedecor.

Legenda: CO = *Conscienciosidade*, EX = *Extroversão*, NE = *Estabilidade Emocional*, LCE = *Lócus de Controle Externo* e OE = *Abertura a Nova Experiências*.

Com vistas a caracterizar melhor o perfil de preferência musical dos alunos pesquisados, considerando-se as frequências de respostas obtidas nessa questão, observou-se que o gênero musical de maior predileção por partes dos respondentes foram: ‘músicas religiosas (n=70; 69,3%), seguido de ‘músicas clássicas’ (n=64; 63,4%), rap/hip hop (n=53; 52,5%) e Pop (n=52; 51,5%).

A Tabela 12 apresenta os resultados obtidos na análise de variância (Teste F Snedecor) que buscou investigar a relação de associação da variável relativa à preferência de gênero musical dos alunos com os seis domínios das competências socioemocionais.

Conforme exposto na Tabela 8, encontrou-se associação estatisticamente significativa entre os gêneros: *Funk* ($p=0,042$) e *Extroversão*; *Pop music* ($p=0,014$) e *Lócus de Controle Externo*; *Samba* ($0,008$) e *Religiosa* ($p=0,001$) com *Amabilidade*; e, *samba* ($p=0,001$) com *Abertura a Novas Experiências*. Nota-se que não houve associação entre nenhum dos estilos de preferência de gênero musical com os domínios *Conscienciosidade* e *Estabilidade Emocional*.

6 DISCUSSÃO

Em face dos resultados apresentados que versaram sobre o perfil socioeconômico de crianças e jovens vinculados a projetos musicais, das características familiares e das características de prática e engajamento musical, faz-se premente a discussão dos achados mediada, a partir da literatura científica sobre o tema. Embora, reconheça-se que isso se constitua como um desafio, haja vista a carência de estudos nesse campo.

Os dados apresentados pontuam que a Casa de Vovó Dedé (CVDD) concentrou a maioria dos alunos que contemplavam os critérios de participação, no caso crianças e jovens vinculados com atividades musicais. A referida instituição atende 560 alunos com atividades de prática e formação musical, ao passo que o Instituto Beatriz e Lauro Fiuza (IBFL) atende cerca de 400 crianças e adolescentes. Ressalte-se que as duas instituições pesquisadas se constituem como Organizações Sem Fins Lucrativos, não governamentais, que têm por objetivo gerar serviços de carácter público. Tais organizações se inserem no que é denominada Terceiro Setor (FRANÇA *et al.*, 2015).

Destaca-se que a ordem sociopolítica, até pouco tempo, compreendia apenas dois setores: o público e o privado, os quais se denominavam, respectivamente, como primeiro e segundo setor da sociedade civil. Ao setor público correspondia o estado, a administração pública e a sociedade; ao setor privado se encontrava o mercado, a iniciativa particular e os indivíduos (FRANÇA *et al.*, 2015). Com a carência do estado em suprir todas as demandas da sociedade, quer seja por escassez de recursos ou pela má gestão de seus governantes, favoreceu o surgimento do Terceiro Setor como alternativa, para suprir desafios da área social, mas que passou a ganhar uma maior relevância, a partir da segunda metade do século XX (SILVA *et al.*, 2015).

As organizações do Terceiro Setor atuam como peça necessária da sociedade civil que favorecem ligações de solidariedade, incentiva o voluntariado e, dessa forma, colaboram para a construção de uma nova realidade social. Nesse contexto, depreende-se que a atuação do Terceiro Setor contribui para a formação de valores populares, bem como para a mudança de paradigma e para a consecução de interesses coletivos. Em razão de sua natureza e de seu propósito, essas instituições ganharam espaço conseguindo fazer parte do mercado. Destaca-se que as entidades do Terceiro Setor, em parceria com o Estado, desenvolvem diversos trabalhos e intervenções extraordinários, eficientes, capazes de transformar realidades sociais, com destaque para o apoio das populações vulneráveis (BRITO; TAVARES; SOARES, 2018).

Os projetos sociais e ONGs têm se constituído como ambientes, cada vez mais, presentes na formação musical. Tais ambientes apresentam certa peculiaridade, pois, mostram-se fortemente marcados por ações sociais. Assim sendo, juntamente com os fazeres e objetivos musicais, soma-se a função social nas aulas e encontros presenciais (CORUSSE; JOLY, 2014). Em Fortaleza não é diferente, a questão social é algo que move muitas pessoas, principalmente aquelas que ativamente prestam serviços direta ou indiretamente, como é o caso dos mantenedores das respectivas instituições pesquisas (CVDD e IBLF).

Em relação à caracterização dos participantes, identificou-se que o sexo feminino é maioria entre os alunos pesquisados. Esse resultado pode ser justificado pelo menos por dois motivos: primeiro, pelo perfil demográfico brasileiro; segundo, pelo aspecto histórico-cultural, em que a mulher vem ocupando maiores espaços em diversos setores da sociedade, não sendo diferente na área musical. No que se refere ao contexto sócio-histórico, Cerqueira *et al.* (2008) descreve que os anos 1920 foram um período em que a figura da mulher passou por uma importante e revolucionária modificação no contexto social, demarcando conquistas na sociedade patriarcal e adquirindo papéis sociais diferenciados, estabelecendo, assim, uma nova projeção desse público.

Considerando-se o perfil demográfico, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2018) revelam que o número de mulheres no Brasil é superior ao de homens. A população brasileira é composta por 48,3% de homens e 51,7% de mulheres, dados que se assemelham ao perfil encontrando no estudo (IBGE, 2019).

Os dados captados acerca do perfil socioemocional por sexo revelam um contraste entre os sexos, visto que o grupo masculino apresentou positivamente todas as dimensões socioemocionais, ao passo que o sexo feminino expressou negativamente. Ressalta-se que houve associação estatística significativa da variável 'sexo' com os domínios *Estabilidade Emocional* e *Abertura a Novas Experiências*, relação de associação que se confirmou pelo modelo de regressão como sendo capazes de influenciar a resposta desses atributos socioemocionais analisados. Esses resultados diferem um pouco do encontrando na literatura, visto que, segundo pesquisas de Santos, Berlingeri e Castilho (2017) e Soto *et al.* (2011), excetuando-se por *Estabilidade Emocional*, as meninas demonstram um nível maior em todos os domínios socioemocionais.

No que confere a autodeclaração de cor, observou-se que a maioria dos alunos se declarou parda/negra e 24,8% de cor branca, esses achados convergem com as projeções demográficas do IBGE. Conforme dados da PNAD 2015, 53,9% dos brasileiros se declararam

como pardos/pretos e 45,22% como brancos. É oportuno registrar que na formação da população brasileira, diversos povos compuseram nossa matriz: indígenas, de diversas etnias, portugueses, negros (vindos de várias regiões do continente africano, especialmente Costa do Marfim e Angola), espanhóis, judeus, alemães, italianos, árabes e japoneses. Em razão disso, o Brasil é mundialmente conhecido pela mistura de diversas etnias criando um rico caldeirão cultural (IBGE, 2019).

Os resultados desse estudo apontaram que os(as) alunos(as) que se autodeclararam negros(as) apresentaram maiores efeitos negativos em quatro domínios socioemocionais, sendo o mais acentuado em *Conscienciosidade*. Os participantes autodeclarados pardos apresentaram quatro domínios positivos: *Conscienciosidade*, *Extroversão*, *Estabilidade Emocional* e *Lócus de Controle*, que se igualou ao grupo dos autodeclarados brancos que pontuaram positivamente também em quatro domínios, sendo: *Conscienciosidade*, *Estabilidade Emocional*, *Amabilidade* e *Abertura a Novas Experiências*. Ressalta-se que a variável cor/raça apresentou associação estatisticamente significativa com o domínio *Conscienciosidade*.

Acredita-se que esse domínio seja bastante potencializado entre os alunos pesquisados, pois desde cedo, ainda, nas aulas de iniciação musical e musicalização, estes são estimulados a cumprirem horário, manterem organizados seus materiais (partituras), além de prezar pelo cuidado com seu instrumento musical. Para Santos, Berlingeri e Castilho (2017), a *Conscienciosidade*, dentre todos os domínios socioemocionais, é apontada como o atributo mais associado aos diversos indicadores de sucesso no aprendizado. Esse domínio é marcado por alunos que apresentaram características como perseverança, disciplina, esforço e responsabilidade, facetas de personalidade importantes em quais atividades que envolvem compromisso no médio e longo prazo, tais como estudo e trabalho.

Sobre a escolaridade, identificou-se que a maioria dos alunos estava matriculado no 5º ano do ensino fundamental, com idades variando de 8 a 12 anos; os demais se encontravam cursando o ensino médio, com idade variando de 14 a 20 anos. Os dados mostraram que os alunos do 5º ano do ensino fundamental apresentaram uma relação positiva de *Conscienciosidade* quando comparados aos alunos do ensino médio; para estes, o atributo expressa-se negativamente. Verificou-se que a variável ano escolar dos alunos apresentou associação estatisticamente significativa, na análise bivariada e na regressão, com o domínio *Conscienciosidade*. Contudo, verificou-se que *Lócus de Controle* faz o inverso do comportamento da *Conscienciosidade*, pois, quanto maior o ano escolar do aluno, mais forte

esse domínio se expressa, sendo que os alunos do 5º ano apresentam níveis negativos desse atributo socioemocional.

Os dados coletados capturaram um período importante na vida dos participantes. Os alunos do 5º ano estão passando pela infância tardia e iniciando a adolescência, enquanto os alunos do ensino médio estão vivenciando o período final da adolescência e início da vida adulta (OCDE, 2014). Esses períodos podem ser considerados fases singulares e oportunas para o desenvolvimento para o desenvolvimento e fortalecimento de atributos socioemocionais.

Os estudos sobre desenvolvimento socioemocional mostram que, entre a última infância e a adolescência, os níveis de *Amabilidade* e *Conscienciosidade* apresentam uma redução acentuada e depois voltam a crescer a partir da entrada na vida adulta (SOTO *et al.*, 2011). Essa capacidade dinâmica das competências socioemocionais favorece a lapidação/moldagem, pois permite que ações/intervenção possam ser implementadas, para fortalecimento e promoção de desenvolvimento socioemocional, mesmo depois que a criança entra na adolescência.

Considerando-se a relação ano escolar/idade, verificou-se que 92,2% dos alunos estavam na idade certa para ano em que estava cursando, demonstrando baixa distorção idade/série, inferior às taxas nacionais e de Fortaleza, bem como salienta-se que não houve presença de evasão escolar entre alunos pesquisados. De acordo com o Censo escolar de 2018, a taxa nacional de distorção idade-série alcança 24,7% nos anos finais e 28,2% no ensino médio. Em Fortaleza, levando-se em conta, especificamente, os anos dos alunos pesquisados, registra-se que as taxas de distorção idade/série alcançaram 17,2%, no 5º ano fundamental; 33,0%, no 1º ano médio, e de 27,3%, no 3º ano médio (BRASIL, 2019).

Esses resultados são influenciados diretamente pelas normas das instituições pesquisadas, que tem como exigência para a matrícula dos alunos e manutenção das aulas de música, a frequência escolar. Soma-se a isso a implementação de programas, seja no âmbito federal, como Bolsa Família, que tem como uma de suas condicionalidades a frequência do aluno na escola, seja no âmbito estadual, como o programa Primeiro Passo⁷, do Governo do

⁷ O programa Primeira Passo trabalha estruturalmente com duas frentes de atuação: a linha de ação Jovem Estagiário qualifica jovens de 16 a 21 anos, estudantes da 1ª e da 2ª séries do ensino médio que recebem encaminhamento para estágios em instituições públicas ou privadas, com duração de um ano e são remunerados pela empresa. Os jovens recebem acompanhamento, fardamento, e participam de oficinas de orientação para o trabalho. Já o Jovem Aprendiz atende estudantes, entre 16 e 22 anos, da 3ª série do ensino médio ou que tenham concluído. Os jovens participam de cursos de iniciação profissional e, simultaneamente, são inseridos em empresas privadas (CEARA, 2019)

Estado, que cria oportunidades de inclusão social e profissional para adolescentes e jovens, oriundos da rede pública de ensino, que estejam em situação de risco social e vulnerabilidade, estimulando-os por meio do desenvolvimento de suas competências social e profissional (CEARÁ, 2019).

Em âmbito municipal, destaca-se o projeto Escola de Jovens Programadores, oferecido pela Prefeitura de Fortaleza, por meio da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude (CEPPJ). O projeto, que é desenvolvido em cada equipamento da Rede Cuca, visa preparar os jovens para atuar, profissionalmente, na área de Tecnologia da Informação voltada para a linguagem de programação, por meio de uma formação continuada e de qualidade. Ressalta-se que o programa visa incentivar o protagonismo juvenil e promover a autonomia dos jovens por meio da experimentação de novas possibilidades e experiências (FORTALEZA, 2019).

No que diz respeito a influência das competências sobre permanência/evasão escolar, os resultados do estudo de Santos, Berlingeri e Castilho (2017), desenvolvido no Ceará, com 105.594, apontam que a *Conscienciosidade*, juntamente, com *Abertura a Novas Experiências*, são os atributos mais associados à escolaridade final, atingida por um indivíduo.

No que concerne ao estado civil, verificou-se que, praticamente, todos eram solteiros, dado semelhante ao de participantes que declararam que apenas estudavam, quando questionados acerca da ocupação atual. Diante desse contexto, infere-se que a participação nas atividades desenvolvidas nas instituições pesquisadas, somadas às ações políticas já apresentadas, como Bolsa Família, Primeiro Passo e Jovem Aprendiz, dentre outros, contribuam positivamente nesses indicadores. Nessa perspectiva, vislumbra-se enaltecer o papel das inúmeras instituições, por todo País, que asseguram práticas e intervenções sociais direcionadas ao enfrentamento dos problemas e desafios sociais, além de desenvolver alternativas para o fortalecimento das populações em situação de vulnerabilidade (ROSSINI; BARROS, 2012).

Os dados da PNAD Contínua 2018 registram que 22,5% da população brasileira era jovem (47,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos); dentre essa porcentagem, 66% eram solteiros, 28% dos homens eram pais e 54% das mulheres já eram mães. No que diz respeito ao trabalho, em 2018, havia 13,5% dos jovens de 15 a 29 anos estavam ocupadas e estudando, 23,0% não estavam ocupadas nem estudando; 28,6% não estavam ocupadas, porém estudavam; e 34,9% estavam ocupadas e não estudando (IBGE, 2019). Os estudos apontam que os jovens das classes mais vulneráveis assumem responsabilidades adultas desde a

adolescência, inserindo-se prematuramente no mercado de trabalho e atuando em empregos temporários, com longas jornadas laborais que podem prejudicar seu desempenho escolar (DUTRA-THOMÉ; PEREIRA; KOLLER, 2016).

Identificou-se que a grande maioria dos alunos pesquisados convivem com o pai e a mãe no domicílio. Os resultados da pesquisa mostram que os alunos que não moravam com o pai e a mãe apresentaram relações negativas nos domínios *Extroversão* e *Amabilidade*. Na pesquisa de Santos, Berlingeri e Castilho (2017), os autores perceberam que os alunos que não viviam com o pai ou a mãe apresentavam relações negativas em todos os atributos socioemocionais. Os resultados desses mesmos autores também encontraram que conviver com os pais geravam relações positivas nos seis domínios de competências socioemocionais.

Acerca do papel da família no desenvolvimento criança, os cuidadores de referência exercem um importante papel no processo de confirmação do ser humano em sua individualidade, favorecendo a diferenciação do outro, a independência e a autonomia, sem perder vista a harmonia, a conexão e a união entre os membros da família. Assim, compreende-se que uma criança para se desenvolver plenamente precisa que seus cuidadores respeitem seus limites e acolham suas diferenças (SILVA; GONTIJO, 2016).

Nas contribuições de Aguiar (2014), confirmar significa apoiar a criança a elaborar um forte senso de eu, com elevação da autoestima e confiança para lidar com suas necessidades de acordo com as demandas do meio. Por isso, ressalta-se a importância de confirmar todos os sentimentos, como a raiva, e necessidades da criança, mesmo que estes não sejam agradáveis no ambiente familiar, vislumbrando todo o potencial de desenvolvimento de competências.

Os resultados assinalaram que cerca de um quinto dos participantes foram classificados como vulneráveis, de modo que, a grande maioria se encontrava em situação mais favorável economicamente de acordo com os Critérios de Classificação Econômica Brasil da ABEP. Destaca-se que os alunos classificados como ‘vulneráveis’ manifestaram todos os atributos socioemocionais negativamente, com destaque para a *Abertura a Nova Experiências*, domínio mais impactado pela variável vulnerabilidade. Os alunos não vulneráveis economicamente, embora de maneira estável e homogênea, pontuaram positivamente todos os domínios avaliados, com maior expressão o atributo *Abertura a Novas Experiências*. Nesse sentido, a OCDE (2014) reforça a importância da implementação de programa e/ou políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento de competências socioemocionais, pois estas podem beneficiar toda a população, em especial, as crianças mais economicamente vulneráveis.

Identificou-se que a maioria das famílias dos alunos possuíam renda familiar variando de R\$ 499,00 a R\$ 1.996,00. Verificou-se, também, que metade das famílias eram beneficiárias do Bolsa Família. Os dados demonstram que os alunos com renda familiar de até meio salário mínimo e aqueles com renda de 1 a 2 salários mínimos apresentaram relação negativa em todos os atributos socioemocionais. No entanto, os participantes com renda de meio até 1 salário mínimo (R\$ 499,00 a 998,00) apontaram relação positiva expressiva em todas as dimensões socioemocionais avaliadas, com exceção de *Abertura a Novas Experiências*, ao passo que nesse domínio os alunos com renda maior que 2 salários mínimos registraram uma importante relação positiva.

