

M

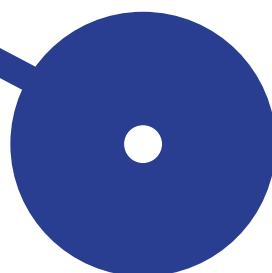
MESTRADO
EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

Relatório de Estágio

Preferências musicais dos adolescentes em diferentes contexto, além das aulas de música

Birgita Solange Azevedo Carvalho dos Santos

NOVEMBRO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Birgita Solange Azevedo Carvalho dos Santos

Relatório de Estágio

Preferências Musicais dos adolescentes em diferentes contextos, antes das aulas de Música

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Rui Bessa

Porto, novembro de 2022

Aos meus pais,

Ao meu marido António e ao meu filho Vasco,

Pela paciência e apoio incansável ao longo desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores, não deixando de citar em especial, o professor Pedro Duarte e a professora Maria José Araújo, pelas maravilhosas tertúlias; o professor Jonas Araújo por toda a disponibilidade e ajuda no decorrer do estágio.

À professora Doutora Graça Boal-Palheiros, por toda a ajuda e compreensão ao longo deste mestrado.

Ao professor Carlos Gracino, pelo apoio incondicional na Prática de Estágio Supervisionada.

Ao professor Doutor Rui Bessa, que me orientou no projeto de investigação. Auxiliando quando foi necessário, dando-me “achegas” quando precisei, elogiando-me quando mereci, motivando-me nos momentos difíceis, sendo muitas vezes mais amigo do que professor, e um exemplo de dedicação e paciência.

Aos meus amigos, que estiveram sempre ao meu lado motivando-me, enchendo-me de esperança e apoiando-me sempre que precisei, estando sempre presentes nos momentos mais importantes para mim, apesar desta ausência de dois anos.

À minha companheira académica e grande amiga, Maria João Ribeiro, que vivenciou comigo as angústias e dissabores, além de partilhar comigo alegrias e conquistas, pois tudo é mais fácil quando trabalhamos em conjunto.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE – IPP).

Num primeiro capítulo serão apresentados os contextos e as práticas observadas no 2º ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. O segundo capítulo compreenderá a exposição do contexto e da turma onde decorreu o Estágio Pedagógico, e também uma reflexão fundamentada sobre o mesmo.

O terceiro capítulo apresenta o projeto de investigação, que procurou compreender a importância do universo da escuta musical dos adolescentes “fora” da escola e conhecer as preferências musicais dos alunos, visto que se deve ter em consideração o background cultural/musical dos alunos na elaboração do repertório musical para as aulas de música. Nesta investigação, participaram 220 adolescentes do 2º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos. Apresentamos um desenho metodológico através de um estudo transversal, com o recurso de dois instrumentos: inquérito por questionário e a Escala Abreviada de Preferência Musical Revista (STOMPR). Os resultados confirmam a influência da música na vida cotidiana “fora” da escola, e relativamente ao modelo de cinco dimensões de preferências musicais, os adolescentes em estudo se situam na dimensão contemporânea.

Para finalizar, apresentam-se as considerações finais sobre a importância do estágio e as apreciações do estudo realizado, importantes no crescimento profissional enquanto docente.

Palavras-chave: Música; Adolescentes; Preferências Musicais.

ABSTRACT

This report was written as part of the Supervised Teaching Practice course of the Master in Teaching Music Education in the Basic School, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

The first chapter will present the contexts and practices observed in the second cycle of basic education, in the context of the Supervised Teaching Practice. The second chapter will include an exposition of the context and the class where the Pedagogical Internship took place, as well as a reasoned reflection on it.

The third chapter presents the research project, which aimed to understand the importance of the universe of adolescents' musical listening "outside" school and to know the students' musical preferences, since the students' cultural/musical background must be considered when preparing the musical repertoire for music classes. In this research, 220 adolescents from the second cycle of basic education, aged between 9 and 13 years old participated. We present a methodological design through a cross-sectional study, using two instruments: a questionnaire survey and the Short Test Of Musical Preference Revised (STOMPR). The results confirm the influence of music in everyday life "outside" school, and relative to the five-dimensional model of musical preferences, the adolescents under study fall within the contemporary dimension.

To conclude, the final considerations some on the importance of the internship and the appreciations of the study carried out, important in the professional growth as a teacher, are presented.

Keywords: Music; Adolescents; Music Preferences.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	10
<i>Recursos existentes</i>	
Tabela 2	11
<i>Planificação a médio e longo prazo</i>	
Tabela 3	33
<i>Número de alunos inquiridos depois da recolha de dados</i>	
Tabela 4	35
<i>Categorização dos géneros musicais nas cinco dimensões de preferência musical</i>	
Tabela 5	37
<i>Número de Alunos Inquiridos depois da Recolha de Dados</i>	
Tabela 6	46
<i>Número de Alunos Inquiridos depois da Recolha de Dados</i>	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Contextos mais frequentes para ouvir música	38
Figura 2. O lugar da casa onde ouvem mais música.....	39
Figura 3. Períodos mais frequentes na escuta musical	39
Figura 4. Estados mais comuns durante a audição de música	40
Figura 5. Importância que a música tem na vida dos participantes	41
Figura 6. Razões frequentes para ouvir música.....	42
Figura 7. Audição musical em grupo ou individual.....	43
Figura 8. Meios tecnológicos para ouvir música	43
Figura 9. Frequência dos tempos livres	44
Figura 10. Comparação de ouvir música com outras atividades de lazer	45
Figura 13. Relação Preferências musicais e modelo MUSIC.....	48
Figura 14. Preferências musicais e identidade	49

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	3
1.1. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS	3
1.2. ESCOLA BÁSICA DE AUGUSTO GIL.....	4
1.3. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE LUSTOSA.....	5
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO NO 2º CICLO.....	7
2.1. A ESCOLA BÁSICA DE AUGUSTO GIL	7
2.1.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	7
2.1.2. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	7
2.1.3. PROJETO EDUCATIVO / OUTROS PROJETOS	8
2.1.3. OUTROS ASPETOS RELEVANTES	9
2.2. A EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2º CICLO.....	9
2.2.1. RECURSOS.....	9
2.2.2. ATIVIDADES	10
2.2.3. REPERTÓRIO E MANUAL	10
2.2.4. ATITUDES DOS ALUNOS	13
2.2.5. PERFIL MUSICAL DOS ALUNOS	14
2.3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	15
3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	21
3.1. INTRODUÇÃO	21
3.2. REVISÃO DA LITERATURA.....	22
3.2.1. IDADE.....	22

3.2.2. A MÚSICA NA ADOLESCÊNCIA	22
3.2.3. MÚSICA E OS SEUS DIVERSOS CONTEXTOS	24
3.2.4. MEIOS DE OUVIR MÚSICA.....	25
3.2.5. DEFINIÇÃO DE PREFERÊNCIA MUSICAL	27
3.2.6. PREFERÊNCIAS MUSICAIS E IDENTIDADE.....	27
3.3. ESTUDO.....	30
3.4. MÉTODO	31
3.4.1. PARTICIPANTES E PROCEDIMENTO	32
3.4.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	33
3.5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	36
3.5.1. CONTEXTOS, PERÍODOS E ATIVIDADES MAIS COMUNS EM QUE OUVEM MÚSICA.....	38
3.5.2. MÚSICA E A SUA IMPORTÂNCIA ENQUANTO VIVÊNCIA.....	41
3.5.3. PREFERÊNCIAS MUSICAIS E A IDENTIDADE.....	46
3.6. CONCLUSÃO.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS.....	59

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio expõe num primeiro momento uma descrição e reflexão sobre a experiência do Estágio Pedagógico desenvolvido, e seguidamente é apresentado o projeto de investigação que compreendeu as preferências musicais dos adolescentes, face a diferentes, além das aulas de Educação Musical.

O Capítulo I compreende os contextos e as práticas observadas no 2º ciclo do Ensino Básico (EB), no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Essas observações foram realizadas em duas escolas do distrito do Porto, no qual em uma delas realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), e outra no distrito de Lousada. É feita uma breve contextualização da escola, da sala, seguido de uma descrição da respetiva observação. A experiência das observações é fundamental na formação de professores, na medida em que nos permite o contato próximo com outras escolas, com outros professores, com jovens; e do conceito do que abrange a via ensino.

No Capítulo II, faz-se uma abordagem sobre o contexto da realização da PES, expondo informações relativas à caracterização da escola, da turma, assim como outros aspetos relevantes no decorrer do estágio pedagógico. É ainda apresentada neste capítulo, uma reflexão sobre o percurso da PES, indicando as opções tomadas, as dificuldades sentidas e as aprendizagens proporcionadas, juntamente com as colegas de estágio e o professor cooperante. maiores dificuldades sentidas, os pontos fortes do meu trabalho e o tipo de atividades que realizei, juntamente com os alunos.

No seguimento da PES, surge o tema do projeto de investigação. O Capítulo III apresenta e desenvolve este projeto, que compreendeu estudar a importância do universo da escuta musical dos adolescentes “fora” da escola e conhecer as preferências musicais dos alunos, visto que se deve ter em consideração o background cultural/musical dos alunos na elaboração do reportório musical para as aulas de música de Educação Musical (EM).

Para concluir, apresentam-se as considerações finais, de todo um segundo ano letivo do mestrado, que abrange a importância do estágio e as apreciações do estudo realizado.

1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As observações realizadas no âmbito da PES decorreram em três escolas no EB, escolas estas que detêm protocolo com este mestrado da ESE: Escola Básica de Matosinhos, Escola Básica Augusto Gil e Escola Básica e Secundária de Lustosa.