Segundo dados do IBGE, o rendimento domiciliar per capita (por pessoa) do Brasil ficou em R\$ 1.373,00 em 2018. No Ceará, o rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente registrado para o período foi de R\$ 855,00. Ressalta-se que os 50% da população com os menores rendimentos recebem, em média, R\$ 754,00. Em relação ao Bolsa Família, constatou-se que 13,7% dos domicílios particulares permanentes recebiam, em 2018, dinheiro referente a esse programa social. Nas Regiões Norte e Nordeste, 25,4% e 28,2% dos domicílios recebiam este benefício, em 2018 (IBGE, 2019).

As evidências sobre o impacto da pobreza no desenvolvimento humano sugerem que o estresse relacionado à situação de pobreza afeta negativamente o desenvolvimento do cérebro das crianças, alterando seu funcionamento durante a vida adulta (KIMA *et al.*, 2013). Além disso, em contextos de baixo nível socioeconômico (NSE), os jovens são mais expostos à violência urbana e práticas discriminatórias como racismo e homofobia (WAISELFISZ, 2013).

Nessa perspectiva, comunga-se das postulações da OCDE (2014) sobre a importância de prover aos alunos fortes competências socioemocionais, desde a primeira infância, pois as evidências apontam que isso se constitui como um importante canal efetivo para favorecer que as crianças possam enfrentar os diversos contextos e ambientes desafiadores.

Observou-se que famílias com quatro ou mais membros foi a configuração mais encontrada entre os alunos pesquisados, apontando uma realidade social que tangencia do novo perfil de configuração familiar caracterizada por baixa fecundidade. Em relação às diferenças das características socioemocionais, conforme número de pessoas no domicílio, verificou-se que alunos que moram com 1 ou 2 pessoas apresentaram uma relação negativa em cinco dos seis domínios socioemocionais (*Conscienciosidade, Extroversão, Estabilidade Emocional, Amabilidade e Abertura a Novas Experiências*). As crianças e adolescentes que

relataram que moravam com 5 ou mais pessoas apresentaram relação positiva em três atributos socioemocionais, foram eles: *Conscienciosidade*, *Estabilidade Emocional* e *Amabilidade*.

O estudo mais recente, do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), mostra que a taxa de fecundidade brasileira, em 2018, é de 1,7 filho por mulher, nível que está abaixo da média mundial, que é de 2,5. Destaca-se que as taxas de fecundidade têm relação com condições de educação, renda e saúde, indicadores que foram alvos de ações de políticas públicas nas últimas duas décadas. No Brasil, a redução no número de filhos por mulher deu-se de forma progressiva nos últimos anos. Mas em geral, as desigualdades mais marcantes no país, em especial de educação e renda, impactam diretamente nas taxas de fecundidade. Os levantamentos apontam que mulheres com maior nível de escolaridade e com uma progressão maior na carreira profissional têm cada vez menos filhos, muitas vezes menos do que o número desejado, ao passo que mulheres com pouca instrução escolar e baixo nível socioeconômico acabam tendo filhos quando são jovens, sendo, na maioria das vezes, gravidez não planejada (UNFPA, 2018).

Além da mudança no perfil de fecundidade, um outro fenômeno tem ganhando evidência na conformação da família contemporânea, dando novos contornos ao que se define de família nuclear, que se constitui da figura de pai, mãe e filhos, pois esse arranjo tradicional já não caracteriza a nossa sociedade com o padrão de alguns anos atrás. Socioculturalmente, observa-se que as famílias estão passando por um processo de reestruturação em sua matriz de conformação, fenômeno que afeta toda a sociedade. Dentre os diversos arranjos de família da atualidade, um fenômeno que vem se destacando muito na sociedade é a família monoparental, a qual é constituída pelo filho(a) biológico ou não e pela figura do pai ou da mãe, sendo que estes podem estar na situação de solteiros, separados, divorciados ou viúvos (SANTANA; LICIA, 2014).

Os dados levantados acerca das características do ambiente familiar revelam que um percentual expressivo das mães (principal cuidadora de referência) sabia ler e escrever. Observou-se que a grande maioria das cuidadoras de referências tinham o ensino fundamental completo. Salienta-se que o Brasil tem avançando forte em vista de superar o desafio da educação. O resultado desse esforço político favoreceu, ao longo dos últimos anos, que as mulheres passassem a ter maiores níveis de escolaridade, quando comparadas aos homens, realidade que rompeu um paradigma histórico de décadas (IBGE, 2019). Embora a maioria dos pais/padrastos saibam ler e escrever, notou-se que o percentual destes não alcançou o

encontrado entre as mulheres, demonstrando, assim, uma distinção marcante entre o nível educacional das mulheres comparada ao encontrado entre os homens.

Verificou-se que a escolaridade da cuidadora de referência apresentou associação estatisticamente significativa com os domínios *Conscienciosidade* e *Estabilidade Emocional* (ambos significativos também no modelo de regressão). Considerando-se o efeito da baixa escolaridade materna incidindo nos dois domínios avaliados, observou-se que as mães com menor escolaridade têm filhos menos esforçados, menos responsáveis, impulsivos e irritadiços. Esses resultados divergem dos encontrados na pesquisa realizada no Ceará com alunos da rede pública estadual, no qual os autores descrevem que a influência da educação da mãe tem caráter não monotônico para alguns constructos. No referido estudo, Santos, Berlinger e Castilho (2017) afirmam que, especialmente, quando se analisou o domínio *Conscienciosidade*, verificou-se que mães com educação maior têm filhos menos esforçados e responsáveis.

Os resultados encontrados nesse estudo, sobre o efeito da escolaridade materna, têm semelhança ao encontrado na pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro, onde os autores mostram que a escolaridade materna está positivamente associada com as competências socioemocionais das crianças, embora a força e o significado dessa associação variem de acordo com o tipo de competência (OCDE, 2014). No geral, os autores afirmam que crianças com mães com altos níveis de escolaridade tendem a reportar níveis mais altos de competências cognitivas, *Abertura*, *Amabilidade* e *Extroversão* quando comparadas com seus colegas, cujas mães têm baixos níveis de escolaridade.

As evidências na literatura asseguram que o nível de escolaridade materna pode afetar diretamente o desenvolvimento de atributos socioemocionais, visto que mães com maior instrução educacional, quando mais cientes das formas de promover o fortalecimento das competências, particularmente cognitivas, podem incorporá-las às suas práticas de aprendizado em casa (NOELKE, 2014).

Sobre hábitos de leitura, notou-se que a grande maioria dos domicílios continham livros. Ressalta-se que se verificou uma relação positiva em cinco dos seis domínios socioemocionais, com destaque para *Extroversão* e *Abertura a Nova Experiências*, entre crianças que relataram que no seu domicílio havia livros suficientes para encher uma estante. Não ter livros na residência mostrou uma relação negativa com *Locus de Controle*, *Amabilidade* e *Abertura a Novas Experiências*. Esses resultados estão análogos aos aferidos com os alunos da rede pública do Rio de Janeiro que mostraram que crianças que têm mais de cem livros apresentam maiores competências socioemocionais do que aquelas que não têm

livros, com maior efeito nos níveis de *Conscienciosidade*, *Extroversão*, *Amabilidade* e *Abertura*; e com decréscimo em *Neuroticismo* (OCDE, 2014).

A presença de livros em casa é considerada um indicador marcante do ambiente domiciliar de aprendizagem. O contato com livros se constitui uma oportunidade singular de aprendizado direto para crianças, não apenas por melhorar seu grau de alfabetização, mas também por favorecer seu desenvolvimento socioemocional. As evidências recentes sobre o tema mostram que ter hábito de ler literatura de ficção aumenta a compreensão que o leitor tem do estado emocional e mental de outras pessoas, o que é fundamental para o desenvolvimento da empatia (KIDD; CASTANO, 2013).

Em relação às características socioemocionais segundo a frequência de leitura dos cuidadores de referência, os resultados apontam que os alunos que responderam que observavam seus cuidadores sempre fazendo leitura apresentaram expressivos resultados positivos em todas as competências socioemocionais, com ênfase em *Abertura a Nova Experiências* e *Estabilidade Emocional*, nas quais apresentaram associação estatisticamente significativa com a frequência de leitura. O efeito observado entre os alunos que disseram que viam ‘às vezes, raramente e nunca’ os cuidadores lerem impactou negativamente todos os atributos socioemocionais, com influência negativa acentuada na *Conscienciosidade*. Os dados obtidos corroboram com os resultados apresentados no Relatório da Pesquisa do Projeto de Medição de Competências Socioemocionais no Rio de Janeiro, em 2014, que evidenciam que alunos que sempre veem seus cuidadores de referência lendo demonstram relação positiva em todos os domínios socioemocionais, ao passo que quanto menos os alunos veem seus responsáveis lendo, mais acentuadas são as relações negativas dos atributos socioemocionais (SANTOS; PRIMI, 2014). Os resultados mostram que o hábito de ler se apresenta como um forte indicador de potencialização das competências socioemocionais no ambiente familiar.

Especialistas sobre o tema defendem que para seja possível instigar o gosto pela leitura nas crianças/filhos, é importante que, além do contato com a leitura, eles também tenham contato e interação com pessoas que tenham o hábito de ler, podendo ser professores, familiares e cuidadores do seu espaço de convivência. A leitura é importante para a representação que o indivíduo elabora da sociedade. Nesse sentido, considera-se fundamental o papel que a família e a escola exercem no processo de formação do leitor (BOTINI; FARAGO, 2014).

Ressalta-se que a maioria dos alunos pesquisados relataram que são motivados para a prática da leitura por incentivo dos seus cuidadores de referência. Os alunos que são

incentivados à leitura⁸ apresentaram homogênea relação positiva em todas as competências socioemocionais aferidas. Entretanto, os alunos que relataram que não recebiam incentivo à prática de leitura expressaram negativamente em todas os domínios avaliados, sendo o mais impactado a *Conscienciosidade*, seguida de *Lócus de Controle* e *Estabilidade Emocional*, sendo os dois primeiros domínios, também, relatados nos achados da pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro. No estudo de Santos e Primi (2014), os autores verificaram que, dentre os efeitos associados às características familiares, o incentivo dos pais para a leitura está relacionada aos domínios de *Conscienciosidade*, internalização do *Lócus de Controle*, *Amabilidade* e *Abertura a Novas Experiências*.

Pontua-se que, a leitura, quando não é incentivada no ambiente familiar, acaba sendo vista, muitas vezes, como algo que não é de interesse para a criança, visto que acontece apenas em espaços rígidos e de forma obrigatória. Contudo, se o incentivo ao hábito de leitura acontecer no ambiente informal, especialmente no lar, é mais provável que a criança fortaleça e desenvolva habilidades de compreensão de textos e contextos (BOTINI; FARAGO, 2014).

A respeito das características socioemocionais dos alunos segundo sua frequência de leitura, notou-se um comportamento heterogêneo entre os efeitos observados. Contudo, os alunos que declararam que raramente liam apresentaram maiores resultados negativos em quatro das seis dimensões avaliadas, sendo as mais impactadas: *Estabilidade Emocional*, *Conscienciosidade* e *Abertura a Novas Experiências*. Os alunos que responderam que liam sempre demonstram relação positiva com o domínio *Abertura a Nova Experiências*. Observa-se que os mesmos domínios relacionados ao hábito de leitura, nesse estudo, também foram encontrados no estudo de Santos e Primi (2014), que apontam que os alunos que têm maiores hábitos de leitura apresentaram relação positiva em todos os atributos socioemocionais, com ênfase *Conscienciosidade* e *Abertura a Novas Experiências*. Já os alunos que disseram que nunca liam ou liam raramente tiveram impacto negativo em todos os domínios, sendo os mais comprometidos os mesmos que são beneficiados quando há prática frequente de leitura.

Nessa perspectiva, Pessa *et al.* (2015) afirmam que a leitura e sua compreensão favorecem o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, haja vista que nesse processo o leitor aprimora a habilidade para refletir sobre seu próprio processo cognitivo, observando quando não entende algo (conhecimento sobre compreensão), regulando seu próprio pensamento enquanto lê e fazendo analogias e críticas ao conteúdo lido (conhecimento de

⁸Verificou-se que a variável incentivo à leitura apresentou associação estatisticamente significativa com os domínios Conscienciosidade, Estabilidade Emocional e Lócus de Controle Externo, este último, também, mostrou-se significativo no modelo de regressão.

como compreender). Como se observa, o hábito da leitura mobiliza uma série de processos internos neuronais, os quais são ativados durante a leitura, favorecendo a criação de novas conexões e mecanismo de elaboração do pensamento que permite rapidez de adaptação e uma melhor performance do indivíduo no ambiente externo.

No que se refere às características socioemocionais dos alunos segundo a presença de computador/*internet* no domicílio, identificou-se que os alunos que afirmaram que possuíam computador em casa, mas sem acesso à *internet*, apresentaram relações positivas em quatro domínios socioemocionais, a destacar: *Estabilidade Emocional*, *Amabilidade*, *Locus de Controle Externo* e *Extroversão*. Já os alunos que relataram possuir computador com acesso à *internet* em casa apresentaram relação negativa no domínio *Estabilidade Emocional*. Infere-se, empiricamente, que essa relação pode estar associada ao fato de que os alunos que possuem computador com acesso à *internet* passam mais horas em contato com o computador, reduzindo, dessa forma a interação com os membros do ambiente familiar, afetando as competências que são adquiridas mediadas pela interação interpessoal.

De acordo com a PNAD contínua 2016/2017, em 2017, o país tinha 126,4 milhões de usuários de *internet*, o que representava 69,8% da população com 10 anos ou mais. O microcomputador era usado para acessar a *internet* em 52,3% dos domicílios em que havia utilização desta rede no País. O número de domicílios com acesso à rede mundial de computadores também cresceu de 2016 para 2017. No primeiro ano da pesquisa, 69,3% dos lares brasileiros tinham equipamento conectado à *internet*, percentual que saltou para 74,9% em um ano (IBGE, 2018).

No que diz respeito a diferentes dimensões das competências socioemocionais que podem ser prejudicadas pelo uso inapropriado da *internet*, a Fundação Lemann (2018) aponta a ‘empatia’, cuja faceta está relacionada em saber lidar com as opiniões expostas pelos colegas e por problemas que eles possam viver na *internet*; a ‘autorregulação’, característica de personalidade responsável por controlar não só o tempo utilizado em frente as telas, mas também para fazer uma curadoria seletiva das informações que compartilha via *internet*; e o ‘pensamento crítico’ relacionado em saber ler e analisar os conteúdos com que se tem contato (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018).

Acerca dos riscos potenciais advindos do uso excessivo das telas de computador e de outras mídias, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), em 2016, publicou um Manual de Orientação, intitulado “Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital”, no qual recomenda-se que o tempo de uso diário ou a duração total/dia do uso de recursos digitais seja limitado e proporcional às idades e às etapas do desenvolvimento cerebral-mental-cognitivo-

psicossocial das crianças e adolescentes (SBP, 2016). O documento aponta ainda as recentes evidências científicas que comprovam que:

A tecnologia influencia comportamentos através do mundo digital, modificando hábitos desde a infância, que podem causar prejuízos e danos à saúde. O uso precoce e de longa duração de jogos online, redes sociais ou diversos aplicativos com filmes e vídeos na Internet pode causar dificuldades de socialização e conexão com outras pessoas e dificuldades escolares; a dependência ou o uso problemático e interativo das mídias causa problemas mentais, aumento da ansiedade, violência, cyberbullying, transtornos de sono e alimentação, sedentarismo, problemas auditivos por uso de headphones, problemas visuais, problemas posturais e lesões de esforço repetitivo (LER); problemas que envolvem a sexualidade, como maior vulnerabilidade ao grooming e sexting, incluindo pornografia, acesso facilitado às redes de pedofilia e exploração sexual online; compra e uso de drogas, pensamentos ou gestos de autoagressão e suicídio; além das “brincadeiras” ou “desafios” online que podem ocasionar consequências graves e até o coma por anóxia cerebral ou morte (SBP, 2016, p. 2).

Averiguou-se que a maioria dos participantes tem entre 1 e 2 anos de vinculação; sendo que quase um quinto dos alunos relataram ter cinco ou mais anos de vínculo com instituição.

Observou-se que os instrumentos mais tocados entre os participantes foram violão/viola, violino e violoncelo, respectivamente. Verificou-se também que um quarto dos alunos tocavam dois ou mais instrumentos. Considerando as evidências sobre envolvimento musical, Tervaniemi, Tao e Huotilainen (2018) afirmam que a reatividade aumentada do sistema auditivo tem como principal causa o treinamento musical, afastando a relação com características inatas do indivíduo, ficando evidente que ao aprender a tocar um instrumento, impacta diretamente na estrutura e na função cerebral; tais achados também encontrados nos estudos de Putkinen *et al.* (2014).

No tocante ao tempo (horas) dedicado à prática musical⁹, identificou-se que a maioria dos alunos dedicam mais de uma hora por dia treinando. Em relação às características socioemocionais dos alunos segundo sua frequência de prática musical por semana, os resultados apontam relação positiva acentuada em todos atributos socioemocionais aferidos entre os alunos que responderam que praticam atividades musicais diariamente, com impacto expressivo em *Estabilidade Emocional* e *Extroversão*¹⁰. Acerca dos alunos que responderam que treinam apenas uma ou duas vezes por semana, verificou-se que estes apresentam relação

⁹Verificou-se que a variável ‘horas por dia de prática musical no instrumento’ apresentou associação estatística significativa com Locus de Controle Externo ($p=0,039$), na análise bivariada e também análise de regressão ($p=0,042$).