1.1. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS

O Agrupamento de Escolas de Matosinhos é uma instituição pública de ensino, tutelada pelo Ministério da Educação, que pertence ao concelho de Matosinhos e ao distrito do Porto. Foi homologado no ano de 2004 e, desde 2007/08, integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2). É constituído por 4 estabelecimentos de educação e ensino, geograficamente próximos: a Escola Básica Integrada de Matosinhos (pré-escolar e 1º ciclo), sede do Agrupamento (2º e 3º ciclos), as Escolas Básicas Augusto Gomes, Florbela Espanca e do Godinho¹.

As observações em Matosinhos, foram realizadas em turmas 6º ano de escolaridade. Apresenta como espaço, a sala de aula normal. Devido à pandemia, a professora é que tem de se deslocar entre turmas, mudando sempre de sala, levando os instrumentos musicais necessários para a aula. Trata-se de salas relativamente grandes, com bastante luminosidade devido a um dos lados ser todo em vidro. A sala, relativamente à sua organização, não é o melhor para a realização de determinadas atividades práticas. É constituída por 14 mesas duplas, organizadas em quatro filas, tem um quadro liso, uma secretária para o professor, um computador, um sistema de som e vídeo projetor. No segundo ciclo, existem duas salas de música com um teclado e diversos instrumentos musicais guardados no armário (um xilofone baixo, dois xilofones soprano, dois xilofones contralto, um Metalofone baixo, dois metalofones soprano, dois metalofones contralto, cinco jogos de sinos; triângulos, castanholas, maracas, clavas, entre outros). No período de observação, foi visível o bom comportamento e interesse dos alunos em sala de aula. A maioria dos alunos das turmas

¹ Informação retirada do Projeto Educativo.

integram a mesma desde o 1º ciclo, o que se evidencia na cumplicidade e no bom ambiente (tranquilidade e disciplinados) entre os alunos. Era notório que alguns deles se dedicavam com grande entusiasmo à disciplina. Este facto motivacional facilita em grande parte a tarefa de lecionação e da transferência de competências, pois havia uma dedicação quase exclusiva em lecionar os conteúdos/conceitos presentes no programa de Educação Musical em vigor nesta escola, sem a preocupação de implementação de estratégias de motivação. Ensinar os que querem aprender nunca foi problema. Ensinar os que não querem aprender, essa sim, é a missão da pedagogia (Nóvoa, 2011).

Foi notório que a professora de Educação Musical, apresentou uma dinâmica de aula muito organizada e estruturada, sem haver momentos mortos durante a aula. Sempre atenta aos alunos e fazendo por todos estarem a participar na atividade, levando a poucos momentos de distração ou criando-os quando necessário.

1.2. ESCOLA BÁSICA DE AUGUSTO GIL

A EB de Augusto Gil (2º e 3º ciclo), situa-se entre a Rua de St.ª Catarina e a Rua da Alegria, no Porto. Ocupa um edifício antigo de quatro pisos e longas escadarias, em bom estado de conservação, onde outrora funcionaram dois outros estabelecimentos de ensino privado: o Colégio de Nossa Senhora da Estrela (ou Colégio da Estrela) e o Colégio João de Deus². A escola possui duas salas para o ensino de EM: a sala de aula dita normal e uma sala museu, que funciona neste momento como segunda sala de música. Nela estão distribuídos o instrumental Orff, dois pianos (um vertical e um de cauda).

As observações em Augusto Gil, foram realizadas com turmas 6º ano de escolaridade. Os alunos deslocam-se até à sala trazendo só o material necessário para a aula de Educação Musical. A sala tem bastante luminosidade devido a duas grandes janelas de vidro. Relativamente à sua organização, não é o melhor para a realização de determinadas atividades. É constituída por 15 mesas duplas, organizadas em cinco filas, tem um quadro

² Retirado da Frontpage da Escola de Augusto Gil

pautado com sistema de tela, uma secretária para o professor, um computador, um sistema de som e vídeo projetor. Possui ainda, uma guitarra, um piano elétrico, e instrumentos tradicionais espalhados pela sala, como adufes e bombos. No período de observação, foi visível o bom comportamento e interesse dos alunos em sala de aula. As turmas revelaram um bom desempenho artístico e musical e participaram sempre ativamente nas atividades propostas pelo professor. Este facto motivacional deve-se em grande ao professor Carlos, que está constantemente a dar inputs de conteúdos, não havendo momentos mortos. A aula é extremamente organizada, havendo uma ligação dos conteúdos a abordar ao que pede aos alunos para realizarem.

1.3. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE LUSTOSA

O Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca localiza-se no extremo norte do concelho de Lousada. A escola-sede do agrupamento denomina-se, Escola Básica e Secundária Dr. Mário Fonseca e situa-se na freguesia de Nogueira. O Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca é constituído por dois Jardins-de-Infância (Uchas, e Lagoa), sete Escolas Básicas (Carmo, Lustosa, Sousela, S. Miguel, Macieira, Aveleda e Mós), duas EBS (Lousada Norte e Dr. Mário Fonseca)³.

As observações aconteceram com uma turma de 5º ano e uma de 6º ano. A sala tem bastante luminosidade devido às janelas de vidro. Relativamente aos recursos possui um quadro interativo, projetor, quadro de pautas móvel, três armários de madeira com instrumentos no seu interior, coluna e microfone, teclado. Estão expostos ainda nas paredes da sala, três pósteres (Instrumentos do mundo, Instrumentos de Portugal, Orquestra Gulbenkian), quadro “Encantar domínios e serpentes”, A sala de música é sempre a mesma e ainda possui uma arrecadação com instrumentos no seu interior. O manual de música utilizado por esta escola é o “100% Música – Educação Musical 5º e 6º ano”, de António Neves, David Amaral e Jorge Domingues, do grupo LeYa Educação.

³ Informação retirada do Projeto Educativo.

Durante a observação da turma de 6º ano, a professora estabeleceu uma conversa com os alunos sobre o pedido de trabalho de casa (escolher uma música e colocar o link do vídeo da música no *teams*). Como maior parte dos alunos não fez, a professora resolveu fazer em conjunto com os alunos em tempo de aula. Esta situação criou alguns tempos “mortos”, permitindo conversas paralelas. Do decorrer da aula, e com a exposição de vídeos do Youtube (pequenos excertos) para a turma, os alunos ficaram musicalmente envolvidos e participativos devido a estarem a ver vídeos escolhidos por eles. Esta atividade permite conhecer os gostos musicais dos alunos no início do ano letivo. A segunda observação ocorreu com uma turma de 5º ano. Esta era uma turma reduzida (com alunos de necessidades adicionais de suporte), tendo apenas 10 alunos. Este ambiente mais reduzido, permite uma aproximação da professora com os alunos, uma vez que esta, andava pela sala e falava diretamente com eles. A professora abordou a família da percussão Orff. Começou por fazer um enquadramento da mesma seguindo para a demonstração dos instrumentos. Só o fato de a professora exemplificar e os alunos ouvirem, era notório o entusiasmo por esta vivência musical.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO ANO 2º CICLO

2.1. A ESCOLA BÁSICA DE AUGUSTO GIL

2.1.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A EB de Augusto Gil (2º e 3º ciclos), é uma instituição pública pertencente ao Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, e situa-se entre a Rua de Santa Catarina e a Rua da Alegria, no Porto. Ocupa um edifício antigo de quatro pisos e longas escadarias, em bom estado de conservação, onde outrora funcionaram dois outros estabelecimentos de ensino privado: o Colégio de Nossa Senhora da Estrela (ou Colégio da Estrela) e o Colégio João de Deus. A escola possui uma sala museu que funciona neste momento como uma terceira sala de música, mas também é utilizada para concertos entre outras atividades musicais, palestras, conferências e reuniões. Nela estão distribuídos o instrumental Orff, dois pianos (um vertical e um de um quarto de cauda) e uma extensa vitrine que expõe o espólio do Colégio João de Deus. Conta ainda com duas salas de música, para a prática letiva de Educação Musical e para os Clubes de Música.

2.1.2. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma que acompanhei, ao longo do estágio pedagógico, era a turma do 6ºB. A maioria dos alunos integravam a mesma desde o infantário, o que se evidencia na cumplicidade e no bom ambiente entre os alunos. Era notório que alguns deles se dedicavam com grande entusiasmo à disciplina. Este facto motivacional facilita em grande parte a tarefa de lecionação e da transferência de competências, permitindo lecionar os conteúdos/conceitos presentes no programa de Educação Musical em vigor nesta escola, sem a preocupação de implementação de estratégias de motivação.

Em relação à turma do 6º B, é constituída por 26 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Destes apenas 24 frequentam as aulas de Educação Musical, visto que duas alunas fazem parte do Ensino Articulado de Música. Um aluno tem Necessidade Adicional de Auporte (NAS)(défice de atenção e hiperatividade) e, como tal, tem um acompanhamento mais personalizado. A turma tem como professor cooperante de Educação Musical o professor Carlos Graciano, e a diretora de turma era a professora Júlia Tavares.

2.1.3. PROJETO EDUCATIVO / OUTROS PROJETOS

O Projeto Educativo, foi elaborado para um horizonte de quatro anos, onde emergem a Missão e a Visão do Agrupamento de Escolas de Aurélia de Sousa (AEAS), i.e., “os Eixos de Intervenção e os Objetivos e Ações, através dos quais este se propõe concretizar o seu Plano de Ação e atingir as Metas estruturadoras da sua função educativa” (p.8)⁴.

Na Escola Básica de Augusto Gil desenvolvem-se diversas ofertas como o Clube de Canto, o Clube das Ciências, o Clube de Xadrez e o Clube Europeu. A Escola está aberta à comunidade, estabelecendo muitas parcerias com várias instituições, nomeadamente, Câmara Municipal do Porto, Junta de Freguesia de Bonfim e Santo Ildefonso, Centros de Saúde, Escola Segura, Lipor, EDP, ESMAE, ICBAS, IPATIMUP, Grupo NORS.

A Escola acolhe vários projetos dinamizados pelas diversas instituições parceiras. Assim, do programa Porto de Futuro (Câmara Municipal do Porto), são desenvolvidos os projetos: Braço Direito, Tag-Rugby, Aulas sem Fronteiras, Voluntariado estudantil, Rumo à Excelência, Universidade Júnior, Matemática fora de Portas, Educação para o Conhecimento e Junior Achievement. Dos Centros de Saúde e das equipas de Saúde Escolar e de Saúde Pública, os programas PASSE, PRESSE, PELT e os Cheques Dentistas. Do ICBAS, alunos do 3º ano de Medicina dinamizam a Semana da Saúde. O IPATIMUP, através do programa “Auto-Laboratório” vem à escola dinamizar aulas práticas em algumas áreas temáticas das Ciências Naturais e da Físico-Química. A EDP e o projeto “Energia com vida” permite-nos trabalhar os objetivos do Milénio.

⁴ Projeto Educativo (2018-2021). http://ae-aureliadesousa.com/ativos/docs/pe2018_2021.pdf

Relativamente à turma do 6ºB, nas disciplinas de Português e de Educação Visual, a turma do 6º B, participou na visita à exposição “O Guardador do Sol” na Reitoria da Universidade do Porto. Participam na atividade “Quem Desenha quer Pintar”, projeto com a colaboração do Museu Nacional Soares dos Reis. Participação no projeto CriArte-Programa de Inteligência Emocional, dinamizados por psicólogos afetos ao projeto. Participação no projeto Lugar da Ciência, com várias atividades/desafios que vão sendo realizadas ao longo do ano.

2.1.3. OUTROS ASPETOS RELEVANTES

A Escola Básica de Augusto Gil, oferece aos alunos do 3º ciclo a disciplina de Educação Musical. De salientar que a mesma possui um hino “Cantar Augusto Gil”, da autoria do professor Carlos Graciano e letra do professor Fernando Santos, composto em 2006 com uma gravação orquestral realizada em 2008.

Nesta escola funciona o Centro de Formação Guilhermina Suggia, outrora Centro de Formação João de Deus. Possui ainda, um núcleo de Educação Especial, para crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), em particular uma Unidade de Apoio à Multideficiência que é apoiada por vários técnicos especializados, terapeutas da fala, fisioterapeutas, entre outros.

2.2. A EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2º CICLO

2.2.1. RECURSOS

A nível de recursos musicais, a Escola Básica de Augusto Gil possui os elementos constituintes da Tabela 1 a seguir exemplificada, nas duas salas de aula

Tabela 1

Recursos existentes

Recursos		
Quadro de pautas, 1 aparelhagem, 2 colunas de som, 1 tela, 1 projetor, 1 computador		
Instrumental Orff		
Madeiras	Peles	Metais
2 blocos de 1 som	1 caixa de rufo	1 par címbalos
3 blocos de 2 sons	2 congas	4 guizeiras
2 castanholas	2 adufes (1 bom + 1 estragado)	3 pares de pratos (+1 prato)
3 pares maracas (+ 1 maraca)	4 bombos leguero	3 pandeiretas
20 pares de clavas	1 bombo	3 pendeiros (+ 4 estragados)
4 caixas-chinesas (+ 1 estragada)	6 bombos 55 cm	6 triângulos
2 reco reco	4 timbalões	3 jogos de sinos (+1 estragado)
5 xilofones sopranos	2 tamborins	2 metalofone soprano
5 xilofone contralto	6 timbales (+ 1 estragado)	2 metalofone contralto
2 xilofones baixo		1 metalofone baixo
Instrumentos musicais		
10 guitarras		
5 cavaquinhos		
3 melódicas		
1 piano digital Korg + 1 piano digital Roland + 1 piano de um quarto de cauda		

2.2.2. ATIVIDADES

Durante as observações na Escola Básica de Augusto Gil, as atividades realizadas foram do âmbito da interpretação e comunicação, e apropriação e reflexão. Cumprindo assim dois dos três pilares das Aprendizagens Essenciais. Dentro destas destacam-se exercícios de imitação vocal e rítmico, interpretação de peças e domínio de conteúdos.

2.2.3. REPERTÓRIO E MANUAL

O manual adotado pela escola Básica de Augusto Gil, pelo qual os professores de educação musical se orientam é o “Música cinco” e “Música seis” de José Carlos Godinho da editora

Santillana, tendo sempre como base o programa da disciplina (Ministério da Educação, 1991) e as Aprendizagens Essenciais (2018).

O repertório abordado nas aulas observadas teve em conta o manual adotado, e também as preferências musicais dos alunos. Criou-se no início da aula, um momento de partilha musical, que acabou por se tornar habitual e foi recorrente ao longo do ano letivo. Esta atividade passava por um aluno partilhar uma música à turma, fosse tocada em algum instrumento musical, ou, apenas com a voz. No fim por uma questão cultural e formativa, apresentavam o nome da música ou da banda, e qual o nome do instrumento, se caso existisse.

Demos particular atenção à situação da Ucrânia, originando um momento de apoio na escola. Foi escolhida uma canção tradicional, com a ajuda de uma nativa, de outra turma do 6º ano.

De seguida é exposta a planificação a médio longo prazo pela Tabela 2, que descreve todas as temáticas abordadas e respetivas atividades.

Tabela 2

Planificação a médio e longo prazo

Datas	Atividades Musicais/ Temas	Outras atividades na Escola
11 - 15 Outubro		
18 - 22 Outubro		
25 - 29 Outubro	Monorritmia e Poliritmia	
01 - 05 Novembro	Densidade Sonora / atividade de composição	

08-12 Novembro	Audição musical ativa – séc. XVI (1ªSupervisão)	
15-19 Novembro	Viagem pela música, do séc. XVI séc. XXI/Música Contemporânea/ atividade de composição	
22 - 26 Novembro	Preparação para concerto de Natal	
29 Nov. – 3 Dez.	Feriado	
06-10 Dezembro	Feriado	
13-17 Dezembro	Apresentação de Natal	Aula aberta (apresentação interturmas)
Interrupção Letiva – Natal		Conselho de turma
10-14 janeiro	Ritmos africanos	
17-21 Janeiro	Ritmos africanos/atividade de composição	
24-28 Janeiro	Aula lecionada pelo Cooperante – Acordes e Escalas.	*covid
31 jan – 4 fev	Aula lecionada pelo Cooperante – melodia acompanhada por acordes	*covid
7-11 fevereiro	Dia Mundial da Rádio/Oficina de Rádio	
14-18 fevereiro	Oficina de Rádio/atividade de composição (2ª Supervisão)	
21-25 fevereiro	Dia Mundial da Rádio/Oficina de Rádio	
28 fev – 4 mar	Audição musical ativa - Música Erudita séc. XX	
7-11março	Música Tradicional Ucrâniana – Unidos pela Paz	
14-18 março	Música tradicional portuguesa/Oficina de cordas	

21-25 março	Música tradicional portuguesa/ Oficina de cordas	
28 – 1 abr	Música tradicional portuguesa/ Oficina de cordas/Dia Mundial do Piano (29 – 3ªf)	Convidado Pedro Alvadia
4-8 abril	Projeto atividade musical: canções de intervenção 25 de abril	
Interrupção letiva Páscoa		Conselho de turma
19-22 abril	Projeto atividade musical: canções de intervenção 25 de abril/	
25-29 abril	Projeto atividade musical: canções de intervenção 25 de abril/Dia Internacional do Jazz	Aula aberta (apresentação interturmas)
2-6 maio	Dia Mundial do Acordeão (6 maio – 6ªf)	Convidado Vitor Monteiro
9-13 maio	Dia da Europa (9 maio – 3ªSupervisão)	
16-20 maio	Dia Europeu do Mar (20 maio – 6ª)	
23-27 maio	Preparação para concerto final	
30 maio - 3 junho	Preparação para concerto final	
6-10 junho	Preparação para concerto final	Concerto Final de Ano
13-15 junho	Música Erudita Portuguesa séc. XX/improvisação	

2.2.4. Atitudes dos alunos

De uma maneira geral, os alunos cooperaram muito bem nas atividades que lhes foram sendo apresentadas, referindo que existiu uma evolução musical (quer prática, quer social) ao longo do ano. Devido à pandemia, a turma nunca tinha realizado nenhum concerto. Quando nos propusemos em realizar uma aula aberta pela altura do Natal, ficaram bastante receosos, nervosos, preocupados com a execução musical das peças. Na aula seguinte, quando lhes mostrei a gravação da atividade, eles próprios foram capazes de tecer críticas construtivas, com o intuito de evoluir e melhorar nas próximas atividades que se realizaram.

Em termos de grupo, a turma ligava-se entre si socialmente, não havendo grandes desvios comportamentais. Com exceção do aluno NAS, que, praticamente, em todas as aulas tentava distrair um ou outro colega, pronunciando alguns termos menos positivos, simplesmente com o intuito de chamar à atenção.

2.2.5. PERFIL MUSICAL DOS ALUNOS

Frequentam a escola Básica de Augusto Gil, atualmente, cerca de quinhentos e oitenta alunos. A maioria dos alunos reside na cidade do Porto, embora uma parte significativa seja oriunda dos arredores, dado que alguns encarregados de educação exercem a sua atividade profissional no centro da cidade. A escola proporciona a disciplina de Educação Musical desde o 5º ano até ao 9º ano. Poucos desses alunos frequentam o ensino articulado de música. Existe um ATL dentro da escola, no qual os alunos podem aprender a tocar Guitarra Clássica (aula uma vez semanal).