¹⁰O domínio extroversão apresentou associação estatisticamente significativa com ‘frequência de prática musical por semana’ na análise bivariada e no modelo de regressão linear.

negativa em quatro dos seis domínios observados: *Extroversão*, *Abertura a Novas Experiências*, *Estabilidade Emocional* e *Amabilidade*. Em relação a esse processo de interação musical, Rabinowitch, Cross e Burnard (2012) revelam que crianças que participam de atividades musicais em grupo, após um ano de interação, apresentam maiores escores de pontuação em constructos como empatia, quando comparadas a crianças que não praticaram atividades de música em grupo.

Os resultados demonstraram que a maioria dos participantes revelou que tem o hábito de ouvir músicas diariamente. Verificou-se que os aparelhos mais citados para ouvir música foram os celulares (*smartphone*). Aparelhos considerados tradicionais para ouvir música, anos atrás, como rádio e DVD, foram referidos por apenas 4,0% dos alunos, evidenciando seu desuso frente ao público jovem. Destaca-se que os alunos que relataram ouvir música três ou quatro vezes por semana apresentaram relação negativa em cinco atributos socioemocionais, a exceção foi o atributo *Conscienciosidade*. Ao passo que os alunos que afirmaram ouvir música uma ou duas vezes por semana expressaram relação positiva expressiva em cinco das dimensões socioemocionais avaliadas, com exceção de *Abertura a Novas Experiências*.

Em um estudo que investigou os efeitos neurocognitivo relacionados à prática de atividades musicais, que ocorrem informalmente, os pais foram orientados a colocar música, cantar espontaneamente ou tocar um instrumento musical, dançar e fazer atividades similares para as crianças sem instrução musical. O estudo permitiu concluir que quanto mais as crianças estavam envolvidas em atividades de música em casa, menores foram as respostas do cérebro aos distratores auditivos, resultados que indicam que a prática musical pode ajudar as crianças a manter o foco em determinada tarefa (PUTKINEN *et al.*, 2013).

No que se refere à posse de instrumentos, verificou-se que a grande maioria dos alunos relataram possuir algum instrumento em casa, sendo o violão/viola e o violino os instrumentos mais encontrados entre os participantes. Observou-se que os participantes que não possuem instrumento em casa apresentam relação negativa em três domínios socioemocionais (*Abertura a Novas Experiências*¹¹, *Amabilidade* e *Lócus de Controle Externo*). Ao passo que os alunos que afirmaram possuir instrumentos em sua residência apresentaram relação positiva nesses mesmos domínios em que seus pares expressaram relação negativa. Em relação à percepção dos efeitos musicais, Saarikallio, Nieminen e Brattico (2013) descrevem que algumas crianças e adolescentes consideram benéfico o uso

¹¹Verificou-se associação estatística significativa da variável 'possuir instrumento musical em casa' com o domínio *Abertura a Novas Experiências* (p=0,040).

informal da música para lidar e gerir as pressões sociais e emocionais que surgem nos ambientes sociais ou familiar, daí a importância de incentivar desde cedo o contato das crianças com instrumentos musicais. Nesse sentido, reforça-se a relevância de a criança entrar em contato, ainda nos primeiros anos de vida, com brinquedos sonoros.

Os resultados demonstraram que o(a) pai/mãe (cuidadores de referência) foram reportados pela maioria dos participantes como sendo os primeiros a perceberem o interesse/vocação pela música; além de serem eles, conforme destacou a maioria dos alunos, as pessoas que mais incentivaram a praticar atividades musicais na instituição. Os resultados apresentados estão em consonância com a pesquisa de Cunha e Campos (2013) que analisou de que forma as relações com as pessoas da família e com a escola favorecem a motivação para o estudo da música. As autoras concluem que os pais (cuidadores de referência) se apresentaram como os principais motivadores para o aprendizado da música e que, na ausência desse apoio familiar, as crianças receberam incentivo de professores mais próximo no ambiente escolar.

Os dados encontrados no estudo mostram que a maioria dos participantes tem algum familiar que toca em seu ambiente de convívio, sendo os mais apontados os irmãos e o pai. No caso desses alunos, encontraram-se relações positivas em cinco domínios socioemocionais, com maior impacto em *Abertura a Novas Experiências* e *Amabilidade*¹². Entre os alunos que disseram não ter algum familiar que toca, verificou-se efeito oposto (relação negativa) nas mesmas competências em que os alunos que tinham familiares que tocavam, também com ênfase de efeito negativo nos domínios *Abertura a Novas Experiências* e *Amabilidade*. Ressalta-se que o construto *Locus de Controle Externo* parece não ter relação com a presença/ausência de familiar envolvido na prática de música, haja vista que esse domínio se manteve sem impacto para ambos os estratos. A literatura científica aponta que tanto as atividades musicais formais quanto as informais que ocorrem no ambiente doméstico, como no caso de interagir com um familiar que já toca algum instrumento, apresentam potencial de impacto positivo sobre o desenvolvimento neurocognitivo das crianças. Nessa perspectiva, vários programas e projetos foram implementados internacionalmente ofertando formação musical como parte das atividades escolares ou extracurriculares (TERVANIEMI; TAO; HUOTILAINEN, 2018).

¹²Verificou-se associação estatística significativa da variável 'ter algum familiar que toca instrumento' com os domínios *Abertura a Novas Experiências* (p=0,008) e *Amabilidade* (p=0,019). Essa variável (familiar que toca) também se mostrou significativa para influenciar os resultados de *Novas Experiências* (p=0,006) e *Amabilidade* (p=0,036), conforme constatado ao rodar o modelo de regressão.

Em relação às perspectivas de futuro dos participantes, os resultados levantados apontaram respostas heterogêneas, ao que se espera de alunos envolvidos com a prática musical, haja vista que somente dois quintos dos alunos demonstraram intenção de seguir na carreira como músico(a) profissional, um quarto do participantes afirmaram que estavam praticando as atividades musicais no projeto por *hobby*. Um percentual expressivo (29,7%) relatou que ainda não sabem que profissão vão querer no futuro ou que serão os pais/responsáveis quem irão dizer/decidir o que seguir no futuro, respostas captadas, majoritariamente, dos alunos do 5º ano. Em relação às respostas dos alunos do ensino fundamental (5º ano), pontua-se ser, compreensivelmente, plausível, tendo em vista que a idade dos participantes (8 a 12 anos) corresponde a uma fase em que eles ainda estão conhecendo as profissões e suas atuações no mercado de trabalho.

Escolher uma profissão é considerada uma opção que muitos jovens fazem em busca da independência financeira ou da realização pessoal. A adolescência, nesse contexto, se apresenta como um período do ciclo de vida no qual os indivíduos são confrontados com a necessidade de fazerem escolhas e definirem planos e metas para o futuro profissional. Contudo, esse momento que, na maioria das vezes, é encarado como decisivo para a vida toda, ocorre a partir de decisões tomadas em uma etapa da vida em que o jovem ainda não possui as condições necessárias para analisar as perspectivas dos acontecimentos e desafios que o aguardam durante o término do ensino médio. Nesse sentido, recomenda-se que processo de escolha não se dê de modo rígido, nem tampouco linear (GATI, 2013).

É preciso considerar nesse contexto, o papel da família, haja vista que essa exerce uma forte influência no processo de escolha da carreira dos filhos. Além disso, os cuidadores de referência também podem contribuir para a abertura de novos olhares sobre a profissão e o mercado de trabalho, alertando para as expectativas fantasiosas que o adolescente, porventura, possa ter referente à realidade acadêmica e à profissão pretendida. Assim, depreende-se que a família pode servir de suporte para esclarecer e colaborar para uma escolha que dialogue com os anseios da família, mas que também seja do interesse pessoal do jovem. Essa escolha deve estar vinculada por uma motivação individual, porém que tenha sido objeto de análise por todos do núcleo familiar (BARDAGI; LASSANCE; TEIXEIRA, 2012). Dada a realidade dos participantes desse estudo, entende-se ser importante o apoio das instituições formadoras nesse processo, apoiando tanto os pais, quanto aos alunos, nas situações que se façam necessárias, em especial, nas famílias que apresentem contextos de vulnerabilidades sociais.

Analisando-se a preferência de época das músicas que escutam, a maioria dos participantes apontaram que não se importam com o período da música para curtirem ou não

souberam eleger uma época específica. Sobre o perfil de preferência musical dos alunos, observou-se que o gênero musical de maior predileção foi ‘música religiosa’, seguido de ‘músicas clássicas’, rap/hip hop e Pop. Nota-se que, mesmo não sendo os gêneros trabalhados nas atividades das instituições, tais estilos superaram, inclusive, o gênero forró, que é característico da cultura nordestina. Isso demonstra a influência das mídias de telecomunicação de massa sobre a preferência do gosto musical entre os jovens. Tal inferência encontra suporte no estudo de Ewald (2016) que assevera que a música exerce influência nas formações grupais e no modo de agir e reagir diante a sociedade. Para a autora, os indivíduos passam por essa fase e, de uma maneira ou outra, se identificam com determinado gênero musical, principalmente aqueles que estão no topo da divulgação pela mídia.

Num outro estudo que investigou quais eram as preferências musicais de 359 estudantes, apontou-se que existia uma clara predileção desse público pelos estilos presentes na música popular, bem como houve uma recusa de estilos da música erudita. Além disso, o contexto socioambiental revelou-se como aspecto importante de influência na preferência musical, fato evidenciado nas respostas dos estudantes que relataram baixa audição daqueles estilos musicais que não fazem parte do seu cotidiano (QUADROS JÚNIOR; QUILES, 2010).

A televisão, até poucos anos atrás, era o instrumento de massa que exercia forte persuasão sobre o gosto musical. No entanto, o crescimento tecnológico fez com que a televisão, nas duas últimas décadas, diminuísse essa capacidade de influência. Atualmente, essa influência advém do acesso ao computador com *internet*, em especial, dos aparelhos móveis (celulares e *tabletes*), com acesso à rede de dados móveis que favorecem o compartilhamento instantâneo dos *hits* do momento. Alguns estudos apontam que a ‘tribo’ – grupo de amigos com as mesmas afinidades, em que o adolescente permeia –, pode exercer influência no gosto musical. Por sua vez, os membros, também, são influenciados pelos recursos tecnológicos de mídias que usam para ouvir música; e, dessa forma, acabam reforçando o gosto de determinado gênero entre o grupo. O estudo de Ewald (2016), sobre o gênero musical apreciado pelos adolescentes aponta essa relação; nele, a autora identificou que a grande maioria, ou seja, 33,0% dos participantes conheceu o estilo por meio de amigos e 30,0% por meio da *internet*. Para a autora, essa aproximação dos valores, demonstra a grande influência musical que o adolescente recebe dos amigos que os cercam, isto é, de sua ‘tribo’.

Dentre as 13 preferências de gêneros musicais avaliadas, encontrou-se associação estatisticamente significativa entre: *Funk* e *Extroversão*; *Pop music* e *Locus de Controle Externo*; Samba e música religiosa com *Amabilidade*; e, samba com *Abertura a Novas Experiências*. Nota-se que não houve associação entre nenhum dos estilos de preferência de gênero musical com os domínios *Conscienciosidade* e *Estabilidade Emocional*. De acordo com 225 estudantes que responderam a Escala de Preferência Musical, verificou-se que ‘Música de Massa’ se relacionou positivamente com *Extroversão* e negativamente com *Abertura à Experiência*; que Música Refinada e *Neuroticismo* se relacionaram negativamente, e que Música de Massa se relacionou significativa e estatisticamente, de modo positivo, com *Abertura a Novas Experiências* (PIMENTEL; DONNELLY, 2008). Esses resultados de Pimentel e Donnelly apontam uma convergência entre os domínios avaliados e os gêneros musicais que se mostraram estatisticamente significantes em nosso estudo, com exceção do domínio *Amabilidade*, não apontado pelos autores. Salienta-se que a associação de *Amabilidade* com música religiosa pode estar relacionada ao fato de que nesse estudo ter considerado na amostra alunos do 5º ano, os quais reportaram o gênero ‘músicas religiosas’ como preferência de gosto, ao passo que na pesquisa Pimentel e Donnelly só entraram alunos do ensino médio.

Ressalta-se que foram elaboradas seis questões, com base no conceito de cada domínio socioemocional, mas, tendo como contexto, a realidade do ambiente e do engajamento com a prática musical. Acredita-se que esse instrumento possa ter uso prático pelas instituições de formação musical para avaliar, sem muita complexidade, a realidade do perfil geral das competências socioemocionais de seus alunos, como também pode ser reestruturada e utilizada no desenvolvimento de novas pesquisas nesse campo. Salienta-se que esse instrumento não passou por validação, nem tem a intenção de ser alternativa ao instrumento que se utilizou nessa pesquisa (Instrumento SENNA 1.0). A formulação das referidas questões deu-se pela necessidade de aferir paralelamente o repertório socioemocional dos participantes dentro contexto musical, haja vista que não há instrumentos na literatura com especificidade nessa área. A seguir, discute-se os resultados dessas questões respondidas pelos alunos.

Ao avaliar o senso referente ao domínio da *Abertura a Novas Experiências*, verificou-se que a maioria dos alunos, ao serem questionados sobre como reagiriam caso precisasse ou fosse solicitada(o) a 'tocar outro tipo de repertório diferente do que está habituado', responderam que concordariam em tocar. Indivíduos que expressam esse domínio socioemocional são tidos como pessoas com interesses amplos, que se abrem para aprender,

mesmo reconhecendo dificuldades para isso e são aficionados pela exploração intelectual, ou seja, manifestam uma mentalidade inquisitiva. As evidências científicas assinalam que a competência *Abertura a Novas Experiências* se constitui como domínio estatisticamente significativo para prever número de anos de escolaridade, além de ser relevante para o desenvolvimento de habilidades cognitivas (OCDE, 2017).

Em relação à rotina de estudo com o instrumento, que auferia sobre a *Conscienciosidade*, identificou-se um percentual expressivo de alunos que afirmou que costuma cumprir as atividades propostas pelo professor, independente da sua identificação com o repertório proposto. O aluno consciencioso tende a ser organizado, esforçado, responsável e orientado para seus objetivos, importantes em quaisquer atividades que envolvam compromissos no médio e no longo prazo, tais como estudo e trabalho. A *Conscienciosidade* é o atributo socioemocional mais associado às diversas medidas de sucesso no aprendizado, pois é a competência mais relacionada à escolaridade final atingida por um indivíduo (SANTOS; PRIMI, 2014).

Verificou-se que a maioria dos alunos, quando indagados sobre o aspecto da *Extroversão*, assegurou que prefere tocar em conjunto com os demais colegas, quando tem oportunidade de tocar em público. Esses alunos ao responderam que preferem tocar com os colegas apresentam habilidades como simpatia, sociabilidade, autoconfiança, entusiasmo, bem como autoeficácia (PANCORBO; LAROS, 2017). A literatura aponta que, das dimensões socioemocionais, a *Extroversão* se apresenta como a melhor competência preditora de resultados de liderança em equipe, característica que investidores têm buscado na hora de contratar em suas empresas, visando a coesão e a motivação da equipe em busca de resultados (OCDE, 2017).

Para a dimensão da *Amabilidade*, constatou-se que a maioria dos alunos afirmou que buscaria cooperar com seus pares, caso percebesse que seu(a) parceiro(a) apresentasse dificuldade na dinâmica e/ou interpretação da apresentação. A atitude manifestada dos alunos demonstra que eles reúnem em seu repertório socioemocional habilidades como tolerância, modéstia, simpatia, comportamento pró-social, característicos de pessoas compreensivas e atuantes (PANCORBO; LAROS, 2017). No estudo de Santos e Primi (2014), observou-se que os alunos que manifestam facetas de *Amabilidade* têm menores chances de ser vítima de *bullying*. Isso sugere que, quanto mais amigáveis as crianças forem, menos propensas elas serão a se tornarem vítimas de *bullying*.

No âmbito do domínio da *Estabilidade Emocional*, buscou-se conhecer como seria a reação do aluno, caso ocorresse um erro no momento da apresentação em público.

Como resultado, identificou-se que um expressivo percentual de alunos que continuaria a tocar mesmo ficando abalado após um imprevisto em público. Alunos com esse domínio desenvolvido são capazes de modular a ansiedade e de resolver problemas com calma, além lidarem bem em situações de estresse (OCDE, 2017). As evidências definem que indivíduos com *Estabilidade Emocional* conseguem converter melhor as intenções em ações, estabelecem relacionamentos positivos com a família, com os amigos e a comunidade e se distanciam de estilos de vida insalubres e de comportamentos de risco (KAUTZ *et al.*, 2014).

No que diz respeito à dimensão de *Locus de Controle*, a maioria dos alunos pesquisados afirmou que teria capacidade e disposição para responder uma atividade musical, proposta pelo professor, que considerassem difícil, mesmo que apresentassem dificuldades. Os alunos demonstram uma resposta positiva nesse atributo, já que o polo negativo desse domínio caracteriza os indivíduos com baixa autoestima e valência negativa, refletindo dificuldade em controlar sua vida e executar ações (PANCORBO; LAROS, 2017). Os estudos desenvolvidos pela OCDE sobre a relação entre as competências socioemocionais e resultados de saúde apontam que *Estabilidade Emocional*, *Conscienciosidade* e *Amabilidade* têm forte impacto, particularmente, na melhoria dos indicadores de saúde de um indivíduo (OCDE, 2017).