Relativamente à turma do 6ºB, dos 24, havia duas alunas que não frequentavam as aulas de EM, devido a fazerem parte do Ensino Articulado de Música. Relativamente à turma em si, duas alunas faziam parte do clube de canto da escola (o responsável era o professor Carlos Graciano), dois alunos estavam a aprender guitarra clássica na ATL da escola, uma aluna tinha frequentado o Conservatório de Música do Porto durante dois anos, para a aprendizagem de clarinete e piano. Durante o decorrer do ano letivo, foi notório uma evolução musical por parte dos alunos. Nas aulas em que propusemos apresentar a oficina de cavaquinhos e guitarra, o entusiasmo foi tão grande, devido ao contato com o instrumento, que, efetivamente, um aluno comprou um ukulele para praticar em casa.

Relativamente às preferências musicais dos alunos, identifiquei um gosto por música *pop*, *rock* e *funk*. Este entusiasmo é demonstrado pela vontade de comentar que conhecem o cantor, porque ouvem em casa, ou vêm na internet.. No entanto, aceitaram sempre muito bem os diversos géneros musicais que lhes foram apresentados.

2.3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Não é o fim de uma jornada, mas o início de uma nova caminhada. Mesmo sendo professora noutros contextos, a PES em EM no 2º Ciclo do EB, trouxe-me novos desafios que foram chegando de semana para semana, permitindo-me crescer a nível pessoal e profissional. Ensinar é, sem dúvida, um grande desafio, mas é ao mesmo tempo algo fascinante e que me completa.

Num passado recente, o professor tinha como função específica ensinar e transmitir conhecimento, o aluno tinha como função, apenas ouvir. Como o seu acesso ao conhecimento era menor, devido à dificuldade de aproximação à informação, o professor era tido como apenas como um transmissor de conhecimentos da sua unidade disciplinar, em que os conteúdos estavam separados das vivências do aluno e da sua realidade social. Os recursos pedagógicos não iam para além do livro e do quadro negro. Neste contexto, apenas as aprendizagens formais eram consideradas válidas, pois tudo o que era aprendido fora deste, não era usufruído nem tido em conta na sala de aula. Atualmente tudo mudou e nós devemos acompanhar os alunos – ensino ativo e centrado no aluno. Hargreaves (1999) defende que com as alterações que tem ocorrido desde a segunda metade do século XX, a experiência musical em si está a ser rapidamente alterada, por influência dos desenvolvimentos ocorridos nos media e nos equipamentos tecnológicos. Existe mesmo esta ideia do comboio de alta velocidade da tecnologia e nós temos de o acompanhar.

Paulo Freire (1997) explana na sua vasta obra que o professor tem como objetivo, não só, ensinar os conteúdos ao aluno, mas também ensiná-lo a aprender, deve vivenciar o ensino.

O professor não é um mero transmissor de conhecimentos; deve saber comunicar com os alunos o prazer de fazer música; adaptar os materiais à idade, à personalidade e aos interesses das crianças, bem como às características do contexto em que se ensina. (Wuytack & Boal-Palheiros, 2013, p.8)

Por concordar com esta ideia supracitada, devemos assumir o ensino de música como um processo “vivo”, em que o aprender é experimentando, impulsionando mudanças no indivíduo ao longo da sua vida, desde intelectuais, emocionais e mesmo sociais. Caso contrário, é como Araújo & Veloso (2016) que apresentam o conceito de “violência simbólica” como uma imagem do ato pedagógico, em que as crianças deixam ser de ser autênticas para se tornarem instruídas socialmente, pois é este o rótulo que lhe é imposto. Devemos mudar o paradigma, proporcionar aulas práticas, abandonar um pouco os manuais. Considero necessário, reconsiderar o método de ensino da música pelo foco na criação de um ensino mais holístico, que abranja a compreensão do aluno e do professor na sua totalidade. Segundo Oliveira & Boal-Palheiros (S/d), Wuytack propõe “um conjunto de princípios pedagógicos para ensinar música às crianças, articulados com metodologias claras para orientar os professores, dos quais destacamos: A “atividade” (...) “comunidade” (...) “adaptação” e “totalidade” (p. 3-4). A atividade é um dos focos de desenvolvimento da experiência musical. Através dela é que “capacidades de observação, atenção e concentração leva a criança a participar e a envolver-se melhor no processo de aprendizagem musical” (ibidem, p. 3).

Com o decorrer do estágio, senti dificuldades em diversos aspetos, tais como: organização das competências; planificar as aulas e dentro delas, cada atividade; pensar nas quais as melhores estratégias metodológicas para o ensino da música; fazer o paralelismo com os objetivos educacionais, com os fatores socio económicos do contexto onde atuo, com as relações interpessoais entre pares, entre alunos. Como discente, tentei levar a cabo este nível de entendimento, tomando contato direto desta profissão.

A educação escolar apresenta ideias, conhecimento, fatos e técnicas de aprendizagem. “A forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico” (Delors, 2005, p. 156). O ensinar não envolve apenas as experiências que o professor possui, mas também a maneira pela qual ele irá dispor desses conhecimentos em sala de aula. Segundo Hallam (1987), “lessons cannot be structured spontaneously in response to the level

of individual progress (...) lessons must be planned, there must be aims and a clear agenda” (p. 251).

A experiência das observações iniciais foi fundamental, na medida em que nos permite o contato próximo com os jovens e da noção do que abrange a via do 2º ciclo do EB. Apenas quando presente numa sala de aula, ao conviver com os alunos que nela “habitam” é que o professor fica a conhecer a verdadeira realidade educativa na qual irá futuramente trabalhar.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2001, p.25).

Desde o primeiro contato com a turma, que fiz por manter uma boa relação, criando valores de igualdade, colaboração e cooperação, mas sem deixar de esquecer a necessidade da implementação das regras necessárias para o decorrer das aulas e atividades que sejam desenvolvidas. É claro que por vezes momentos de “impasse” surgiam. De salientar que com o decorrer das aulas também fui aprendendo com o grupo a moderar esta minha atitude, que por vezes era mais indicada para um 1º ciclo de EB (fato da minha experiência profissional).

Como já referi anteriormente, das dificuldades que me surgiram, a elaboração das planificações semanais foi a que me trouxe mais desafios. Embora, tivéssemos de elaborar uma planificação a longo médio prazo, que nos ia facilitar durante o ano letivo, esta estava a ser alterada constantemente no início. Como planear uma planificação a médio prazo, eleger temáticas que fizessem sentido, que se articulassem e que estivessem relacionadas entre si e, com os conteúdos da disciplina, conseguir articular entre teoria e a prática neste contexto real. E acima de tudo sem conhecer a turma socialmente, afetivamente e principalmente musicalmente. Ajudou imenso a escola ter um manual definido, o que permitiu mapear as aulas numa primeira fase. É claro que o professor cooperante deu um apoio fundamental e colocando liberdade nas escolhas musicais sem fugirmos dos conteúdos a seguir. A planificação semanal foi realizada segundo os critérios definidos pela Unidade Curricular da PES, em articulação com os conteúdos propostos para o 6º ano do EB (Agrupamento de Escolas Aurélio de Sousa), as Aprendizagens Essenciais 2º ciclo Educação Musical e o Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória.

Swanwick propõe um modelo para a Educação Musical, “em que coloca a Audição ao lado da Composição e da Interpretação, como atividades essenciais para a prática musical” (citado em Boal-Palheiros, 1999, p. 23).

Todas as planificações acompanharam quase que um modelo guiado por três momentos. Primeiramente, acolhimento dos alunos na sala, escrita do sumário, chamada e verificação de material e de seguida o relaxamento (corporal e/ ou vocal) relacionado sempre com o tema da aula. Segundo momento passava pelo enquadramento do tema, através de audição comentada e contextualização de elementos culturais, remetendo para os conteúdos a abordar. Por fim, a parte ativa da aula, em que eram realizadas atividades de interpretação musical ou de criação musical. Esta estrutura modelo facilitou-me ao longo do tempo na elaboração das planificações. De referir, que demorei algum tempo a planificar menos e com músicas mais adequadas ao 2º ciclo. Era desmotivante para mim, e de certeza para eles, o incumprimento da planificação. Por isso, neste campo senti uma evolução fantástica, mas de certeza que será um ponto que vou melhorar ao longo desta caminhada de via ensino. Elaborar a planificação e conseguir realizar com os alunos as atividades planeadas é um fator motivacional excelente. Oliveira & Boal-Palheiros (S/d) referem que fazer música em conjunto, todas as crianças contribuem para o grupo, podendo ajudar-se mutuamente.

A atividade de interpretação vocal e instrumental, foi a mais usada durante a PES. Os temas eram realizados por imitação rítmico melódica. Este era um meio para que a execução instrumental ou vocal fluísse de uma maneira mais natural. Todos os materiais usados nas aulas (apresentações ou arranjos musicais) foram realizados por mim, sem esquecer de integrar os instrumentos musicais das minhas colegas de estágio. Em alguns arranjos musicais, ainda fiz modificações de maneira a adaptar ao grupo. Priorizei em projetar os arranjos musicais nas aulas, excecionalmente para o Concerto Final de Ano, que elaborei uma partitura para cada instrumento nas músicas escolhidas.

A composição foi abordada em três momentos passando pela utilização de instrumental Orff e uma de improvisação com a utilização de telemóveis recorrendo a uma App Musical “Saron”. Este tipo de atividades proporciona o desenvolvimento da imaginação e entendimento pela música. As passagens pelos temas de música contemporânea permitiram interpretar com os

alunos a partitura não convencional e recorrer ao uso da metodologia da Audição Musical Ativa com a prática do musicograma. Os alunos tomam assim contato com “conhecimentos e saberes próprios de diferentes técnicas vocais e instrumentais, de diferentes estéticas e culturas musicais, para a criação sonora e musical, bem como códigos e formas diferenciadas de representação gráfica dos sons” (ME - Ministério da Educação, 2001, p. 171)

A nível de projetos, realizei com eles a oficina de Rádio, oficina de Cordas (Cavaquinho e Guitarra) e apresentações públicas (aulas abertas) – Natal e 25 de Abril. De referir as aulas temáticas, que nos proporcionaram a presença de convidados na escola (aula aberta): Dia Mundial do Piano – convidado Pedro Alvadia, e Dia Mundial do Acordeão - convidado Vitor Monteiro. Estas aulas temáticas possibilitaram um contato mais próximo com estes instrumentos, proporcionando uma valorização musical e momentos pedagógicos importantes. O feedback dos alunos não podia ter sido mais enaltecido.

Para finalizar, segundo Vasconcelos (2006), “a realização de projetos artísticos diversificados como concertos, (...) é um outro tipo de instrumento fundamental para a colocação dos saberes das aprendizagens em ação, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e na comunidade” (p. 12). Assim, o nosso Concerto Final de Ano, surge como o culminar de um ano intensivo de trabalho. Para mim foi uma experiência fantástica realizar este momento musical por toda a importância que lhe está inerente. Este passou pela preparação da sala/instrumentos para o concerto, a seleção das músicas, ter de dirigir os ensaios/concerto, elaboração do texto de apresentação e ainda a gravação do concerto. Não posso deixar de referir o trabalho da equipa, desde os alunos até às minhas companheiras de viagem e o professor cooperante no apoio da concretização do mesmo, pois no fundo acaba por ser um espetáculo em que se desenvolve competências sociais. Todos devem ser envolvidos, todos têm responsabilidades, desde os triângulos na música do Salvador Sobral – Amar pelos Dois, até ao Xilofone que está sempre presente.

Segundo Zander (1987) e Hallam (2006), existem algumas vantagens da participação em atividades, tais como, aprender a fazer música em conjunto; ser parte integrante de um som rico e de âmbito alargado que sozinho não poderia produzir; respeitar e aprender a valorizar

o trabalho dos colegas assumindo a responsabilidade de cumprir com a sua parte estudada nos instrumentos de forma a garantir produtividade nos ensaios, e aperfeiçoar a audição musical, bem como a análise dos conteúdos formais, melódicos e harmónicos.

É aprendendo a escutar e a identificar padrões na música que os alunos se preparam para ouvir e executar com compreensão o repertório musical comum, em vez de simplesmente aprenderem de cor e imitando memorizando, sem lhe atribuírem significado musical. Ao atribuir significado à música, os alunos são capazes não só de tocar boa música de outrem, mas também de compor a sua própria música (Gordon, 2000, p. 4).

Para concluir é preciso salientar que as mudanças tecnológicas colocam novos desafios pedagógicos que obrigam à redefinição de papéis e que podem ser encaradas como um reforço aos métodos tradicionais de ensino ou como uma forma de renovação das oportunidades de aprendizagem, exigindo desde modo uma alteração dos processos de ensino aprendizagem. Aos docentes de hoje são atribuídas novas funções e responsabilidades, pois mais do que transmitir conhecimentos, devem contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos e orientar os respetivos processos de aprendizagem. Para tal, os docentes devem planificar e estruturar os processos educativos de uma forma aberta e flexível, que permita abordagens diversificadas, onde sejam inseridos recursos e materiais didáticos motivadores, dinâmicos e atuais, utilizando para isso uma metodologia interativa e cooperativa, colocando ao serviço da sua docência vários meios de comunicação. Espera-se, portanto, um docente criativo e pró-ativo, “tutor”, que possua conhecimentos não só em música como também em tecnologia e que esteja informado do seu novo papel proporcionando aos alunos novos caminhos e formatos diversificados de aprendizagem. Só estando em contacto com a realidade é que podemos ganhar capacidades e desenvolver aptidões que nos permitirão, mais tarde, assumirmos a grande responsabilidade que é formar seres humanos capazes, corretos e felizes.

3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. INTRODUÇÃO

A música é um elemento essencial no nosso cotidiano, presente desde sempre, quer seja em experiências de vida ou através do ambiente sociocultural. Swanwick (1979) considera que a música transmite uma comunicação expressiva permitindo uma interação com a mesma, reconhecendo o fluir e pulsar da existência humana. Esta pluralidade de vivências musicais que atravessa o dia a dia das pessoas, apresenta implicações para a EM, logo, deve ser considerada e não ignorada no âmbito escolar. Campbell, Connell & Beegle (2007), afirmam que as vivências extraescolares têm sido amplamente apoiadas e acalentadas pelos atuais meios de comunicação, e por este “comboio” da tecnologia, levando a que a audição musical seja uma das práticas mais divulgada e reconhecida entre os jovens de todas as idades. Assim, estes meios de comunicação, que fazem parte do nosso dia a dia, originam opiniões, hábitos, criam preferências e gostos musicais, permitindo que a audição seja uma das principais experiências musicais, ocupando um considerável espaço na vida das pessoas.

As transformações sociais e tecnológicas que ocorreram na segunda metade do séc. XX e que continuam a ocorrer na atualidade (o impacto da rádio, da televisão, do cinema, da internet; a acessibilidade a equipamentos para reproduzir música), estão a mudar radicalmente a natureza da experiência musical. (Boal-Palheiros, 2006, p.304)

O tema Preferências Musicais dos adolescentes em diferentes contextos, antes das aulas de música surge durante a PES, pois como estagiária são-nos colocados desafios e também dúvidas na elaboração das planificações das aulas. Que tipo de reportório deve ser trabalhado em sala de aula? Devemos ter em conta a experiência auditiva dos jovens fora da escola? Porque a música é importante para os jovens? Quais as suas preferências musicais? Qual o papel da música na sua vida cotidiana?

Neste âmbito, esta investigação visa contribuir para a compreensão da importância do universo da escuta musical dos adolescentes, nomeadamente, as suas preferências musicais em diferentes contextos, além das aulas. Será igualmente considerável conhecer as preferências musicais dos alunos, visto que se deve ter em consideração o background cultural/musical dos alunos na elaboração do reportório musical para as aulas de EM (Arroyo,

2000; Swanwick, 2003). Um primeiro momento versa sobre a revisão da literatura, explicando teorias e estudos de autores que dão fundamento à investigação. Seguidamente, contemplamos a descrição da metodologia utilizada, expondo os procedimentos e instrumentos utilizados para a recolha de dados como também a caracterização da amostra envolvida. Por fim, apresentam-se os resultados, uma discussão dos mesmos e uma breve conclusão sobre o estudo.

3.2. REVISÃO DA LITERATURA

3.2.1. IDADE

O início da adolescência não é algo homogêneo, nem é vivido do mesmo modo pelos adolescentes de uma dada sociedade. Não obstante, é uma etapa de transição da infância para a vida adulta, onde desenvolvem características como a autonomia e a identidade. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a adolescência como o período da vida que começa aos 10 anos e termina aos 19 anos. A OMS divide ainda a adolescência em três fases: a pré-adolescência (que vai dos 10 aos 14 anos), a adolescência em si (dos 15 aos 19 anos) e a juventude (dos 15 aos 24 anos) (WHO, 2020). Já a Organização das Nações Unidas (ONU), para fins estatísticos, define jovens para o grupo etário entre os 15 e os 24 anos. Esta categorização implica que se considere as crianças como o grupo por pessoas com menos de 14 anos (ONU, 2022).

Tomando estas orientações para a pesquisa, será adotado o termo adolescente, como fim de organizar os alunos de 2º ciclo do EB num grupo etário.

3.2.2. A MÚSICA NA ADOLESCÊNCIA

O interesse em pesquisar sobre o universo musical dos adolescentes, advém da constatação de que é fundamental para o professor de EM conhecer o perfil do seu aluno, incluindo as suas práticas musicais, a escuta musical e as suas preferências musicais. Crozier (2000) afirma que “o prazer da música é essencialmente uma experiência social”⁵ (p. 67), deve-se recolher o que lhes é familiar e significativo.

Na literatura vários autores procuram compreender qual o papel e efeitos, da relação da música e sua influência no comportamento no dia a dia dos adolescentes (Zilmann & Gan, 1997; North & Hargreaves, 1999; Crozier, 2000; Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; Boal-Palheiros 2006, 2014; Ercegovac, Dobrota & Surić, 2017; Hargreaves & Lamont, 2017).

Swanwick (2014) no seu livro *Música, mente e educação* considera que “no caso da música “lá de fora” na comunidade, não há dúvida de que os jovens com mais de 10 anos têm uma atitude muito positiva: parece ser uma parte essencial da vida” (p. 155). Campbell et al. (2007) nas suas investigações referem que, quando as crianças fazem a transição para a adolescência, veem menos televisão, considerada uma atividade de lazer familiar, e passam a ouvir música, uma atividade de lazer associada aos amigos. Isto demonstra um desejo de independência e uma formação da identidade ligado ao seu desenvolvimento maturacional. De referir ainda, que através da análise da literatura, foram identificados cinco temas dentro dos significados expressos da música por adolescentes:

(1) formação de identidade na e através da música, incluindo identidades individuais (instrumental, vocal, ouvinte) e em grupo (bandas, coros, orquestras), (2) benefícios emocionais, (3) benefícios da música para a vida, incluindo construção de caráter e habilidades para a vida, (4) benefícios sociais (a aceitação da diferença, bom comportamento em casa e na escola, o afastamento dos vícios, como as drogas e o álcool), e (5) impressões positivas e negativas dos programas de música da escola e seus professores. (Campbell et al., 2007, p. 224)⁶

⁵ Tradução de autor: “the enjoyment of music is essentially a social experience”. (Crozier, 2000, p. 67)

⁶ Tradução de autor: “ (1) identity formation in and through music, including individual identities (instrumental, vocal, listener,) (2) emotional benefits, (3) music’s life benefits, including character-building and life skills, (4) social benefits encompassing camaraderie, the acceptance of differences, high morale at school and at home, distraction from vices such as drugs and alcohol, and the prevention of suicidal behaviors, and (5) music in schools, positive and negative impressions of school music programs and their teachers”. (Campbell et al., 2007, p.224)

North, Hargreaves & O'Neill (2000) concluíram que ao se relacionarem com a música, os adolescentes desenvolvem a sua autoestima e satisfazem carências sociais, emocionais e cognitivas. Usam, ainda, a música para finalidades distintas como relaxar, regular emoções de modo a evitar problemas, mudanças de humor e estados emocionais indesejáveis, para criar uma certa imagem/ambiente (Juslin, Liljeström, Västfjäll, Barradas & Silva, 2008). É também utilizada na educação como facilitadora da aprendizagem e concentração (Barcelar & Paz, 2018). Consideramos e concordamos que os comportamentos e atitudes dos adolescentes nem sempre são uniformes, ainda que se enquadrem numa faixa etária específica.