Destaca-se que a discussão dos resultados apresentados, nesse estudo, sobre o perfil e as competências socioemocionais de crianças e jovens assistidos por projetos musicais foi realizado à luz dos pressupostos teóricos do Modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner, por considerar que esse modelo favorece a ampliação ótica dos aspectos do contexto social dos participantes. O referencial bioecológico possibilita a investigação e a análise dos fenômenos por meio de quatro dimensões inter-relacionadas: pessoa, processo, contexto e tempo (Modelo PPCT). Esse modelo teórico favorece a compreensão de como os sujeitos sociais vivenciam determinada experiência (processo), inseridas em diferentes contextos. Esses contextos possuem aspectos físicos, sociais e valorativos, que os caracterizam, exercendo influência na pessoa e no grupos sociais e familiares que ela convive, pela continuidade (tempo) e estabilidade do sistema de relações e da construção de suas rotinas, de sua biografia e história social (ZILLMER *et al.*, 2011).

Nessa perspectiva, a escolha por esta abordagem teórica se justifica por três motivos, a saber: i) porque o modelo ecológico investiga o desenvolvimento, considerando o contexto e as condições adversas, e busca compreender os fenômenos no ambiente pela ótica multicausal; ii) esse referencial ecológico visa a transformação sistemática do macrosistema, exigindo de seus filiados proposições de programas de intervenção ou de aspectos que

favoreçam a modificação de como o fenômeno é tratado no seu ambiente cultural, demandando do pesquisador responsabilidade social; e, iii) o fato de que a investigação em contexto favorece a detecção de fatores de risco, mas também busca enfatizar os fatores de proteção, demonstrando ser um modelo teórico de resiliência (LORDELLO; OLIVEIRA, 2012), sendo o terceiro motivo, o mais importante.

Por fim, a seleção desse referencial se pautou na possibilidade que ele apresenta de compreender o desenvolvimento humano como um processo contínuo, que depende das interações vivenciadas pelas pessoas, a partir das inter-relações que elas criam com seu contexto social e sua história de vida. Considera-se que as experiências vivenciadas pelas crianças e jovens na aprendizagem musical se constituem como um forte determinante nas possibilidades de realização de práticas de intervenção social, pressuposto defendido no Modelo de Bioecológico.

7 CONCLUSÃO

O desenvolvimento desse estudo buscou lançar luz sobre a investigação do repertório socioemocional de alunos engajados em práticas musicais, constituindo-se, assim, como uma iniciativa pioneira ao analisar o perfil e as competências socioemocionais de crianças e jovens assistidos por projetos musicais de duas ONGs de Fortaleza que atuam em áreas de alta vulnerabilidade social. Os resultados do estudo contribuíram para preencher uma lacuna nas pesquisas sobre a investigação desses domínios em populações e contextos específicos, como é caso de crianças e jovens atendidos por atividades de projetos sociais.

Em síntese, os resultados do estudo apontaram que os alunos classificados como ‘vulneráveis’ apresentaram todos os atributos socioemocionais negativamente, com destaque à *Abertura a Nova Experiências*, domínio mais impactado pela variável vulnerabilidade. Os alunos não vulneráveis economicamente, embora de maneira estável e homogênea, pontuaram positivamente todos os domínios avaliados, com maior expressão o atributo *Abertura a Novas Experiências*. Identificou-se, ainda, que alunos com cuidadoras de referência que possuíam ensino fundamental incompleto tiveram relação positiva em apenas um domínio socioemocional (*Extroversão*). Os resultados encontrados apontam a importância da efetivação e garantia de políticas públicas voltadas para enfrentamento das desigualdades sociais, com ênfase em políticas de melhoria das condições de renda e educação.

Os dados demonstraram relação positiva em cinco dos seis domínios socioemocionais, com destaque para *Extroversão* e *Abertura a Nova Experiências*, entre crianças que relataram que no seu domicílio havia livros suficientes para encher uma estante. Verificou-se que os alunos que veem seus cuidadores sempre fazendo leitura apresentaram expressivos resultados positivos em todas competências socioemocionais, com ênfase em *Abertura a Nova Experiências* e *Estabilidade Emocional*. Esse resultado mostrou-se mais forte do que quando os pais incentivavam, demonstrando que o exemplo tem um peso diferencial na formação de hábitos de leitura. Nesse sentido, visando o desenvolvimento e fortalecimento das competências apresentadas, recomenda-se que as famílias possam oportunizar momentos de interação com a criança, estimulando cada vez mais a leitura coletiva e a contação de história para elas.

Os resultados revelaram, também, uma relação positiva acentuada em todos atributos socioemocionais aferidos entre os alunos que responderam que praticavam atividades musicais diariamente, com impacto expressivo em *Estabilidade Emocional* e *Extroversão*. Acerca dos alunos que responderam que treinavam apenas uma ou duas vezes

por semana, verificou-se que estes apresentaram relação negativa em quatro dos seis domínios observados, foram eles: *Extroversão*, *Abertura a Novas Experiências*, *Estabilidade Emocional* e *Amabilidade*. Esses achados evidenciam a importância da prática/formação musical como elemento de promoção de capital socioemocional entre os alunos, haja vista que quanto maior a dedicação de tempo à prática, maior foi a relação positiva de expressão de competências socioemocionais. Tais dados reforçam a relevância das atividades musicais desenvolvidas e ofertadas aos alunos assistidos pelas instituições pesquisadas.

Pautando-se nos resultados elencados, faz-se oportuno pontuar algumas recomendações que visam contribuir para o fortalecimento e desenvolvimentos das competências socioemocionais nos alunos assistidos pelos projetos musicais. Assim, recomenda-se a adoção de modelos/abordagens pedagógicas que contemplem em seus programas de ensino práticas que favoreçam a promoção de capital socioemocional entre as crianças e jovens em práticas de atividades musicais. A adoção dessas recomendações poderia, inclusive, ser estendida para os demais alunos que participam de outras atividades que são oferecidas para outros jovens, visando o desenvolvimento das competências socioemocionais que favorecerão a formação de cidadãos conscientes.

Ressalta-se que nesse estudo foi adotado um instrumento de autorrelato (SENNA 1.0) para aferição das facetas dos domínios socioemocionais. O uso desses tipos de instrumentos pode favorecer o surgimento de respostas enviesadas (desejabilidade social), quando as respostas refletem o desejo de retratar a si mesmo em um contexto mais positivo em detrimento da realidade. Além disso, os resultados obtidos são oriundos de um estudo de desenho transversal (*cross-sectional*), isto é, as informações foram coletadas de muito(as) em um mesmo recorte temporal. Desse modo, reconhece-se que os resultados não podem oferecer inferências quanto aos mecanismos causais da formação de competências socioemocionais. Por isso, recomenda-se, assim, o desenvolvimento de novos estudos com perspectivas de desenhos longitudinais ou experimentais para aprofundamento das lacunas, ora apresentadas.

Ainda sobre a aplicabilidade do instrumento SENNA 1.0, viu-se a necessidade da adoção de estabelecimento de parâmetros (pontos de cortes) para subsidiar comparações entre os estudos, que por ventura trabalhe com esse instrumento. Os autores que construíram (Ricardo Primi e Daniel Santos), até citam em um de seus trabalhos que há uma classificação que poderia ser utilizada para cada domínio socioemocional, definindo quatro níveis de desenvolvimento, sendo representando pelas categorias ‘a ser desenvolvida’, ‘em progresso’, ‘adequado’ e ‘bem desenvolvida’ (SANTOS; BERLINGERI; CASTILHO, 2017). Contudo, não se verificou a instrumentalização dessa classificação em nenhuma publicação deles.

Conforme explicitado nesse estudo, as evidências da literatura nacional e internacionais apontam que jovens com habilidades socioemocionais mais desenvolvidas auferem êxito escolar, melhores posições de colocação no mercado de trabalho, não perpetram o ciclo da criminalidade, contribuindo na melhoria de todos os indicadores sociais, de saúde e econômicos. Além disso, os pesquisadores do tema, também, postulam que as competências socioemocionais podem ser moldáveis; sendo, portanto, passíveis a estímulos promovidos por intervenções e ações de políticas públicas direcionadas para esse fim.

Considerando tais proposições, infere-se que as atividades musicais, ofertadas pelas instituições participantes desse estudo, constituem um importante indutor de promoção e fortalecimento das competências socioemocionais das crianças e jovens beneficiados pelas intervenções de formação musical que vivem em áreas de acentuadas vulnerabilidades sociais. Essas instituições, dessa forma, contribuem para mitigar a desigualdade de oportunidades, as quais se apresentam como um desafio latente, premente de fortalecimento de políticas públicas e compromisso por parte de gestores públicos para combate desse problema que ainda é presente entre milhões de brasileiros, sendo mais acentuado em regiões do Nordeste.

Em vista do exposto sobre o papel social desenvolvido pelas instituições, considera-se que estas tenham suas ações e atividades apoiadas por parcerias público-privadas para que elas possam continuar assegurando, aos jovens assistidos, a possibilidade de vislumbrar novos horizontes, a partir do contato com o mundo da música, favorecendo a potencialização de suas competências socioemocionais, para usufruir no futuro dos seus benefícios. Por fim, considerando-se o potencial da prática musical no desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens, faz-se oportuno reforçar a ampliação dessas metodologias e atividades desenvolvidas pela CVDD e IBLF em outros espaços educacionais do Estado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. **Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática**. São Paulo: Summus, 2014.

ALMLUND, M.; DUCKWORTH, A. L.; HECKMAN, J. J.; KAUTZ, T. D. Personality psychology and economics. In: E. HANUSHEK, E.; MACHIN, S.; WOESSMAN, L. (eds.). **Handbook of the Economics of Education**. Amsterdam: Elsevier, 2011

ANDRADE, A. C.; MACHADO, M. M. T.; LINDSAY, A. C. A bioecologia do excesso de peso na infância: ensaio reflexivo sobre a obesidade infantil. **Cad. Primeira Infância.**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 13-21, 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de Classificação Econômica Brasil**. São Paulo: ABEP, 2019. Disponível: <http://www.abep.org/criterioBr/01_cceb_2019.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

BARDAGI, M. P., LASSANCE, M. C. P., & TEIXEIRA, M. A. P. (2012). O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. In: BAPTISTA, M. N.; M. L. M. TEODORO (Orgs.). **Psicologia de família: Teoria, avaliação e intervenções**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BLAIR, C.; ZELAZO, P. D.; GREENBERG, M. T. The measurement of executive function in early childhood. **Dev Neuropsychol.**, v. 28, p. 561-571, 2005. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16144427>>. Acesso em: 14 set. 2018.

BOTINI, G. A. L; FARAGO, A. C. C. Formação do leitor: papel da família e da escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 44-57, 2014.

BRASIL. **Lei n. 10.406, 10 de janeiro de 2002**. Código Civil. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. California: Sage Publications, 2005.

BRASIL. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018**. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_e_statisticas_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Resolução número 510, de 07 de abril de 2016**. Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião. Brasília: CNS, 2016.

BRITO, M. F.; TAVARES, M. N. S.; SOARES, C. R. G. Importância do Terceiro Setor como alternativa de Gestão no aparato social. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v. 12, n. 42, p. 422-435, 2018.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. André de Carvalho-Barreto (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Developmental**, v. 9, n. 1, p. 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U; MORRIS, P.A. The bioecology model of human developmental. In: DAMON, W.; LERNER, R. M (Orgs.). **Handbook of child psychology: theoretical models of human developmental**. New York: John Wiley, 2006.

CARVALHO, E. J. G.; SANTOS, J. E. R. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 775-794, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 20 agosto 2018.

CERQUEIRA, F. G.; MICHELON, F. F.; NOGUEIRA, I. P.; GOLDBERG, L. G. D.; FERREIRA, M. L. M. O Centro de Documentação Musical da UFPel no horizonte da multidisciplinaridade: articulações entre musicologia histórica, gestão patrimonial e memória institucional. **História**, Franca, v. 27, n. 2, p. 111-143, 2008.

CERVI, E. U. **Manual de métodos quantitativos para iniciantes em Ciência Política**. 1 ed. Curitiba: CPOP-UFPR, 2017.

CHOMSKY, N. **The minimalist program**. Cambridge: MIT, 1995.

CONSELHO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Políticas educativas y derecho a la educación en América Latina y el Caribe**. Declaración del Grupo de Trabajo: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2014. Disponível em: <http://www.clacso.org.ar/difusion/Declaracion_GT_politicas_educativas/Declaracion_GT_Politicas_educativas_y_derecho_a_la_educacion_en_America_Latina_y_El_Caribe.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

CORRIGALL, K. A.; SCHELLENBERG, E. G. Predicting who takes music lessons: parent and child characteristics. **Front. Psychol.**, v. 6, p. 282. 2015. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00426/full>>. Acesso em: 12 set. 2018.

CORUSSE, M. V.; JOLY, I. Z. L. A educação musical em projetos sociais: concepções do desenvolvimento das funções humanas e sociais da música. **Rev. Educ., Ciênc. Cult.**, Canoas, v. 19, n. 2, p. 49-57, jul./de., 2014.

COZOLINO, L. **The social neuroscience of education**. New York & London: Norton & Company, 2013.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. J; SCHENNACH, S. M. “Estimating the technology of cognitive and non cognitive skill formation”. **Econometrica**, v. 78, n. 3, p. 883-931, 2010.

CUNHA, M. M.; CAMPOS, R. H. F. Motivação para o estudo da música com base em pressupostos interacionistas piagetianos. **Opus**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 187-214, jun. 2013.

DAMASIO, B. F. Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica). **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 4, p. 2043-2050, dez., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2358-18832017000402043&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2019.

DE FRUYT, F.; WILLE, B.; JOHN, O. P. Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills. **Industrial and Organizational Psychology**, 8, 276–281, 2015. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/industrial-and-organizational-psychology/article/employability-in-the-21st-century-complex-interactive-problem-solving-and-other-essential-skills/3CDE6F0807B5D2662693B29C1608BB01>. Acesso em: 12 set. 2018.

DIAMOND, A. Executive Functions. **Annual Review of Psychology.**, v. 64, n. 1, p. 135–168, 2013. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-psych-113011-143750>. Acesso em: 12 ago. 2018.

DIAMOND, A. **Normal Development of Prefrontal Cortex from Birth to Young Adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 466–503. Disponível em: <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195134971.001.0001/acprof-9780195134971-chapter-29>. Acesso em: 18 set. 2018.

DUNCAN, G. J.; MAGNUSON, K. The Nature and Impact of Early Achievement Skills, Attention Skills, and Behavior Problems. In G. Duncan & R. Murnane (eds). **Social Inequality and Educational Disadvantage**. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; DYMNIKI, A. B.; TAYLOR, R. D.; SCHELLINGER, K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, jan./fev., 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>. Acesso em: 18 jan. 2019.

DUTRA-THOMÉ, L.; PEREIRA, A. S.; KOLLER, S. H. O desafio de conciliar trabalho e escola: características sociodemográficas de jovens trabalhadores e não-trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 101-109, 2016.

EISENBERG, N.; SPINRAD, T. L.; MORRIS, A. Empathy-related responding in children In: KILLEN, M.; SMETANA, J.; editors. **Handbook of moral development**. New York: Psychology Press, 2014.

ELBERT, T.; PANTEV, C.; WIENBRUCH, C.; ROCKSTROH, B.; TAUB, E. Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. **Science**, v. 270, 305–307, 1995. Disponível em: <http://science.sciencemag.org/content/270/5234/305>. Acesso em: 12 ago. 2018.

EWALD, L. F. Música e moda: correlação com a adolescência. **Rev. Nupeart.**, v. 15, s/n, p. 79-94, 2016.

FORTALEZA. **Prefeitura de Fortaleza abre inscrições para o projeto Escola de Jovens Programadores**. Fortaleza: PMF, 2019. Disponível em: <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-abre-inscricoes-para-o-projeto-escola-de-jovens-programadores>>. Acesso em: 12 out. 2019.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico (SDE). **Desenvolvimento Humano, por bairro, em Fortaleza**. Fortaleza: SDE, 2014.

FRANÇA, J. A. **Manual de Procedimentos para o Terceiro Setor: aspectos de gestão e de contabilidade para entidades de interesse social**. Brasília: CFC: profis, 2015.

FUNDAÇÃO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNFPA). **Fecundidade e dinâmica da população brasileira**. Brasília: UNFPA, 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN (Nova Escola). **Competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Lemann, 2018. Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ffmHynzstuECHwJFdbqU4ZuzM3cgTTC6VUdcby9bGUDAAyxMErdR2xkQE2jN/competencias-socioemocionais--nova-escola.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2019.

GATI, I. Advances in career decision making. In: WALSH, W. B.; SAVICKAS, M. L.; HARTUNG, P. J. (Ed.). **Handbook and vocational psychology: Theory, research and practice**. New York: Routledge, 2013.

GERHOLM, T.; HÖRBERG, T.; TONÉR, S.; KALLIOINEN, P.; FRANKENBERG, S.; KJÄLLANDER, S.; *et al.* A protocol for a three-arm cluster randomized controlled superiority trial investigating the effects of two pedagogical methodologies in Swedish preschool settings on language and communication, executive functions, auditive selective attention, socioemotional skills and early maths skills. **BMC Psychol.**, v. 19, n. 6, p. 29, jun. 2018.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**. New York: Bantam Books, 1995.