3.2.3. MÚSICA E OS SEUS DIVERSOS CONTEXTOS

A música está presente em diversos contextos, sejam eles, formais ou informais, nas atividades de lazer, na participação em grupos musicais (vocais, instrumentais, bandas), na aprendizagem de um instrumento musical ou na criação de canções (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; Boal-Palheiros 2006; Arroyo, 2000; Campbell et al., 2007).

"Se o ensino da música tiver em conta o grande envolvimento das crianças em experiências informais, poderá certamente se beneficiar de uma melhor compreensão deste outro lado das suas vidas musicais". (Boal-Palheiros, 2006, p. 307) Quando os adolescentes não estão na escola, ocupam o seu tempo, considerado "livre", para a realização de atividades de lazer, como ver televisão, ouvir música, ver filmes, ler, jogar jogos de computador, pintar, desenhar, desporto e /ou atividades ao ar livre, entre outras. Todas estas atividades de lazer, proporcionam benefícios emocionais (satisfação, expressão, realização individual). Os adolescentes são capazes ainda de escolher onde, como, com quem ouvem, com que frequência e duração de ouvir música.

Em 2003, Boal-Palheiros & Hargreaves, investigaram as relações entre os diferentes modos como crianças e adolescentes ouviam música informalmente, considerando os diversos contextos em que estivessem inseridos, tendo em conta os efeitos potenciais da idade e da nacionalidade nos modos de ouvir. A amostra, de 120 crianças, consistiu em quatro grupos,

provenientes de duas faixas etárias (9-10 e 13-14 anos) e duas nacionalidades (inglesas e portuguesas). Os resultados deste estudo divulgaram que em casa poucas crianças ouvem só música, preferindo ouvir e realizar simultaneamente atividades musicais (cantar, dançar) ou acompanhar atividades extramusicais (estudar, jogar). Como atividades de lazer, as crianças responderam a atividades musicais (ouvir, tocar, cantar, dançar). Concluíram que os diferentes modos de ouvir música dependiam da intenção e do nível de atenção das crianças, das funções da música, mas sobretudo do contexto e da situação em que ouviam. Este também apresenta que não existe diferenças significativas entre as nacionalidades, e poucas diferenças sobressaíram entre os grupos etários estudados.

Zilman & Gan (1997) indicam em suas investigações que os adolescentes (com cerca de 10 anos) despendem muitas horas a ouvir música, pelo menos quatro horas diárias. North et al. (2000), em 60% dos inquiridos apontam que preferem ouvir música sozinhos e os seus estilos musicais preferidos foram *pop* e *dance music*, os estilos menos ouvidos foram *folk* e *opera*.

3.2.4. MEIOS DE OUVIR MÚSICA

A música faz parte da vida diária das pessoas, sendo ouvida em anúncios, numa viagem de carro, em lojas de comércio, em atividades desportivas, sozinhos em casa, entre outras. Mesmo que os diferentes grupos ouçam a mesma música, vão vivenciá-la de maneira diferente, dependendo do contexto auditivo.

Mas quais os meios que os adolescentes usam na atualidade para ouvir música? O desenvolvimento dos meios tecnológicos como computadores, telemóveis, tablet, permitiu não só a uma exploração dos meios digitais (como por exemplo, as plataformas digitais Youtube e Spotify), que conseqüentemente alteram a forma como a música é ouvida (não ir presencialmente a um concerto, por exemplo), mas também, aumentou os géneros, programas e dimensões de que cada meio tecnológico pode oferecer. Assim, os adolescentes tomam contato com um universo imenso, do qual podem escolher as suas músicas preferidas dentre os programas de rádio, TV e sites disponíveis para se ouvir música. E com a

programação cada vez mais fragmentada dos meios tecnológicos, estes acabam por desenvolver os mais diversos estilos de fruição musical (Pimentel & Donnelly, 2008; Nave, Minxha, Greenberg, Kosinski, Stillwell, & Rentfrow, 2018).

Cada equipamento acaba por ter um papel diferenciado na cultura musical dos jovens. A seguir damos alguns exemplos.

Rádio: toda a programação do rádio é praticamente preenchida por música, tornando-se uma fonte de informação sobre as atuais tendências musicais para os adolescentes. Atualmente, temos os Podcasts, com uma mistura de palavra e música, podendo ser ouvido pela internet a qualquer hora, alcança objetivos mais amplos ao oferecer possibilidades lúdicas, culturais e/ou formativas (North & Hargreaves, 2012; Talentnetwork, 2021).

- TV: está relacionada com familiares. Proporciona através das suas emissões momentos de lazer com caráter social. A música neste elemento está presente em anúncios, em bandas sonoras de filmes, novelas, ou ainda ao vivo em determinados programas, ou gravada em determinados canais.
- CDs e aparelhos portáteis (ipods): devido à expansão da Internet, o uso de CDs e ipods reduziu muito. De referir que atualmente, a maior parte dos laptops vêm sem leitor de CD e DVD. Estes aparelhos portáteis permitiam a reprodução de música em qualquer lugar (Teclacenter, 2020).
- Computador, telemóvel e Internet: estes elementos são incontestáveis no cotidiano das pessoas. O computador e telemóvel, são usados pelos adolescentes isoladamente ou com outros (pais, familiares ou amigos), principalmente para se divertir e também para a realização de tarefas escolares. Estes meios permitem ainda, o acesso a plataformas de streaming oferecendo conteúdos organizados do que que querem ouvir (Teclacenter, 2020; Talentnetwork, 2021).

Apesar das especificidades de cada um, os meios tecnológicos não existem de maneira independente entre si. Os adolescentes frequentemente usam alguns destes meios simultaneamente, por exemplo, ler/estudar/desenhar/pintar enquanto ouvem rádio ou telemóvel. Nas suas investigações Nave et al. (2018) concluem que, computador, telemóvel e

Internet são os meios que os adolescentes e jovens mais usam para ouvir música “fora” da escola.

3.2.5. DEFINIÇÃO DE PREFERÊNCIA MUSICAL

Dado a abordagem do tema, torna-se relevante apresentar uma breve definição do termo “preferência musical”. Este termo está intrinsecamente ligado ao termo “gosto musical”, embora que, cada um possui uma definição bem específica.

Segundo Quadros Jr. & Quilles (2016), a preferência musical pode ser definida como a intensidade do gosto por um estilo/gênero musical, associada à tendência por ouvir mais vezes esse estilo do que outros. Destacam ainda, que uma diferença fundamental entre os dois termos está na duração, ou seja, preferência musical está associado a peças que nos afetam positivamente em curto prazo, e gosto musical está associado a um estilo que nos agrada em longo prazo.

North & Hargreaves (2012) afirmam que as preferências musicais variam imenso. Se for questionado entre amigos qual a música favorita e quais as emoções que despertam, as respostas seriam diferentes. Alguns, por exemplo, diriam que sua música favorita suscita certas emoções, outros atribuiriam sua preferência a memórias que associaram com a música, e outros diriam que ‘simplesmente gostam’.

Tendo em conta este enquadramento, o termo de preferências musicais será adotado de modo contextualizado ao público-alvo da presente pesquisa formado por adolescentes.

3.2.6. PREFERÊNCIAS MUSICAIS E IDENTIDADE

Os adolescentes tendem a ouvir as mesmas músicas que os amigos, contribuindo para uma definição da sua identidade, assim como as suas preferências e gostos musicais.

North & Hargreaves (1999) a partir de quatro estudos, investigaram a função da preferência musical como um "crachá" identificador pelo qual os adolescentes expressam as suas próprias vontades e fazem juízos de valor sobre os outros. Os estudos 1 e 2 revelaram que adolescentes mais novos (10-11 anos) e mais velhos (18-19 anos) respetivamente, apresentam expectativas já formalizadas sobre os valores e características das suas preferências musicais. O estudo 3 indicou que as crianças de 13-14 e 18-19 anos de idade têm expectativas que influenciam a sua percepção das prováveis consequências sociais (por exemplo, ter menos amigos) de determinadas preferências musicais. O estudo final demonstrou uma relação positiva entre a preferência musical, autoconceito, autoestima e expectativas dos adolescentes de serem fãs de determinados estilos musicais. Concluíram também que, os adolescentes preferem indivíduos que gostam do mesmo estilo musical que eles, sem necessariamente colocar de lado aqueles que não gostam, confirmando que a preferência musical atua como um "crachá de identidade" durante a adolescência, o que se prevê vários outros aspetos do estilo de vida e de atitudes.

Investigações levadas a cabo por Rentfrow e em conjunto com outros investigadores (Rentfrow & Gosling, 2003; Rentfrow, Goldberg & Levitin, 2011; Rentfrow, Goldberg, Stillwell, Kosinski, Gosling & Levitin, D. J. 2012) apontam para a existência próxima entre preferências musicais e a personalidade dos adolescentes, isto é, quando estes experimentam e usam a música diariamente na sua vida serve como uma forma de regulação da emoção, de autoexpressão e de vínculo social (Nave et al., 2018), e também que, a música pode ter efeitos consideráveis na cognição (Levitin, 2012; Chanda & Levitin, 2013), na emoção (Juslin & Sloboda, 2013) e no comportamento (Schäfer & Mehlhorn, 2017; Saarikallio, Randall & Baltazar, 2020). Swanwick (1979) indica que os nossos padrões de ações e sensações podem estar presentes na música, com uma natureza fluida e dinâmica, influenciando o nosso comportamento e sentimentos.

Os investigadores Rentfrow & Gosling (2003) examinaram as diferenças individuais nas preferências musicais. Realizaram uma série de seis estudos com o foco de investigar sobre

crenças musicais, sobre a estrutura subjacente às preferências musicais e sobre as ligações entre preferências musicais e personalidade. Os dados indicam que as pessoas consideram a música um aspeto importante das suas vidas e a audição de música uma atividade em que se envolvem frequentemente. Usaram a sua escala de preferência musical, em formato reduzido. Trata-se da versão STOMP – Short Test of Music Preferences, com 14 géneros musicais que convergiram para revelar quatro dimensões de referência musical: Reflexiva e Complexa, Intensa e Rebelde, Batida e Convencional, e Energético e Rítmico. As preferências por estas dimensões musicais estavam relacionadas com uma ampla gama de dimensões de personalidade (por exemplo, abertura), autoescolhas (por exemplo, orientação política), e capacidades cognitivas (por exemplo, QI verbal).

Posteriormente Rentfrow et al. (2011), investigaram, através de três estudos independentes, a possibilidade de uma estrutura latente de cinco dimensões subjacentes às preferências musicais, livres de género, e que refletiam principalmente respostas emocionais/afetivas à música. Interpretaram e rotularam essas dimensões como MUSIC⁷:

- 1) M Mellow: que inclui estilos suaves, lentos, relaxantes, românticos, tais como *eletrónica/dance, new age, world*;
- 2) U Urban: estilo urbano definido em grande parte pela música rítmica e percussiva, tal como se encontra *pop, country e religiosa*;
- 3) S Sophisticated: inclui música erudita, ópera, *blues, folk, jazz*, dimensão de género musical complexo, inspiradora, inteligente e dinâmica;
- 4) I Intense: definido pela música agressiva, ruidosa, vigorosa e energética, tais como, *rock, punk, alternativa e heavy metal*;
- 5) C Contemporary: incluindo uma variedade de estilos diferentes de música direta, e de raiz, tal como se encontra frequentemente nos géneros *rap, funk*,

⁷ Tradução de autor: “M – suave; U – despretenso; S – sofisticado; I – intenso; C – contemporâneo”. (Rentfrow et al., 2011, p. 1)

soul/R&B e *raggae*, e é caracterizado como persuasivo, elétrico, energético e alegre.

Os resultados de um quarto estudo sugerem que as preferências musicais pelas cinco dimensões são afetadas tanto pelas características sociais como auditivas da música.

Este modelo de preferências musicais - MUSIC (Rentfrow et al., 2011; Rentfrow et al., 2012; Greenberg & Rentfrow, 2017), baseia-se nas reações afetivas dos ouvintes a excertos de música de uma grande variedade de géneros musicais. A escala utilizada para mensurar os excertos é a STOMPR, versão revista da escala STOMP, abrangendo excertos de 23 géneros musicais (Goz Lab, *s.d.*). Rentfrow et al. (2011) afirmam que esta nova análise sustentam as cinco dimensões, e permitem uma melhor classificação dos dados.

A recolha de dados demonstra ainda que, considerando os estilos musicais individualmente, o *rock* e o *pop*, foram os que os participantes indicaram gostar mais, em relação ao modelo, a dimensão com maior percentagem foi a *Contemporary*, destacando-se o fator extroversão.

3.3. ESTUDO

O presente estudo, parte de uma questão inicial: Quais as preferências musicais dos adolescentes do 2º ciclo do Ensino Básico, através da escuta musical, fora da escola?

O objetivo geral da pesquisa será investigar as preferências musicais dos alunos, considerando os espaços onde ouvem e apreciam música, como e por quê, e, analisando the five-dimensional MUSIC model (Rentfrow et al., 2011)⁸. Os objetivos específicos são:

- i) Identificar os contextos, períodos e atividades mais comuns em que ouvem música;

⁸ Tradução de autor: Modelo de cinco dimensões de preferências musicais (Rentfrow et al., 2011).

- ii) Em que medida ouvir música é uma atividade de lazer mais importante para o grupo em estudo;
- iii) Identificar as suas preferências musicais e analisar os significados atribuídos pelos adolescentes na escuta musical, relacionando com as dimensões de preferência musical definidas por Rentfrow et al. (2011) e a construção da sua identidade.

Perguntas específicas:

- i) Os contextos, períodos e atividades mais comuns em que ouvem música, remetem para um desenvolvimento quer individual quer social?
- ii) Qual a importância concedida pelos alunos à audição musical nos seus tempos livres?
- iii) Será que quanto maior for o acesso aos meios tecnológicos que permitam a reprodução de música, mais individuais serão as práticas de audição musical dos adolescentes? Em caso afirmativo, como fica o papel socializante da música em relação seu ao cotidiano?
- iv) Existe uma relação entre a preferência musical e a construção da identidade nos adolescentes? Caso isso se verifique, se esta pode, eventualmente, influenciar de alguma forma o seu desenvolvimento.

3.4. MÉTODO

Após fundamentação teórica, necessária para contextualizar o tema em estudo, e da delimitação dos objetivos, apresentamos a amostra, os procedimentos efetuados e procedeu-se à seleção dos instrumentos para a recolha dos dados.

Apresentamos um desenho metodológico através de um estudo transversal, na medida em que a recolha de informação se realizou num único ponto no tempo, permitindo a

caraterização da amostra não-probabilística intencional em estudo (Coutinho, 2013; Cohen, Manion & Morrison, 2018; Sá, Costa & Moreira, 2021).

Como pretendemos inquirir a nossa amostra sobre as suas preferências musicais fora do contexto escolar, recorreremos a dois instrumentos: 1) ao inquérito por questionário constituído maioritariamente por perguntas fechadas.

O inquérito por questionário, sendo mais comum a sua utilização em estudos de grande escala, permite auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações (Sá et al., 2021, p.14).

Consequentemente, este recurso permitiu ao investigador obter dados de análise quantitativa, visto que as respostas obtidas dos participantes aos itens padronizados refutaram as perguntas e hipóteses teóricas orientadoras da investigação; 2) à Escala Abreviada de Preferência Musical Revista (STOMPR).

3.4.1 PARTICIPANTES E PROCEDIMENTO

A amostra é constituída por 220 participantes de três escolas da área metropolitana do Porto. Com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos (média=10.45), 101 são do sexo feminino e 119 do sexo masculino. Este estudo não considerou as diferenças de sexo/gênero, com o intuito de abranger os adolescentes de uma maneira geral, aplicando, livremente, o mesmo padrão de perguntas e análise de respostas. Relativamente ao ano de escolaridade, os participantes são provenientes do 5º (n=102) e 6º (n=118) anos. A participação no estudo foi anónima e voluntária.

Após a delimitação dos objetivos da investigação, realizou-se a seleção dos instrumentos para a respetiva recolha de dados. Assim, procedeu-se à elaboração de um questionário sobre a importância dada pelos participantes à audição musical - Questionário Preferências Musicais

(QPM). Este foi organizado especificamente para esta investigação, a fim de se entender como os sujeitos vivenciam a audição musical. Utilizou-se ainda a Escala Abreviada de Preferência Musical (STOMPR)⁹ (Goz Lab, s. d.), adaptada à realidade portuguesa.

O preenchimento dos dois questionários, em papel, por parte dos alunos demorou cerca de 30 minutos e foram aplicados em contexto de sala de aula, pela própria investigadora e por dois professores de EM do 2º ciclo do EB. Na Tabela 3 é apresentada, dos 220 participantes inquiridos, a relação dos questionários após a recolha dos dados, ou seja, devidamente preenchidos.

Tabela 3

Número de alunos inquiridos depois da recolha de dados

	N	Questionário 1	Questionário 2
5º ano	118	116	117
6º ano	102	98	100
Total	220	214	217

Após o preenchimento dos itens do formulário, os registos foram validados e processados através do *Google Forms*, dado que este permite realizar estatísticas simples, gráficos, e ainda possibilita a exportação de tabelas em formato excel.

3.4.2 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

⁹ Short Test Of Music Preferences Revised (STOMPR) (Rentfrow et al., 2012)

Segundo Tuckman & Harper (2012) “a recolha de dados envolve a introdução de uma série de questões relacionadas a uma população-alvo, a fim de descobrir como um grupo se sente em relação a um problema ou evento” (p. 244)¹⁰. Deste modo, os inquéritos por questionários permitem uma proximidade dos investigadores aos inquiridos, medindo o que gostam ou não gostam (sentimentos, preferências), o que pensam (atitudes, valores) e dão resposta às questões formuladas (Coutinho, 2013; Cohen et al., 2018).

Neste seguimento, foram utilizados os instrumentos supracitados QPM e STOMPR com as respetivas instruções (*cf.* anexo 1 e 2), devidamente adaptados e com a finalidade de abranger os objetivos propostos. Ambos os instrumentos foram discutidos com o orientador da pesquisa, juntamente com itens reformulados de diversas fontes (em particular, Rentfrow & Gosling, 2003; Boal-Palheiros, 2006; Rentfrow et al., 2011).