GORDON, R. L.; JACOBS, M. S.; SCHUELE, C. M.; MCAULEY, J. D. Perspectives on the rhythm–grammar link and its implications for typical and atypical language development. **Ann. N. Y. Acad. Sci.** v. 1337, p. 16–25, 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25773612>>. Acesso em: 16 set. 2018.

GUTMAN, L.; SCHOON, I. **The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people: literature review**. London: Education Endowment Foundation, 2013. Disponível em: <https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_Exec_summary.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

HABIBI, A.; DAMASIO, A.; ILARI, B.; ELLIOTT SACHS, M.; DAMASIO, H. Music training and child development: a review of recent findings from a longitudinal study. **Ann. N. Y. Acad. Sci.**, v. 1423, p. 73–81, 2018. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00074/full>>. Acesso em: 28 out. 2018.

HABIBI, A.; ILARI, B.; CRIMI, K.; METKE, M.; KAPLAN, J. T.; JOSHI, A. A.; *et al.* An equal start: absence of group differences in cognitive, social, and neural measures prior to music or sports training in children. **Front. Hum. Neurosci.**, v. 8, p. 1-11, set. 2014. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2014.00690/full>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

HECKMAN, J.; PINTO, R.; SAVELYEV, P. Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. **Am Econ Rev.**, v. 103, n. 6, p. 2052-2086, out. 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3951747/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

HULLEY, S. B.; CUMMINGS, S. R.; BROWNER, W. S.; GRADY, D. G.; NEWMAN, T. B. **Delineando a pesquisa clínica: uma abordagem epidemiológica**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

HYDE, K. L.; LERCH, J.; NORTON, A.; FORGEARD, M.; WINNER, E.; EVANS, A. C.; *et al.* Musical training shapes structural brain development. **J. Neurosci.**, v. 29, p. 3019–3025, 2009. Disponível em: <<http://www.jneurosci.org/content/29/10/3019>>. Acesso em: 20 set. 2018.

INSTITUTO BEATRIZ E LAURO FIUZA. **Relatório Anual de atividades e impacto: IBLF 2016**. Fortaleza: IBLF, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2017**. Rio de Janeiro, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Conheça o Brasil - População**. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População estimada: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2018**. IBGE: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama>>. Acesso em: 18 out. 2018.

JASCHKE, A. C.; HONING, H.; SCHERDER, E. J. A. Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children. **Front. Neurosci.** v. 12, p. 1-11, fev., 2018. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2018.00103/full>>. Acesso em: 18 set. 2018.

JOHN, O. P.; FRUYT, F. **Social and emotional skills constructs and measures for the OCDE longitudinal study of skill dynamics**. Mimeo: OCDE, 2014.

KAUTZ, T.; HECKMAN, J. J.; DIRIS, R.; WEEL, B. T.; BORGHANS, L. **Fostering and measuring skills: improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success**. Paris: OCDE, 2014. Disponível em: <<https://www.oecd->

ilibrary.org/docserver/5jxsr7vr78f7-en.pdf?expires=1542802111&id=id&acname=guest&checksum=E8E3CE61D1DF4DE4F3983BFDCE5EA0E7>. Acesso em: 12 out. 2018.

KIMA, P.; EVANS, G. W.; ANGSTADT, M.; HOC, S. S.; SRIPADA, C. S.; JAMES E.; *et al.* Effects of childhood poverty and chronic stress on emotion regulatory brain function in adulthood. **PNAS**, v. 110, n. 46, p. 18442-18447, nov., 2013.

KIRSCHNER, S.; TOMASELLO, M. Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. **Evol. Hum. Behav.**, v. 31, p. 354–364, 2010. Disponível em: <[https://www.ehonline.org/article/S1090-5138\(10\)00046-2/fulltext](https://www.ehonline.org/article/S1090-5138(10)00046-2/fulltext)>. Acesso em: 29 set. 2018.

KRAUS, N.; SLATER, J.; THOMPSON, E. C.; HORNICKEL, J.; STRAIT, D. L.; NICOL, T.; *et al.* Music enrichment programs improve the neural encoding of speech in at-risk children. **J. Neurosci.**, v. 34, p. 11913–11918, 2014. Disponível em: <<http://www.jneurosci.org/content/34/36/11913>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

KRAUS, N.; STRAIT, D. L. Emergence of biological markers of musicianship with school-based music instruction. **Ann. N. Y. Acad. Sci.** v. 1337, 163–169, 2015. Disponível em: <<https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/nyas.12631>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

LAURA AND JOHN ARNOLD FOUNDATION. **Social Programs That Work Review: Evidence Summary for the Perry Preschool Project**. Texas: LJAF, 2017. Disponível em: <<https://evidencebasedprograms.org/document/perry-preschool-project-evidence-summary/>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

LLERAS, C. Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. **Social Science Research**, v. 37, p. 888-902, 2008.

LORDELLO, S. R.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Contribuições Conceituais e Metodológicas do Modelo Bioecológico para a Compreensão do Abuso Sexual Intrafamiliar. **PSICO**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 260-269, abr./jun. 2012.

MALTA, M.; CARDOSO, L. O.; BASTOS, F. I.; MAGNANINI, M. M. F.; DA SILVA, C. M. F. P. Iniciativa STROBE: subsídios para a comunicação de estudos observacionais. **Rev. Saúde Pública**, v. 44, n. 3, p. 559-565, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARIN, A. H.; SILVA, C. T.; ANDRADE, E. I. D.; BERNARDES, J.; FAVA, D. C. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2019.

MORENO, S.; LEE, Y.; JANUS, M.; BIALYSTOK, E. Short-term second language and music training induces lasting functional brain changes in early childhood. **Child Dev.**, v. 86, p. 394–406, 2015. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.12297>>. Acesso em: 17 out. 2018.

NOELKE, C. **The Effects of Learning Contexts on Skills**. Paris: OCDE, 2014.

NORTH, A.; HARGREAVES, D. **The social and applied Psychology of Music**. Oxford: Oxford University press, 2008.

OLIVEIRA, F. R.; MENEZES, T. A.; IRFFI, G.; OLIVEIRA, G. R. Bullying effect on student's performance. **EconomiA**, v. 19, p. 57–73, 2018. Disponível em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1517758017300218?token=46DDA4D88638581D6A0286A412020DC398001E10D92825774469BF1D917305771B11A8084DB199601271A05094678CBF>. Acesso em: 16 jan. 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Promovendo competências socioemocionais para o progresso social no Rio de Janeiro**. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/08/RioSynopses_Port_v3-2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success**. Paris: OCDE, 2017. Disponível em: <[http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2018.

PANCORBO, G.; LAROS, J. A. Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) Inventory. **Paidéia**, v. 27, n. 68, p. 339-347, set./dez., 2017.

PANTEV, C.; OOSTENVELD, R.; ENGELIEN, A.; ROSS, B.; ROBERTS, L. E.; HOKE, M. Increased auditory cortical representation in musicians. **Nature**, v. 392, 811–814, 1998. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/33918>>. Acesso em: 14 set. 2018.

PESSA, M. T. A.; BERNARDEZ, G. R. A. B.; GONÇALVES, T. S.; CRENITTE, P. A. P. Hábitos de leitura de crianças com e sem problemas de aprendizagem e participação dos pais neste processo de acordo com a percepção dos filhos. **Distúrbios Comun.**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 55-65, março, 2015.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **La psychologie de L'enfant**. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

PIMENTAL, C. E.; GOUVEIA, V. V.; PESSOA, S. V. Escala de Preferência Musical: construção e comprovação da sua estrutura fatorial. **Psico-USF**, v. 12, n. 2, p. 145-155, jul./dez., 2007.

PIMENTEL, C. E.; DONNELLY, E. D. O. P. A relação da preferência musical com os cinco grandes fatores da personalidade. **Psicol. cienc. prof.**, v. 28, n. 4, p. 696-713, 2008.

POCOCK, M.; TRIVEDI, D.; WILLS, W.; BUNN, F.; MAGNUSSON, J. Parental perceptions regarding healthy behaviours for preventing overweight and obesity in young children: a systematic review of qualitative studies. **Obesity reviews**, v. 11, p. 338-353, 2009.

PORTA, M.; GREENLAND, S.; LAST, J. **A dictionary of Epidemiology**. 5 ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

PRIMI, R.; SANTOS, D. D.; JOHN, O. P.; DE FRUYT, F. Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. **European Journal of Psychological Assessment**, v. 32, n. 1, p. 5-16, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>>. Acesso em: 18 set. 2018.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasil: PNUD, Ipea, FJP, 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>. Acesso em: 14 jan. 2019.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2015: O Trabalho como Motor do Desenvolvimento Humano**. New York: PNUD, 2015.

PUTKINEN, V.; SAARIKIVI, K.; TERVANIEMI, M. Do informal musical activities shape auditory skill development in preschool-age children? **Front. Psychol.**, v. 4, p. 1-5, ago., 2013. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00572/full>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

PUTKINEN, V.; TERVANIEMI, M.; SAARIKIVI, K.; DE VENT, N.; HUOTILAINEN, M. Investigating the effects of musical training on functional brain development with a novel Melodic MMN paradigm. **Neurobiol. Learn. Mem.**, v. 110, p. 8-15, 2014. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1074742714000082?via%3Dihub>>. Acesso em: 14 set. 2018.

QUADROS JÚNIOR, J. F. S.; QUILES, O. L. Preferências musicais em estudantes de ensino médio no Brasil: o caso de Vitória, Espírito Santo. **Música Hodie**, v. 10, n. 1, p. 109-128, 2010.

RABINOWITCH, T. C.; CROSS, I.; BURNARD, P. Long-term musical group interaction has appositive influence on empathy in children. **Psychol. Music**, v. 41, 484-498, 2012. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735612440609>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

RITBLATT, S.; LONGSTRETH, S.; HOKODA, A.; CANNON, B. N.; WESTON, J. Can music enhance school-readiness socioemotional skills? **J. Res. Child. Educ.**, v. 27, p. 257-

266, 2013. Disponível em:

<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568543.2013.796333>>. Acesso em: 20 out. 2018.

ROSSINI, L. E. A.; BARROS, M. N. F. Ações preventivas no contexto da vulnerabilidade social. **Serv. Soc. Rev.**, Londrina, v. 15, n.1, p. 108-136, jul./dez., 2012.

SAARIKALLIO, S.; NIEMINEN, S.; RATTICO, E. Affective reactions to musical stimuli reflect emotional use of music in everyday life. **Musicae Sci.**, v. 17, p. 27–39, 2013.

Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1029864912462381>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SANTANA, F. F.; LICIA, E. Família monoparental feminina: fenômeno da contemporaneidade?. **POLÊMICA**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 1225-1236, maio, 2014.

SANTOS, D. D.; BERLINGERI, M. M.; CASTILHO, R. B. Habilidades socioemocionais e aprendizado escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala. In: 45º Encontro Nacional de Economia. ANPEC, 45, 2017, Natal. **Anais...** Natal: ANPEC, 2017. p. 1-16.

Disponível em: <https://www.anpec.org.br/encontro/2017/submissao/files_I/i12-5b3bec770ff9458b47ef17a5a6605d0f.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SCHELLENBERG, E. G.; WEISS, M. W. Music and cognitive abilities In: Deutsch D, editor. **The psychology of music**. 3 ed. Amsterdam: Elsevier, 2013.

SCHWARTZ, K. D.; FOUTS, G. T. Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 32, n. 3, p. 205-221, 2003.

SIEGEL, D. J. **The developing mind**. 2 ed. New York & London: The Guilford Press, 2012.

SILVA, G. A. B.; PASSADOR, J. L.; AREVALO, J. L. S. Mortalidade e Longevidade das Organizações do Terceiro Setor. **Revista Brasileira de Administração Científica**, Aquidabã, v. 6, n. 1, p. 230-239, 2015.

SILVA, T. R.; GONTIJO, C. S. A família e o desenvolvimento Infantil sob a ótica da gestalt-terapia. **IGT rede**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 15-36, 2016.

SLATER, J.; STRAIT, D. L.; SKOE, E.; O'CONNELL, S.; THOMPSON, E.; KRAUS, N. Longitudinal effects of group music instruction on literacy skills in low-income children.

PLOS ONE, v. 9, s/p, 2014. Disponível em:

<<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0113383>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como políticas públicas: explicando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc., Campinas**, v. 36, n. 130, p. 219-241, jan./mar., 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIADRIA. **Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital**. São Paulo: SBP, 2016.

SOTO, C. J. et al. Age differences in personality traits from 10 to 65: Big five domains and facets in a large cross-sectional sample. **Journal of personality and social psychology: American Psychological Association**, v. 100, n. 2, p. 330, 2011.

STRAUSS, M. S.; CURTIS, L. E. Infant perception of numerosity. **Child Development**, Chiacago, v.52, n.4, p.1146-1152, 1981.

TARR, B.; LAUNAY, J.; DUNBAR, R. I. M. Music and social bonding: “Self-other” merging and neurohormonal mechanisms. **Front Psychol.**, v. 30, n. 5, p. 1096, 2014.

TERVANIEMI, M; TAO, S.; HUOTILAINEN, M. Promises of Music in Education? **Front. Educ.**, v. 3, p. 1-6, out., 2018. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00074/full>>. Acesso em: 28 out. 2018.

TYSON, H. E. Rap-music attitude and perception scale: A validation study. **Research on Social Work Practice**, v. 16, n. 2, p. 211-223, mar., 2006.

VIEIRA, P. F.; GASPARINI, M. F. Saúde ecossistêmica: do inconsciente ecológico a um novo projeto de civilização. **Sust. Deb.**, Brasília, v. 9, n.1, p. 121-136, abr., 2018.

VILELAS, J. **Investigação: o processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Mass: MIT, 1986.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência: homicídios e juventude no Brasil**. Rio de Janeiro: Flacso, 2013.

YAMAMOTO, J. K.; LANDIM, P. M. B. **Geoestatística: conceitos e aplicações**. São Paulo: Editora Oficina de Textos, 2013.

YEAGER, D. S. Social-Emotional Learning Programs for Adolescents. **The future of children**, v. 27, n. 1, p. 31-52, 2017. Disponível em: <https://labs.la.utexas.edu/adrg/files/2013/12/5-Adolescence-Yeager-2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ZILLMER, J. G. V.; SCHWARTZ, E.; MUNIZ, R. M.; MEINCKE, S. M. K. Modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner e inserção ecológica: uma metodologia para investigar famílias rurais. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 20, n. 4, p. 669-674, dez., 2011.

ZUK, J.; BENJAMIN, C.; KENYON, A.; GAAB, N. Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non-Musicians. **PLoS ONE**, v. 9, n. 6, p. 1-14, 2014. Disponível em: <<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0099868>>. Acesso em: 16 set. 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Aos participantes a partir de 18 anos de idade)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) participante,

Eu, Francisco Ariclene Oliveira, gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “PERFIL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE JOVENS E CRIANÇAS ASSISTIDOS POR PROJETOS MUSICAIS DE ONGs DE FORTALEZA”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Sua participação nesse estudo se dará por meio do preenchimento de um questionário, cujo objetivo é avaliar o perfil e as competências socioemocionais de jovens e crianças assistidos por projetos musicais de duas ONGs de Fortaleza. O instrumento de coleta de dados apresenta duas versões, uma para alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, contendo 110 questões, com tempo médio de preenchimento de 40 a 45 minutos; e outra para alunos do 1º e 3º Anos do Ensino Médio, contendo 140 questões, com tempo aproximado de 50 a 55 minutos para preenchimento.

Acreditamos que o desenvolvimento desse projeto possa contribuir no fortalecimento de pontes de diálogos e ações de colaboração e cooperação entre as instituições que desenvolvem as atividades musicais e as diferentes áreas de políticas públicas, envolvendo também os familiares e os jovens assistidos pelos projetos, garantindo a coerência nas diretrizes e práticas para o desenvolvimento de competências, além de favorecer a parceria de apoio mútuo entre as instituições de pesquisa e a comunidade. Assim, esperamos que os resultados desse estudo possam subsidiar o desenho, o monitoramento, a avaliação e a formulação de políticas públicas voltadas à promoção de competências socioemocionais.

Informamos que os riscos dessa pesquisa são mínimos, e estão na dimensão moral, da vida cotidiana. Com a finalidade de diminuir esses possíveis riscos, será assegurado ao participante, o anonimato da identificação, mas caso ocorra algum desconforto, como emoções ou constrangimento, estes serão acompanhados pelo pesquisador, Francisco Ariclene Oliveira, que dará todo o apoio e encaminhamento necessário para minimizá-los. Para isso, teremos o cuidado de garantir a aplicação do questionário em um ambiente adequado, conforme indicação do próprio participante, mantendo a privacidade e bem-estar para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano.

Asseguramos que as informações obtidas por meio da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das informações mencionadas só será feita entre os profissionais e estudiosos do assunto. Os dados e os instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão incinerados. Informamos que sua participação será voluntária e que não será pago nenhum valor em virtude da participação nessa pesquisa. Asseguramos também que, a qualquer momento, você

poderá ter acesso às informações referentes à pesquisa, podendo ser obtidas por telefone ou no endereço do pesquisador responsável.

Garantimos ainda a liberdade para retirar-se da pesquisa a qualquer momento e retirar seu consentimento. Sua recusa em participar do estudo não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Francisco Ariclene Oliveira

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: Av. Dr. Theberge, 1478, apto 101 – Cristo Redentor – Fortaleza-CE

Telefone para contato: (88) 99604-6410

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ___ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante dessa pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa

Data

Assinatura

Nome do pesquisador principal

Data

Assinatura

Nome do Responsável legal/testemunha
(se aplicável)

Data

Assinatura

Nome do profissional que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(TCLE para o responsável legal dos participantes menores de 18 anos de idade)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) participante,

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado por mim, Francisco Ariclene Oliveira, a participar da pesquisa intitulada “PERFIL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE JOVENS E CRIANÇAS ASSISTIDOS POR PROJETOS MUSICAIS DE ONGs DE FORTALEZA”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A participação do menor nesse estudo se dará por meio do preenchimento de um questionário, cujo objetivo é avaliar o perfil e as competências socioemocionais de jovens e crianças assistidos por projetos musicais de duas ONGs de Fortaleza. O instrumento de coleta de dados apresenta duas versões, uma para alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, contendo 90 questões, com tempo médio de preenchimento de 40 a 45 minutos; e outra para alunos do 1º e 3º Anos do Ensino Médio, contendo 134 questões, com tempo aproximado de 50 a 55 minutos para preenchimento.

Acreditamos que o desenvolvimento desse projeto possa contribuir no fortalecimento de pontes de diálogos e ações de colaboração e cooperação entre as instituições que desenvolvem as atividades musicais e as diferentes áreas de políticas públicas, envolvendo também os familiares e os jovens assistidos pelos projetos, garantindo a coerência nas diretrizes e práticas para o desenvolvimento de competências, além de favorecer a parceria de apoio mútuo entre as instituições de pesquisa e a comunidade. Assim, esperamos que os resultados desse estudo possam subsidiar o desenho, o monitoramento, a avaliação e a formulação de políticas públicas voltadas à promoção de competências socioemocionais.

Informamos que os riscos dessa pesquisa são mínimos, e estão na dimensão moral, da vida cotidiana. Com a finalidade de diminuir esses possíveis riscos, será assegurado ao participante, o anonimato da identificação, mas caso ocorra algum desconforto como emoções ou constrangimento, estes serão acompanhados pelo pesquisador, Francisco Ariclene Oliveira, que dará todo o apoio e encaminhamento necessário para minimizá-los. Para isso, teremos o cuidado de garantir a aplicação do questionário em um ambiente adequado,

conforme indicação do próprio participante, mantendo a privacidade e o bem-estar para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano.

Asseguramos que as informações obtidas por meio do preenchimento dos instrumentos de coleta de dados não permitirão a identificação do menor sob sua responsabilidade, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das informações mencionadas só será feita entre os profissionais e estudiosos do assunto. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão incinerados. Informamos que sua participação será voluntária e que não será pago nenhum valor em virtude da participação nessa pesquisa. Asseguramos também que a qualquer momento você poderá ter acesso às informações referentes à pesquisa, pelo telefone ou no endereço do pesquisador responsável.

Garantimos ainda a liberdade para retirar-se da pesquisa a qualquer momento e retirar seu consentimento. Sua recusa em participar do estudo não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Francisco Ariclene Oliveira

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: Av. Dr. Theberge, 1478, apto 101 – Cristo Redentor – Fortaleza-CE

Telefone para contato: (88) 99604-6410

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está autorizando a participação do menor sob minha responsabilidade como participante nessa pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações

que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
Nome do Responsável legal/testemunha (se aplicável)	Data	Assinatura
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: “PERFIL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE JOVENS E CRIANÇAS ASSISTIDOS POR PROJETOS MUSICAIS DE ONGs DE FORTALEZA”, do pesquisador Francisco Ariclene Oliveira.

Nesse estudo pretendemos avaliar o perfil e as competências socioemocionais de jovens e crianças assistidos por projetos musicais de duas ONGs de Fortaleza.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o fato de acreditarmos que seus resultados possam contribuir no fortalecimento de pontes de diálogos e ações de colaboração e cooperação entre as instituições que desenvolvem as atividades musicais e as diferentes áreas de políticas públicas, envolvendo também os familiares e os jovens assistidos pelos projetos, garantindo a coerência nas diretrizes e práticas para o desenvolvimento de competências, além de favorecer a parceria de apoio mútuo entre as instituições de pesquisa e a comunidade. Assim, esperamos que os resultados desse estudo possam subsidiar o desenho, o monitoramento, a avaliação e a formulação de políticas públicas voltadas à promoção de competências socioemocionais.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): sua participação nesse estudo se dará por meio do preenchimento de um questionário que apresenta duas versões, uma para alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, contendo 90 questões, com tempo médio de preenchimento de 40 a 45 minutos; e outra para alunos do 1º e 3º Anos do Ensino Médio, contendo 134 questões, com tempo aproximado de 50 a 55 minutos para preenchimento. Para isso, teremos o cuidado de garantir a aplicação do questionário em um ambiente adequado, conforme indicação do próprio participante, mantendo a privacidade e o bem-estar para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será

identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão incinerados. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 20__.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Nome do pesquisador principal

Assinatura

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Francisco Ariclene Oliveira

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: Av. Dr. Theberge, 1478, apto 101 – Cristo Redentor – Fortaleza-CE

Telefone para contato: (88) 99604-6410

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

**APÊNDICE D – MATRIZ DE FACETAS DO INSTRUMENTO SENNA 1.0 POR
DOMÍNIOS DE PERSONALIDADE**

F1 – CONSCIENCIOSIDADE (CO / C)	Polo da faceta
1. Sou um(a) aluno(a) que se esforça.	Positivo
2. Faço as tarefas bem e sem desperdício de tempo.	Positivo
3. Sou um(a) aluno(a) cuidadoso(a) e dedicado(a).	Positivo
4. Terminar todo o seu dever de casa.	Positivo
5. Estudar mesmo tendo outras coisas interessantes para fazer.	Positivo
6. Prestar atenção nas aulas.	Positivo
7. Deixar seus pais satisfeitos com seu desempenho na escola.	Positivo
8. Sou caprichoso(a) e detalhista nas tarefas escolares.	Positivo
9. Mantenho meu material escolar sempre organizado.	Positivo
10. Estudar um texto para uma prova.	Positivo
11. Ter bom desempenho em uma prova	Positivo
12. Sou distraído(a). É difícil ficar concentrado(a) nas aulas.	Negativo
13. Costumo ser desorganizado(a).	Negativo
14. Costumo ser preguiçoso(a).	Negativo
15. Tenho dificuldade em manter minha atenção em atividades que demorem alguns meses para terminar.	Negativo
16. Sou meio desleixado(a), não tenho cuidado na hora de fazer as coisas.	Negativo
17. Desvio minha atenção com muita facilidade.	Negativo

F2 – EXTROVERSÃO (EX / E)	Polo da faceta
1. Contagio os outros com meu entusiasmo.	Positivo
2. Se tornar amigo (a) de outras pessoas da sua idade.	Positivo
3. Gosto de conversar.	Positivo
4. Sou cheio(a) de energia.	Positivo
5. Contar uma coisa engraçada para um grupo de colegas.	Positivo
6. Sou uma pessoa feliz e ativa.	Positivo
7. Bater um papo com uma pessoa desconhecida.	Positivo
8. Permanecer amigo (a) de pessoas da sua idade.	Positivo
9. Dizer a outras pessoas da sua idade que eles estão fazendo algo que você não gosta.	Positivo
10. De maneira geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo(a).	Positivo
11. Gosto da companhia das pessoas.	Positivo
12. Costumo ser quieto(a).	Negativo
13. Sou reservado(a), fico mais na minha.	Negativo
14. Sou tímido(a), inibido(a).	Negativo

F3 – ESTABILIDADE EMOCIONAL (N1 / NE / N)	Polo da faceta
1. Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse.	Positivo
2. Evitar ficar nervoso(a).	Positivo
3. Controlar seus sentimentos.	Positivo
4. Se acalmar depois de ficar muito assustado(a).	Positivo
5. Evitar pensamentos ruins.	Positivo
6. Eu me irritado com facilidade.	Negativo
7. Fico nervoso(a) com facilidade.	Negativo
8. Costumo perder a paciência.	Negativo
9. Perco a cabeça com facilidade.	Negativo
10. De repente fico de mal humor.	Negativo
11. Não tenho paciência.	Negativo
12. Sou meio tenso(a).	Negativo
13. De uma hora para outra eu fico triste.	Negativo
14. Eu me preocupo demais com tudo.	Negativo

F4 – LÓCUS DE CONTROLE EXTERNO (N2 / ELC / NV)	Polo da faceta
1. Acredito que posso mudar o que acontecerá comigo amanhã pelo que faço hoje.	Positivo
2. As outras pessoas me acusam de ser mentiroso(a).	Negativo
3. Meus colegas pegam no meu pé.	Negativo
4. Sou frequentemente acusado(a) por coisas que não foram minha culpa.	Negativo
5. Sinto que tenho pouca influência em casa para decidir sobre o canal da TV.	Negativo
6. Sinto que é inútil me esforçar na escola porque a maioria dos alunos é mais inteligente do que eu.	Negativo
7. Quando faço alguma coisa errada, sinto que existe muito pouco que posso fazer para consertar.	Negativo
8. Sinto que muitas vezes não vale a pena me esforçar porque, de qualquer modo, as coisas nunca dão certo mesmo.	Negativo
9. Tenho muitas dúvidas se sou competente.	Negativo
10. Costumo acreditar que sou um fracasso.	Negativo
11. Quando alguém da minha idade não gosta de mim, acredito que há pouco o que fazer para mudar a situação.	Negativo
12. Quando algum colega decide me bater, sinto que posso fazer pouco para impedi-lo.	Negativo
13. Sinto que a melhor maneira de lidar com os problemas é apenas não pensar neles.	Negativo
14. Sinto que tenho pouca influência nas decisões do cotidiano em minha casa.	Negativo
15. Acredito que as pessoas boas nos esportes já nasceram assim.	Negativo

F5 – AMABILIDADE (A / AG)	Polo da faceta
1. Não sou egoísta e gosto de ajudar os outros.	Positivo
2. Gosto de colaborar com os outros.	Positivo
3. Eu sou carinhoso com meus colegas.	Positivo
4. Tento ajudar as pessoas que estão tristes ou doentes.	Positivo
5. Sou amável e legal com quase todo mundo.	Positivo
6. Eu me comporto gentilmente com os outros.	Positivo
7. Contar a um amigo que não se sente bem.	Positivo
8. Costumo ajudar meus colegas quando têm dificuldade.	Positivo
9. Meus colegas gostam de mim.	Positivo
10. Confio nas pessoas.	Positivo
11. Tenho facilidade em perdoar.	Positivo
12. Sou obediente. Faço o que me mandam.	Positivo
13. Não ligo que os outros usem minhas coisas.	Positivo
14. Brigo com os outros e acabo conseguindo com que eles façam o que eu quero.	Negativo
15. Começo bate-boca com os outros.	Negativo

F6 – ABERTURA A NOVAS EXPERIÊNCIAS (OE/O)	Polo da faceta
1. Tenho uma imaginação bem ativa.	Positivo
2. Eu tenho muita imaginação.	Positivo
3. Tenho ideias novas e originais.	Positivo
4. Gosto de refletir e brincar com minhas ideias.	Positivo
5. Sou inventivo(a).	Positivo
6. Vários assuntos despertam minha curiosidade.	Positivo
7. Gosto de pensar profundamente sobre as coisas.	Positivo
8. Gosto de conhecer algo novo.	Positivo
9. Gosto de atividades artísticas.	Positivo
10. Conheço vários tipos de obras de arte, música ou literatura.	Positivo
11. Consigo facilmente inventar jogos ou brincadeiras.	Positivo
12. Gosto de ver programas de TV que falam de ciência.	Positivo
13. Gostaria muito de viajar e conhecer o estilo de vida de outros povos.	Positivo
14. Acredito que sou reconhecido(a) como mereço na vida.	Positivo
15. Sinto que os pais escutam o que os filhos têm a dizer.	Positivo
16. Gosto mais de estar entre os adultos do que entre colegas.	Positivo
17. Novas ideias e novos projetos desviam minha atenção dos anteriores.	Positivo

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE CARACTERÍSTICAS DE INTERESSE
MUSICAL**

QUESTIONÁRIO DE CARACTERÍSTICAS DE INTERESSE MUSICAL

BLOCO 1 - CARACTERÍSTICAS GERAIS DE INTERESSE MUSICAL	
O1 acim	<p>Que instrumento(s) musical(is) você toca?</p> <p>1 () Violão/Viola 2 () Violino 3 () Flauta 4 () Violoncelo 5 () Contrabaixo 6 () Piano/Teclado 7 () Cavaquinho 8 () Acordeon 9 () Escaleta 10 () Ukulele 11 () Bateria 12 () Saxofone 13 () Outro. Qual? _____</p>
O2 acim	<p>Quantas horas por dia você dedica à pratica de música?</p> <p>1 hora 1 () 2 horas 2 () 3 horas 3 () 4 horas 4 () 5 horas 5 () 6 horas ou mais 6 ()</p>
O3 acim	<p>Quantas vezes por semana você dedica à pratica de música?</p> <p>Diariamente 1 () Uma vez por semana 2 () Duas vezes por semana 3 () Três vezes por semana 4 () Quatro vezes por semana 5 ()</p>
O4 acim	<p>Há quanto tempo você está matriculado(a) no projeto aprendendo e praticando atividades musicais?</p> <p>Menos de 1 ano 1 () 1 ano 2 () 2 anos 3 () 3 anos 4 () 4 anos 5 () 5 anos 6 () 6 anos 7 () 7 anos 8 () 8 anos 9 () 9 anos 10 () 10 anos 11 () Mais de 10 anos 12 ()</p>

O10acim	<p>Se você respondeu ‘Sim’ na questão anterior, que instrumento você possui?</p>	<p>1 () Violão/Viola 2 () Violino 3 () Flauta 4 () Violoncelo 5 () Contrabaixo 6 () Piano/Teclado 7 () Cavaquinho 8 () Acordeon 9 () Escaleta 10 () Ukulele 11 () Bateria 12 () Saxofone 13 () Outro. Qual? _____</p>
O11acim	<p>Quem percebeu primeiro seu interesse/vocação pela música?</p>	<p>Pai 1 () Mãe 2 () Irmão 3 () Avô(ó) 4 () Tio(a) 5 () Ninguém 6 () Outro(a). Quem? _____ 7 ()</p>
O12acim	<p>Além de você, algum membro da sua família toca algum instrumento musical?</p>	<p>Pai 1 () Mãe 2 () Irmão 3 () Avô(ó) 4 () Tio(a) 5 () Ninguém toca. 6 () Outro(a). Quem? _____ 7 ()</p>
O13acim	<p>Quem lhe incentivou a praticar atividades musicais na instituição?</p>	<p>Pai 1 () Mãe 2 () Irmão 3 () Avô(ó) 4 () Tio(a) 5 () Ninguém incentivou 6 () Outro(a). Quem? _____ 7 ()</p>

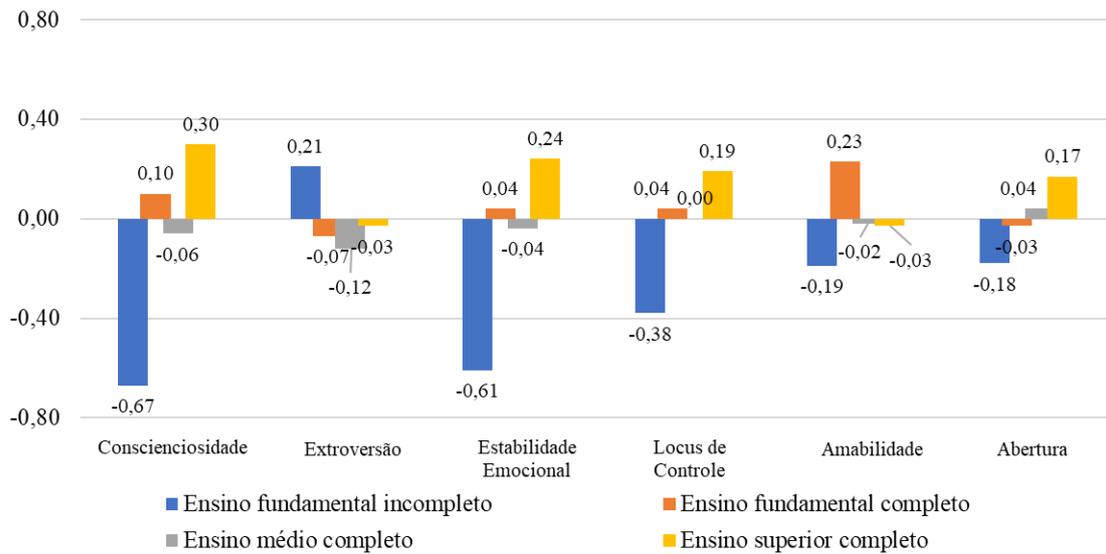
BLOCO 2 - CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE INTERESSE MUSICAL

O14acim	<p>Como você reage quando precisa ou é solicitada(o) a tocar outro tipo de repertório diferente do que você está habituado?</p>	<p>Concordo plenamente em tocar 1 () Concordo em tocar 2 () Não concordo nem discordo em tocar 3 () Discordo em tocar 4 () Discordo totalmente em tocar 5 ()</p>
---------	--	---

O15acim	<p>Em relação a sua rotina de estudo no instrumento, você costuma cumprir as atividades propostas pelo professor, independente da sua identificação com o repertório proposto?</p> <p>Concordo plenamente em cumprir as atividades propostas 1 () Concordo em cumprir as atividades propostas 2 () Não concordo nem discordo em cumprir as atividades 3 () Discordo em cumprir as atividades propostas 4 () Discordo totalmente em cumprir as atividades propostas 5 ()</p>
O16acim	<p>Quando você tem oportunidade de tocar em público, você prefere tocar solo ou em conjunto?</p> <p>Tocar solo 1 () Tocar em conjunto 2 ()</p>
O17acim	<p>Quando se toca em conjunto, faz-se necessário considerar elementos como ‘dinâmica’ e ‘interpretação’ musical.</p> <p>No caso de uma apresentação em conjunto, você costuma ouvir o(a) outro(a) e dar orientação, caso você perceba que seu(a) parceiro(a) apresente dificuldade na dinâmica e/ou interpretação, ou você foca mais no som de seu instrumento?</p> <p>Caso eu perceba que meu colega apresente dificuldade, eu busco orientar 1 () Eu busco focar mais no som do meu instrumento para eu não errar 2 () Não saberia como reagir numa situação dessa 3 ()</p>
O18acim	<p>Na performance em público, caso ocorra um erro no momento da sua apresentação, como você reagiria hoje?</p> <p>Ficaria abalado(a), mas continuaria a tocar 1 () Parava no momento da apresentação 2 () Não ficaria abalado e continuaria a tocar sem comprometer o resultado final 3 () Não saberia como reagir numa situação dessa 4 ()</p>
O19acim	<p>Quando acho difícil alguma atividade musical proposta pelo professor, sinto que existe muito pouco que eu possa fazer para poder compreender aquela atividade.</p> <p>Não tem nada a ver comigo 1 () Tem um pouco a ver comigo 2 () Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo 3 () Tem muito a ver comigo 4 () Tem tudo a ver comigo 5 ()</p> <p>Para responder essa questão, pense em como você se sente ou se comporta diante dessa situação, na maioria das vezes.</p>
O20acim	<p>Em relação ao futuro, você acredita que vai seguir uma carreira profissional de músico(a) ou só está praticando atividades musicais no projeto por <i>hobby</i> (diversão)?</p> <p>Eu pretendo seguir na carreira como músico(a) profissional 1 () Eu só estou praticando as atividades musicais no projeto por <i>hobby</i> 2 () Eu ainda não sei que profissão vou querer no futuro 3 () Meus pais/responsáveis são quem vão dizer/decidir o que vou ser no futuro 4 ()</p>

APÊNDICE E – PERFIL DE DIFERENÇAS DAS CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONAIS SEGUNDO NÍVEL EDUCACIONAL DA CUIDADORA DE REFERÊNCIA

Gráfico 18 – Perfil de diferenças das características socioemocionais segundo nível educacional da cuidadora de referência. Fortaleza-CE, 2019.



APÊNDICE F – DESCRIÇÃO DA ANÁLISE BIVARIADA E DE REGRESSÃO DAS VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS E MUSICAIS (INTERESSE/ENGAJAMENTO) COM AS DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Conscienciosidade	Bivariada	Modelo
	Valor p	Valor p
Série	<0,001	0,001
Cor/raça	0,012	-
Escolaridade do responsável	0,007	0,009
Frequência que os pais leem	0,092	-
Pais incentivam leitura	0,005	-
Tempo de vínculo	0,077	-
Extroversão		
Série	0,063	-
Ter livros na residência	0,060	-
Pais incentivam leitura	0,064	-
Frequência de leitura	0,089	-
Frequência durante a semana que praticam	0,015	0,014
Estabilidade emocional		
Sexo	<0,001	<0,001
Escolaridade do responsável	0,032	0,012
Ter livros na residência	0,097	-
Frequência de leitura dos cuidadores	0,041	-
Pais incentivam leitura	0,010	-
Frequência durante a semana que praticam	0,078	-
Frequência que escutam música	0,066	-
Lócus de controle		
Sexo	0,060	-
Escolaridade da cuidadora de referência	0,065	-
Pais incentivam leitura	0,011	0,026
Horas por dia que praticam instrumento	0,039	0,042
Amabilidade		
Pais incentivam leitura	0,097	-
Algum familiar toca instrumento	0,019	0,036
Abertura		
Sexo	0,009	0,008
Frequência de leitura dos cuidadores	0,035	-
Tem instrumento em casa	0,040	-
Algum familiar toca instrumento	0,008	0,006

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE G – COMPARAÇÃO DE MÉDIAS DA PONTUAÇÃO DOS ATRIBUTOS SOCIOEMOCIONAIS DOS ALUNOS SEGUNDO PREFERÊNCIA POR GÊNERO MUSICAL

Tabela 14 - Comparação de médias da pontuação de conscienciosidade dos alunos segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.

Gênero musical	Detesto	Nem gosto nem detesto	Gosto	Valor p
Sertanejo	0,04	0,11	-0,25	0,388
Pagode	0,09	0,08	-0,45	0,144
<i>Pop music</i>	-0,33	0,26	0,00	0,122
<i>Funk</i>	0,08	-0,16	-0,03	0,650
Forró	0,03	-0,03	-0,04	0,941
Samba	-0,07	0,30	-0,12	0,258
MPB	0,23	0,16	-0,19	0,160
Clássica	-0,14	0,26	-0,04	0,419
<i>Rap/ hip hop</i>	0,18	-0,05	-0,09	0,478
<i>Heavy metal</i>	0,01	0,11	-0,19	0,635
<i>Punk/ Hard core</i>	0,05	0,09	-0,58	0,156
<i>Reggae</i>	0,14	-0,03	-0,20	0,372
Religiosa	-0,50	-0,02	0,10	0,136

Teste F de Snedecor

Tabela 15 – Comparação de médias da pontuação de extroversão dos alunos segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.

Gênero musical	Detesto	Nem gosto nem detesto	Gosto	Valor p
Sertanejo	-0,18	0,13	0,15	0,304
Pagode	-0,08	0,04	0,22	0,549
<i>Pop music</i>	-0,08	0,29	-0,12	0,217
<i>Funk</i>	-0,23	0,28	0,26	0,042
Forró	-0,15	0,07	0,25	0,257
Samba	-0,16	0,21	0,09	0,298
MPB	-0,28	0,13	0,03	0,346
Clássica	0,05	0,26	-0,09	0,404
<i>Rap/ hip hop</i>	0,11	-0,02	-0,06	0,764
<i>Heavy metal</i>	0,02	0,01	-0,09	0,916
<i>Punk/ Hard core</i>	-0,02	0,10	-0,23	0,649
<i>Reggae</i>	0,00	-0,13	0,12	0,668
Religiosa	-0,16	-0,32	0,11	0,221

Teste F de Snedecor

Tabela 16 – Comparação de médias da pontuação de estabilidade emocional dos alunos segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.

Gênero musical	Detesto	Nem gosto nem detesto	Gosto	Valor p
Sertanejo	-0,04	0,09	-0,06	0,818
Pagode	0,05	0,09	-0,33	0,358
<i>Pop music</i>	-0,20	0,30	-0,07	0,158
<i>Funk</i>	-0,04	0,14	-0,04	0,745
Forró	-0,06	-0,02	0,15	0,679
Samba	-0,13	0,17	0,08	0,440
MPB	-0,05	0,14	-0,07	0,647
Clássica	0,08	0,14	-0,07	0,681
<i>Rap/ hip hop</i>	0,13	0,15	-0,13	0,421
<i>Heavy metal</i>	-0,04	0,18	-0,10	0,602
<i>Punk/ Hard core</i>	-0,05	0,11	-0,08	0,740
<i>Reggae</i>	-0,01	0,00	0,02	0,990
Religiosa	-0,09	-0,18	0,06	0,624

Teste F de Snedecor

Tabela 17 – Comparação de médias da pontuação de Locus de Controle dos alunos segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.

Gênero musical	Detesto	Nem gosto nem detesto	Gosto	Valor p
Sertanejo	0,01	0,13	-0,24	0,399
Pagode	-0,06	0,23	-0,16	0,368
<i>Pop music</i>	-0,45	0,38	-0,01	0,014
<i>Funk</i>	0,13	-0,15	-0,15	0,357
Forró	0,02	0,06	-0,10	0,834
Samba	0,00	0,16	-0,13	0,566
MPB	-0,43	0,06	0,14	0,089
Clássica	-0,19	0,32	-0,04	0,250
<i>Rap/ hip hop</i>	0,02	0,20	-0,08	0,605
<i>Heavy metal</i>	0,03	0,02	-0,14	0,826
<i>Punk/ Hard core</i>	0,13	-0,06	-0,55	0,124
<i>Reggae</i>	0,09	-0,02	-0,14	0,642
Religiosa	-0,01	-0,16	0,04	0,758

Teste F de Snedecor

Tabela 18 – Comparação de médias da pontuação de amabilidade dos alunos segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.

Gênero musical	Detesto	Nem gosto nem detesto	Gosto	Valor p
Sertanejo	-0,19	0,22	0,02	0,196
Pagode	-0,17	0,33	0,06	0,090
<i>Pop music</i>	-0,39	0,21	0,06	0,097
<i>Funk</i>	-0,05	0,00	0,11	0,809
Forró	-0,17	0,20	0,15	0,226
Samba	-0,32	0,36	0,23	0,008
MPB	-0,03	0,08	-0,04	0,857
Clássica	-0,12	0,12	0,00	0,756
<i>Rap/ hip hop</i>	-0,01	0,17	-0,05	0,737
<i>Heavy metal</i>	-0,06	0,21	-0,07	0,526
<i>Punk/ Hard core</i>	-0,03	0,19	-0,49	0,161
<i>Reggae</i>	0,03	0,05	-0,11	0,810
Religiosa	-0,74	-0,40	0,24	0,001

Teste F de Snedecor

Tabela 19 – Comparação de médias da pontuação de abertura a novas experiências dos alunos segundo preferência por gênero musical. Fortaleza-CE, 2019.

Gênero musical	Detesto	Nem gosto nem detesto	Gosto	Valor p
Sertanejo	-0,10	0,12	0,01	0,626
Pagode	-0,02	-0,14	0,29	0,390
<i>Pop music</i>	-0,39	-0,02	0,18	0,079
<i>Funk</i>	0,00	0,02	-0,02	0,988
Forró	-0,19	0,20	0,21	0,136
Samba	-0,35	0,10	0,49	0,001
MPB	-0,30	0,02	0,11	0,303
Clássica	-0,15	-0,17	0,09	0,460
<i>Rap/ hip hop</i>	0,04	0,02	-0,03	0,940
<i>Heavy metal</i>	-0,13	0,04	0,42	0,122
<i>Punk/ Hard core</i>	-0,11	0,12	0,24	0,408
<i>Reggae</i>	-0,05	0,06	0,03	0,884
Religiosa	0,25	-0,41	0,06	0,125

Teste F de Snedecor

Tabela 20 – Análise descritiva das respostas dos em alunos à variável ‘preferência de gênero musical’. Fortaleza-CE, 2019.

Preferência de gênero musical	Detesto		Não gosto		Tanto faz		Gosto		Gosto muito	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sertanejo	35	34,7	9	8,9	35	34,7	6	5,9	16	15,8
Pagode	43	42,6	15	14,9	27	26,7	9	8,9	7	6,9
<i>Pop</i>	15	14,9	7	6,9	27	26,7	15	14,9	37	36,6
<i>Funk</i>	46	45,5	8	7,9	22	21,8	7	6,9	18	17,8
Forró	44	43,6	8	7,9	25	24,8	9	8,9	15	14,9
Samba	37	36,6	11	10,9	23	22,8	12	11,9	18	17,8
MPB	13	12,9	7	6,9	32	31,7	17	16,8	32	31,7
Clássica	11	10,9	7	6,9	19	18,8	19	18,8	45	44,6
<i>Rap/ hip hop</i>	19	18,8	12	11,9	17	16,8	18	17,8	35	34,7
<i>Heavy metal</i>	47	46,5	14	13,9	23	22,8	6	5,9	11	10,9
<i>Punk</i>	43	42,6	15	14,9	33	32,7	7	6,9	3	3,0
<i>Reggae</i>	34	33,7	13	12,9	27	26,7	12	11,9	15	14,9
Religiosa	7	6,9	6	5,9	18	17,8	16	15,8	54	53,5

Fonte: Dados da pesquisa.

ANEXO A – INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DESENVOLVIDO PARA APLICAÇÃO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DESENVOLVIDO PARA APLICAÇÃO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nome do(a) aluno(a): _____	
Ano Escolar: 1 () 5 Ano Ens. Fund.	Data de Nascimento: ____/____/____
Idade: _____ anos	Vinculado(a): 1 () IBLF 2 () Casa de Vovó Dedé

Caro(a) aluno(a),

Você está recebendo um questionário que vai nos ajudar a saber mais sobre você. Não existem respostas certas ou erradas. Você deve responder com a maior sinceridade possível, pois as suas respostas são importantes para nos ajudar a melhorar a educação oferecida a você e a seus colegas.

Obrigado pela sua participação!

INSTRUÇÕES					
1 - Marque as respostas das questões utilizando caneta esferográfica com tinta na cor azul ou preta, conforme mostra o exemplo abaixo:					
QUESTÃO X: <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>					
2 - O uso do corretivo não é permitido.					
Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:	1 Nada	2 Pouco	3 Mais ou menos	4 Muito	5 Totalmente
1. Terminar todo o seu dever de casa.	<input type="checkbox"/>				
2. Se tornar amigo (a) de outras pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>				
3. Estudar mesmo tendo outras coisas interessantes para fazer.	<input type="checkbox"/>				
4. Contar uma coisa engraçada para um grupo de colegas.	<input type="checkbox"/>				
5. Controlar seus sentimentos.	<input type="checkbox"/>				
6. Prestar atenção nas aulas.	<input type="checkbox"/>				
7. Permanecer amigo (a) de pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>				
8. Se acalmar depois de ficar muito assustado (a).	<input type="checkbox"/>				
9. Deixar seus pais satisfeitos com seu desempenho na escola.	<input type="checkbox"/>				
10. Bater um papo com uma pessoa desconhecida.	<input type="checkbox"/>				
11. Evitar pensamentos ruins.	<input type="checkbox"/>				
12. Ter bom desempenho em uma prova.	<input type="checkbox"/>				
13. Contar a um amigo que não se sente bem.	<input type="checkbox"/>				
14. Dizer a outras pessoas da sua idade que eles estão fazendo algo que você não gosta.	<input type="checkbox"/>				

Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações.	1 Nada Não tem nada a ver comigo	2 Pouco Tem um pouco a ver comigo	3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo	4 Muito Tem muito a ver comigo	5 Totalmente Tem tudo a ver comigo
1. Sou um(a) aluno(a) que se esforça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Perco a cabeça com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumo acreditar que sou um fracasso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sou amável e legal com quase todo mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tenho ideias novas e originais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sou um(a) aluno(a) cuidadoso(a) e dedicado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As outras pessoas me acusam de ser mentiroso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Eu sou carinhoso com meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sinto que é inútil me esforçar na escola porque a maioria dos alunos é mais inteligente do que eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Tenho facilidade em perdoar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Fico nervoso(a) com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sou frequentemente acusado(a) por coisas que não foram minha culpa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Eu me comporto gentilmente com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Não tenho paciência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Quando algum colega decide me bater, sinto que posso fazer pouco para impedi-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Conheço vários tipos de obras de arte, música ou literatura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Não ligo que outros usem minhas coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Mantenho meu material escolar sempre organizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. De uma hora para outra eu fico triste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. De maneira geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Gosto de colaborar com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Sinto que a melhor maneira de lidar com os problemas é apenas não pensar neles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Desvio minha atenção com muita facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações.	1 Nada <small>Não tem nada a ver comigo</small>	2 Pouco <small>Tem um pouco a ver comigo</small>	3 Mais ou menos <small>Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo</small>	4 Muito <small>Tem muito a ver comigo</small>	5 Totalmente <small>Tem tudo a ver comigo</small>
25. Costumo ajudar meus colegas quando têm dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Costumo ser preguiçoso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Sinto que os pais escutam o que os filhos têm a dizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Brigo com os outros e acabo conseguindo com que eles façam o que eu quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Gosto de conhecer algo novo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Eu me preocupo demais com tudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Meus colegas pegam no meu pé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Sinto que muitas vezes não vale a pena me esforçar porque, de qualquer modo, as coisas nunca dão certo mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Começo bate-boca com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Sou uma pessoa feliz e ativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Quando faço alguma coisa errada, sinto que existe muito pouco que posso fazer para consertar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Eu tenho muita imaginação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Costumo ser quieto(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Meus colegas gostam de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Gosto de ver programas de TV que falam de ciência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Sou cheio(a) de energia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Sou obediente. Faço o que me mandam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Vários assuntos despertam minha curiosidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Sinto que tenho pouca influência em casa para decidir sobre o canal da TV.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Gosto mais de estar entre os adultos do que entre colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Consigo facilmente inventar jogos ou brincadeiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Gosto de conversar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Gostaria muito de viajar e conhecer o estilo de vida de outros povos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Sou tímido(a), inibido(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO B – INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DESENVOLVIDO PARA APLICAÇÃO NO 1º E 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO

INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DESENVOLVIDO PARA APLICAÇÃO NO 1º E 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO

Nome do(a) aluno(a): _____

Ano Escolar do Ensino Médio: 2 () 1º Ano 3 () 3º Ano

Data de Nascimento: ____/____/____ **Idade:** _____ anos

Vinculado(a): 1 () IBLF 2 () Casa de Vovó Dedé

Caro(a) aluno(a),

Você está recebendo um questionário que vai nos ajudar a saber mais sobre você. Não existem respostas certas ou erradas. Você deve responder com a maior sinceridade possível, pois as suas respostas são importantes para nos ajudar a melhorar a educação oferecida a você e a seus colegas.

Obrigado pela sua participação!

INSTRUÇÕES

1 - Marque as respostas das questões utilizando caneta esferográfica com tinta na cor azul ou preta, conforme mostra o exemplo abaixo:

QUESTÃO X:

2 - O uso do corretivo não é permitido.

Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:	1 Nada	2 Pouco	3 Mais ou menos	4 Muito	5 Totalmente
1. Terminar todo o seu dever de casa.	<input type="checkbox"/>				
2. Se tornar amigo (a) de outras pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>				
3. Evitar ficar nervoso (a).	<input type="checkbox"/>				
4. Estudar mesmo tendo outras coisas interessantes para fazer.	<input type="checkbox"/>				
5. Contar uma coisa engraçada para um grupo de colegas.	<input type="checkbox"/>				
6. Controlar seus sentimentos.	<input type="checkbox"/>				
7. Prestar atenção nas aulas.	<input type="checkbox"/>				
8. Permanecer amigo (a) de pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>				
9. Se acalmar depois de ficar muito assustado (a).	<input type="checkbox"/>				
10. Deixar seus pais satisfeitos com seu desempenho na escola.	<input type="checkbox"/>				
11. Bater um papo com uma pessoa desconhecida.	<input type="checkbox"/>				
12. Evitar pensamentos ruins.	<input type="checkbox"/>				
13. Ter bom desempenho em uma prova.	<input type="checkbox"/>				
14. Contar a um amigo que não se sente bem.	<input type="checkbox"/>				
15. Estudar um texto para uma prova.	<input type="checkbox"/>				
16. Dizer a outras pessoas da sua idade que eles estão fazendo algo que você não gosta.	<input type="checkbox"/>				

Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações.	1 Nada Não tem nada a ver comigo	2 Pouco Tem um pouco a ver comigo	3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo	4 Muito Tem muito a ver comigo	5 Totalmente Tem tudo a ver comigo
1. Sou um(a) aluno(a) que se esforça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Perco a cabeça com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumo acreditar que sou um fracasso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sou amável e legal com quase todo mundo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tenho ideias novas e originais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sou um(a) aluno(a) cuidadoso(a) e dedicado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Eu me irritado com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As outras pessoas me acusam de ser mentiroso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Eu sou carinhoso com meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Tenho uma imaginação bem ativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sou caprichoso(a) e detalhista nas tarefas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações.	1 Nada Não tem nada a ver comigo	2 Pouco Tem um pouco a ver comigo	3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo	4 Muito Tem muito a ver comigo	5 Totalmente Tem tudo a ver comigo
12. De repente fico de mal humor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sinto que é inútil me esforçar na escola porque a maioria dos alunos é mais inteligente do que eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tenho facilidade em perdoar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Quando alguém da minha idade não gosta de mim, acredito que há pouco o que fazer para mudar a situação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Tenho dificuldade em manter minha atenção em atividades que demorem alguns meses para terminar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Fico nervoso(a) com facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Sou frequentemente acusado(a) por coisas que não foram minha culpa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Eu me comporto gentilmente com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Sou inventivo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Faço as tarefas bem e sem desperdício de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Não tenho paciência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Quando algum colega decide me bater, sinto que posso fazer pouco para impedi-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Conheço vários tipos de obras de arte, música ou literatura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Não ligo que outros usem minhas coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Mantenho meu material escolar sempre organizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. De uma hora para outra eu fico triste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. De maneira geral, estou satisfeito(a) comigo mesmo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Gosto de colaborar com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Gosto de refletir e brincar com minhas ideias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Sou meio desleixado(a), não tenho cuidado na hora de fazer as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Costumo perder a paciência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Sinto que a melhor maneira de lidar com os problemas é apenas não pensar neles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Confio nas pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Novas ideias e novos projetos desviam minha atenção dos anteriores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Desvio minha atenção com muita facilidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Sou calmo(a) e controlo bem meu estresse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Acredito que sou reconhecido(a) como mereço na vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Costumo ajudar meus colegas quando têm dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Gosto de atividades artísticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Costumo ser preguiçoso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Sou meio tenso(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Sinto que os pais escutam o que os filhos têm a dizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Brigo com os outros e acabo conseguindo com que eles façam o que eu quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Gosto de conhecer algo novo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Sou distraído(a). É difícil ficar concentrado(a) nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Eu me preocupo demais com tudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Meus colegas pegam no meu pé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Não sou egoísta e gosto de ajudar os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abaixo, mostramos algumas características pessoais que podem ou não ter a ver com você. Para responder às perguntas, pense em como você é/se sente/se comporta na maioria das situações.	1 Nada Não tem nada a ver comigo	2 Pouco Tem um pouco a ver comigo	3 Mais ou menos Às vezes tem, às vezes não tem a ver comigo	4 Muito Tem muito a ver comigo	5 Totalmente Tem tudo a ver comigo
50. Sinto que tenho pouca influência nas decisões do cotidiano em minha casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Costumo ser desorganizado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Sinto que muitas vezes não vale a pena me esforçar porque, de qualquer modo, as coisas nunca dão certo mesmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Começo bate-boca com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Gosto de pensar profundamente sobre as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Sou uma pessoa feliz e ativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Quando faço alguma coisa errada, sinto que existe muito pouco que posso fazer para consertar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Tento ajudar as pessoas que estão tristes ou doentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Eu tenho muita imaginação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Costumo ser quieto(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Acredito que posso mudar o que acontecerá comigo amanhã pelo que faço hoje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Meus colegas gostam de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Gosto de ver programas de TV que falam de ciência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Sou cheio(a) de energia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Tenho muitas dúvidas se sou competente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Sou obediente. Faço o que me mandam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Vários assuntos despertam minha curiosidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Sou reservado(a), fico mais na minha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Sinto que tenho pouca influência em casa para decidir sobre o canal da TV.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Gosto mais de estar entre os adultos do que entre colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Consigo facilmente inventar jogos ou brincadeiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Gosto de conversar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Gostaria muito de viajar e conhecer o estilo de vida de outros povos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Sou tímido(a), inibido(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Acredito que as pessoas boas nos esportes já nasceram assim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Gosto da companhia das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Contagio os outros com meu entusiasmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO C – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Caro(a) Aluno(a), para conhecê-lo(a) melhor, contamos com sua ajuda para preencher este questionário. Suas respostas são muito importantes!

Instruções:

Assinale apenas **UMA ALTERNATIVA POR QUESTÃO!**

Não existem respostas certas ou erradas. Selecione a alternativa que mais se aproxima de sua realidade.

Q1as	Qual é o seu sexo?	Masculino 1 () Feminino 2 ()
Q2as	Como você se considera em relação a sua cor?	Branco(a) 1 () Pardo(a) 2 () Negro(a) 3 () Amarelo(a) 4 () Indígena 5 ()
Q3as	Estado Civil	Solteiro(a) 1 () Viúvo(a) 2 () Casado(a)/União Estável 3 () Divorciado(a)/Separado(a) 4 ()
Q4as	Bairro em que você mora:	Bairro: _____
Q5as	Qual é a sua ocupação atual?	Estudante 1 () Sou autônomo (vendedor) e estudante 2 () Outra. Qual? _____ 3 ()
Q6as	Você mora com quem?	Só com a mãe 1 () Só com o pai 2 () Moro com mãe e pai (padrasto) 3 () Outro(a) responsável. Quem? _____ 4 ()

CONSIDERANDO ONDE VOCÊ MORA, RESPONDA AS SEGUINTEs QUESTÕES:

Q7as	Sua rua é asfaltada ou tem calçamento?	Sim 1 () Não 2 ()
Q8as	Sua residência tem energia elétrica?	Sim 1 () Não 2 ()
Q9as	Sua residência tem água na torneira?	Sim 1 () Não 2 ()

O10as	Sua rua tem coleta de lixo?	Sim 1 () Não 2 ()
O11as	Tem alguém que mora com você que recebe Bolsa Família?	Sim 1 () Não 2 ()
O12as	Tem empregada doméstica ou faxineira trabalhando na sua residência?	Sim 1 () Não 2 ()

QUANTOS DOS SEGUINTE ITENS EXISTEM NO LOCAL ONDE VOCÊ MORA?		
O13as	Banheiro	Um 1 () Dois 2 () Três ou mais 3 () Nenhum 4 ()
O14as	Geladeira com freezer separado	Um 1 () Dois 2 () Três ou mais 3 () Nenhum 4 ()
O15as	Máquina de lavar roupa (não é tanquinho)	Um 1 () Dois 2 () Três ou mais 3 () Nenhum 4 ()
O16as	Aparelho de DVD	Um 1 () Dois 2 () Três ou mais 3 () Nenhum 4 ()
O17as	Automóvel (carro/moto)	Um 1 () Dois 2 () Três ou mais 3 () Nenhum 4 ()
O18as	Dicionário de Língua Portuguesa e/ou outras línguas	Um 1 () Dois 2 () Três ou mais 3 () Nenhum 4 ()

O19as	Quantas pessoas moram na sua casa com você?	1 pessoa 1 () 2 pessoas 2 () 3 pessoas 3 () 4 pessoas 4 () 5 ou mais pessoas 5 ()
O20as	Sua mãe ou a mulher responsável por você saber ler e escrever?	Sim 1 () Não 2 () Não sei 3 ()

O21as	<p>Em relação a renda familiar, no seu domicílio ela é:</p> <p>(Nessa questão, você responde considerando a renda de todos da sua família que moram na sua casa)</p> <p>Até meio salário mínimo (R\$ 499) 1 () De meio salário mínimo até 1 salário (R\$ 499 - R\$ 998) 2 () De 1 salário mínimo até 2 salários mínimos (R\$ 998 - R\$ 1.996) 3 () De 2 até 3 salários mínimos (R\$ 1.996 - R\$ 2.994) 4 () De 3 até 4 salários mínimos (R\$ 2.994 - R\$ 3.992) 5 () De 4 até 5 salários mínimos (R\$ 3.992 - R\$ 4.990) 6 () De 5 até 10 salários mínimos (R\$ 4.990 - R\$ 9.980) 7 () De 10 até 20 salários mínimos (R\$ 9.980 - R\$ 19.960) 8 () Mais de 20 salários mínimos (R\$ 19.960) 9 () Não sabe 10 ()</p>
O22as	<p>Até que série/ano sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?</p> <p>Nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano (antigo primário) 1 () Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9ºano (antigo ginásio) 2 () Completou a 8ª série/9ºano, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau) 3 () Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade 4 () Completou a Faculdade 5 () Não sei 6 ()</p>
O23as	<p>Seu pai ou homem responsável por você saber ler e escrever?</p> <p>Sim 1 () Não 2 () Não sei 3 () NSA 4 ()</p>
O24as	<p>Sem considerar livros escolares, jornais e revistas, quantos livros existem no local onde você mora?</p> <p>Não tenho livros na minha residência 1 () O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros) 2 () O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros) 3 () O bastante para encher várias prateleiras (mais de 100 livros) 4 ()</p>
O25as	<p>Com qual frequência você vê seus pais ou responsáveis lendo (jornais, revistas, livros etc.)?</p> <p>Sempre 1 () Às vezes 2 () Raramente 3 () Nunca 4 ()</p>
O26as	<p>Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler (jornais, revistas, livros etc.)?</p> <p>Sim 1 () Não 2 ()</p>
O27as	<p>Com qual frequência você lê (jornais, revistas, livros etc.)?</p> <p>Sempre 1 () Às vezes 2 () Raramente 3 () Nunca 4 ()</p>
O28as	<p>Você tem computador no local onde você mora?</p> <p>Sim, com acesso à internet 1 () Sim, mas sem acesso à internet 2 () Não 3 ()</p>

ANEXO D – NOTA: USOS PRETENDIDOS PARA O INSTRUMENTO SENNA 1.0

Nota: Usos pretendidos para o SENNA e a questão do uso privativo por psicólogos

O SENNA, em essência, é um teste de avaliação de traços de personalidade em crianças em adolescentes. Assim, ele se enquadra na definição de teste psicológico detalhada na resolução CFP 002/2003: “procedimentos sistemáticos de observação e registro de amostras de comportamentos e respostas de indivíduos com o objetivo de descrever e/ou mensurar características e processos psicológicos, compreendidos tradicionalmente nas áreas emoção/afeto, cognição/inteligência, motivação, personalidade, psicomotricidade, atenção, memória, percepção, dentre outras, nas suas mais diversas formas de expressão, segundo padrões definidos pela construção dos instrumentos”.

No Brasil, o Artigo 13 da Lei n. 4119/62 que regulamenta a profissão do Psicólogo afirma que é função privativa deste profissional a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento. Os testes psicológicos são entendidos na lei como “métodos e técnicas”. Assim, a lei restringe o uso desses métodos aos psicólogos nos propósitos enunciados.

Gostaríamos de enfatizar esse aspecto e esclarecer que a divulgação do SENNA respeita esses preceitos, uma vez propõe o instrumento para utilização em monitoramento de sistemas educacionais (uso de resultados de instrumentos para monitorar características psicológicas ao longo do tempo) e planejamento de políticas educacionais (uso de resultados de instrumentos para avaliar quão apropriada são diferentes intervenções educacionais e sua relativa eficácia). Dessa maneira, o SENNA é divulgado para utilização em situações nas quais o objeto de análise sejam as instituições educacionais e políticas públicas, sua unidade de análise são as classes e as escolas, não o indivíduo. Portanto, tal uso é mais amplo e não entra em conflito, ao contrário, é complementar, ao uso privativo com fins de orientação psicopedagógica ou diagnóstico psicológico cujo objeto é o estudante e unidade de análise suas características e inclinações pessoais em termos de comportamentos, pensamentos e emoções (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 93).

ANEXO E – PARECER DE ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: PERFIL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE JOVENS E CRIANÇAS ASSISTIDOS POR PROJETOS MUSICAIS DE ONGs DE FORTALEZA

Pesquisador: Francisco Ariclene Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10674519.8.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.571.616

Apresentação do Projeto:

O projeto "PERFIL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE JOVENS E CRIANÇAS ASSISTIDOS POR PROJETOS MUSICAIS DE ONGs DE FORTALEZA" é fruto de mestrado em Saúde Coletiva da UFC e pretende avaliar o perfil e as competências socioemocionais de jovens e crianças assistidos por projetos musicais de duas ONGs de Fortaleza. O estudo, de caráter quantitativo e transversal, será realizado em duas instituições sem fins lucrativos – Casa de Vovó Dedé (Instituição 1) e Instituto Beatriz e Lauro Fiuza – IBLF (Instituição 2) –, localizadas no município de Fortaleza-CE. A população do estudo será composta de jovens e crianças assistidos por duas instituições sem fins lucrativos que desenvolvem projetos musicais para alunos que vivem em áreas de alta vulnerabilidade social de Fortaleza. A amostra será composta por 210 participantes, alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental ou 1º e 3º anos do ensino médio. Para a coleta de dados, será utilizado um instrumento unificado, dimensionado em três questionários, sendo: 1. Questionário de competências socioemocionais, Instrumento SENNA 1.0; 2. Questionário socioeconômico e 3. Questionário de características musicais. Análise quantitativa dos dados para o estabelecimento do perfil socioemocional e características musicais serão conduzidas via software estatístico.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.571.616

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Avaliar o perfil e as competências socioemocionais de jovens e crianças assistidos por projetos musicais de duas ONGs de Fortaleza.

Objetivos Secundários:

- Mensurar as competências socioemocionais dos jovens e crianças vinculados aos projetos musicais;
- Caracterizar o perfil socioeconômico dos participantes dos projetos musicais; • Verificar a relação entre o tempo em que as crianças e adolescentes são assistidos pelos projetos com as competências socioemocionais;
- Verificar a relação entre as competências socioemocionais e os fatores socioeconômicos, as características musicais e atitudes familiares dos jovens e crianças assistidos pelos projetos musicais;
- Realizar um baseline para que as instituições possam utilizá-los para realização de monitoramento e acompanhamento das competências socioemocionais ao longo do tempo;
- Realizar uma revisão da literatura, nacional e internacional, sobre competências socioemocionais e os efeitos da música.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisa de baixo risco, uma vez que envolve coleta através de questionário e que podem causar algum desconforto ou cansaço ao responder assuntos pessoais. Sigilo e anonimato garantido. Como benefícios, o pesquisador espera conhecer o perfil e as competências socioemocionais de jovens e crianças assistidos por projetos musicais de duas ONGs de Fortaleza para que se possa contribuir no fortalecimento de pontes de diálogos e ações de colaboração e cooperação entre as instituições que desenvolvem as atividades musicais e as diferentes áreas de políticas públicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área estudada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 3.571.616

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_1417152_E1.pdf	18/08/2019 14:42:24		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsavel_Legal.pdf	18/08/2019 14:35:58	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3398367.pdf	18/08/2019 14:28:19	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Participantes_Menores.pdf	18/08/2019 14:28:00	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Participantes_Maiores.pdf	18/08/2019 14:27:46	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS_PROJETO.p	18/08/2019 14:27:30	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO.pdf	18/08/2019 14:26:29	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Ariclene_MSPV2.pdf	18/08/2019 14:25:42	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes.pdf	13/02/2019 21:35:04	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito
Outros	CARTA_APRECIACAO_CEP.pdf	13/02/2019 21:29:16	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_PROJETO.pdf	13/02/2019 21:15:18	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADORES_PR_OJETO.pdf	13/02/2019 21:14:42	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO_PR_OJETO_IBLF.pdf	13/02/2019 21:13:58	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO_PR_OJETO_CVD.pdf	13/02/2019 21:13:30	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto.pdf	13/02/2019 20:57:51	Francisco Ariclene Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.571.616

Não

FORTALEZA, 12 de Setembro de 2019

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br