Questionário Preferências Musicais (QPM)

Este instrumento é composto maioritariamente por questões fechadas. Inicia com três itens tendo em vista adquirir informações sobre género, idade e ano de escolaridade. De seguida, apresentam-se 11 itens incluindo: escolha múltipla, caixas de seleção e perguntas de classificação a partir de escalas de Likert (Sá et al., 2021; Mindminers, 2022). Daqui serão analisados os diferentes contextos, atividades, períodos e comportamentos associados à audição musical.

Escala Abreviada sobre Preferências Musicais Revista (STOMPR)

¹⁰ Tradução de autor: “Data collection involves introducing a number of related questions to a target population in order to find out how a group feels about an issue or event” (Tuckman & Harper, 2012, p. 244).

Com o intuito de entender quais as preferências musicais dos adolescentes e se à uma relação entre estas e a construção da sua identidade, encontramos a STOMPR (Rentfrow et al., 2011), originalmente desenvolvida por Rentfrow & Gosling (2003). A partir da STOMPR, realizamos, para esta pesquisa, uma adaptação da escala com 20 itens, correspondentes a estilos musicais e acompanhados pelos respectivos exemplos auditivos. Esta escala visa conhecer o grau de preferência musical dos adolescentes com relação a estilos ou géneros musicais, ancorados a uma escala formato Likert de 7 pontos, cada item representa um estilo respondido num intervalo que vai de 1 = detesto a 7 = gosto muito. Assinalaram ainda as categorias musicais desconhecidas medidas pelo 0 = não conheço.

Foi respeitado o tempo de resposta em cada item (manifestar o grau de preferência), e o excerto podia ser repetido caso os participantes necessitassem. Cada excerto tinha a duração de 15 segundos.

A Tabela 4 demonstra a distribuição dos géneros musicais pelas cinco dimensões de preferência musical (Rentfrow et al., 2011).

Categorização dos gêneros musicais nas cinco dimensões de preferência musical

M	U	S	I	C
Eletrónica	Pop	Blues	Rock	Rap/Hip hop
New age	Country	Música ligeira portuguesa (MLP)	Punk	Soul/ R & B
Música do Mundo	Religiosa	Clássica / Erudita	Heavy metal	Funk
		Folclórica/Folk	Alternativa	Reggae
		Infantojuvenil		
		Jazz		

Dada a difícil categorização dos estilos musicais na estruturação sistemática das preferências musicais, decidimos contatar via e-mail para os investigadores responsáveis da STOMP - Jason Rentfrow e Samuel Gosling. Explicamos o objetivo do estudo e expusemos as nossas curiosidades acerca dos excertos utilizados na validação da STOMP e STOMPR. Obtivemos resposta por parte de Rentfrow, que nos explicou muito sucintamente como procederam metodologicamente. Cedeu todos excertos utilizados nas suas investigações, para a utilização da aplicação da STOMPR da nossa investigação, com exceção dos itens: música ligeira portuguesa; folclórica/folk; música infantojuvenil; religiosa, que foram escolhidos a partir da discussão com professores de EM.

Foi comum em todas as aplicações da STOMPR, a manifestação por parte dos participantes “eu gosto é de funk!”.

3.5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a exposição da metodologia, apresenta-se os resultados obtidos por uma análise descritiva do cumprimento dos objetivos em estudo: 1) identificar os contextos, períodos e atividades mais comuns em que ouvem música; 2) em que medida ouvir música é uma atividade de lazer mais importante para o grupo em estudo; 3) identificar as suas preferências musicais e analisar os significados atribuídos pelos adolescentes na escuta musical, relacionando com as dimensões de preferência musical definidas por Rentfrow et al. (2011) e a construção da sua identidade.

Tabela 5

Número de Alunos Inquiridos depois da Recolha de Dados

			N	%
Género	Masculino		119	54.1
	Feminino		101	45.9
Idade	9		11	5.0
	10		92	41.8
	11		104	47.3
	12		11	5.0
	13		2	0.9
Ano de escolaridade	5º		102	46.4
	6º		118	53.6

A Tabela 5 mostra que, os participantes são constituídos por adolescentes com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos. A faixa etária predominante é a dos 11 anos,

constituindo 47.3% da amostra. Para o género, verificou-se que 54.1% são do sexo masculino e 45.9% são do sexo feminino. Relativamente ao ano de escolaridade, 46.4% frequentam o 5º ano e 53.6% frequentam o 6º ano.

3.5.1. CONTEXTOS, PERÍODOS E ATIVIDADES MAIS COMUNS EM QUE OUVEM MÚSICA

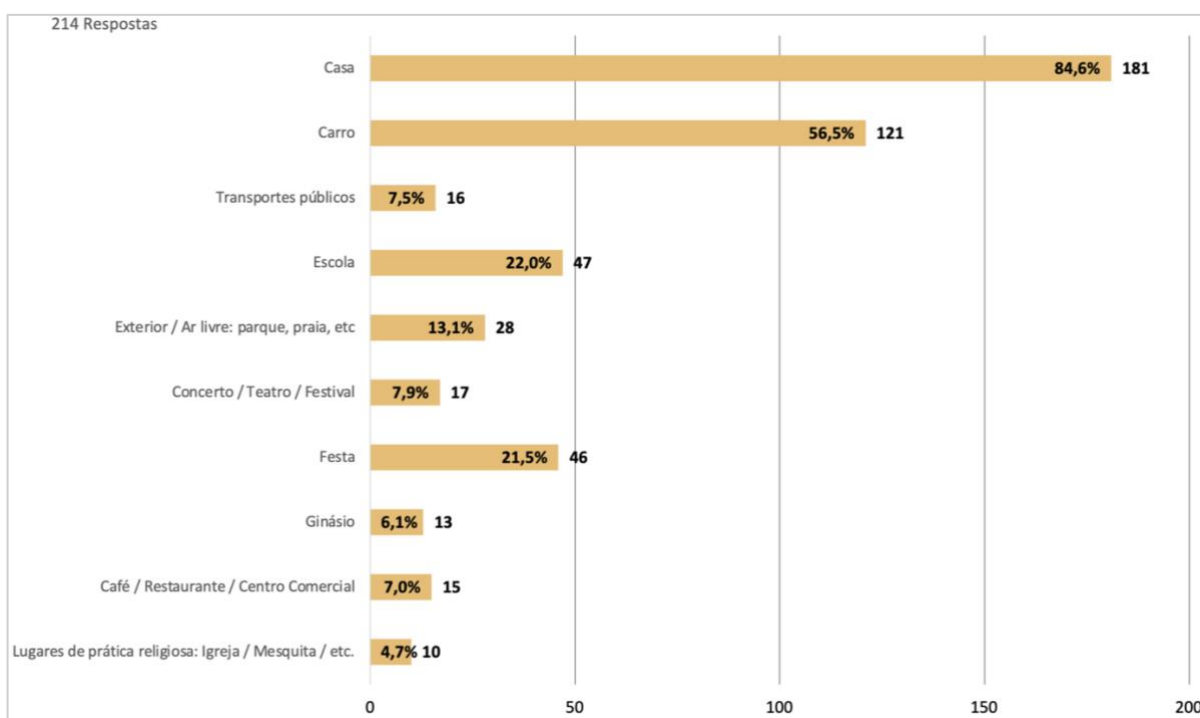


Figura 1. Contextos mais frequentes para ouvir música

A respeito dos contextos mais frequentes para ouvir música, os inquiridos assinalavam as que mais faziam regularmente. A Figura 1 demonstra que, é em casa (84.6%), seguido do carro (56.5%) e na escola (22%) que os adolescentes mais efetuam esta atividade. De salientar, que o contexto de festas (21,5%) se aproxima muito da escola, pois a diferença é apenas de uma resposta. O lugar onde menos costumam ouvir música são lugares ligados à prática religiosa.

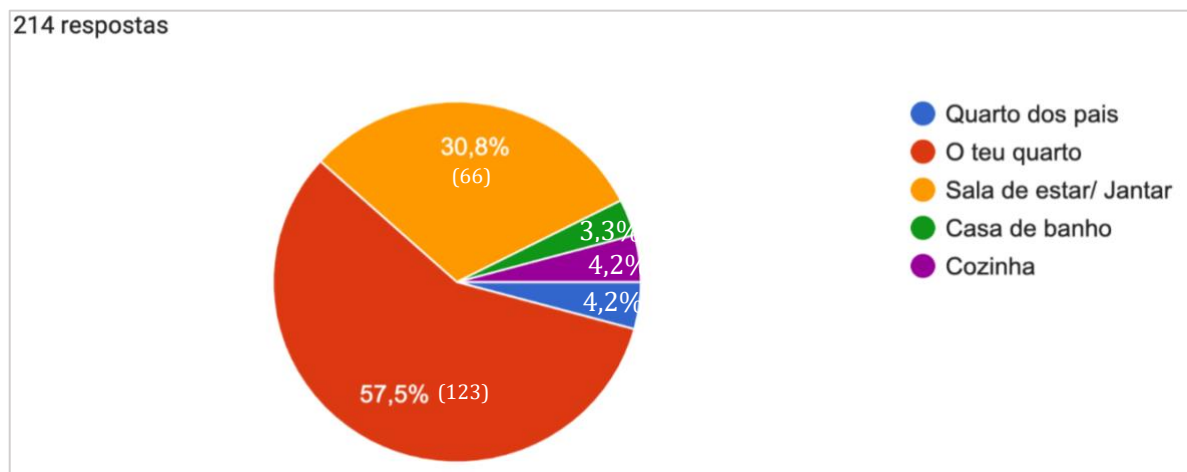


Figura 2. O lugar da casa onde ouvem mais música

Acerca dos lugares para ouvir música em casa (cf. Figura 2), verificamos que é no seu quarto (57.5%) que os participantes gostam de ouvir música, seguido de um espaço comum da casa, a sala de estar/jantar (30.8%). Lugares como a cozinha (4.2%), o quarto dos pais (4.2%) e a casa de banho (3.3%), apresentam pouca frequência.

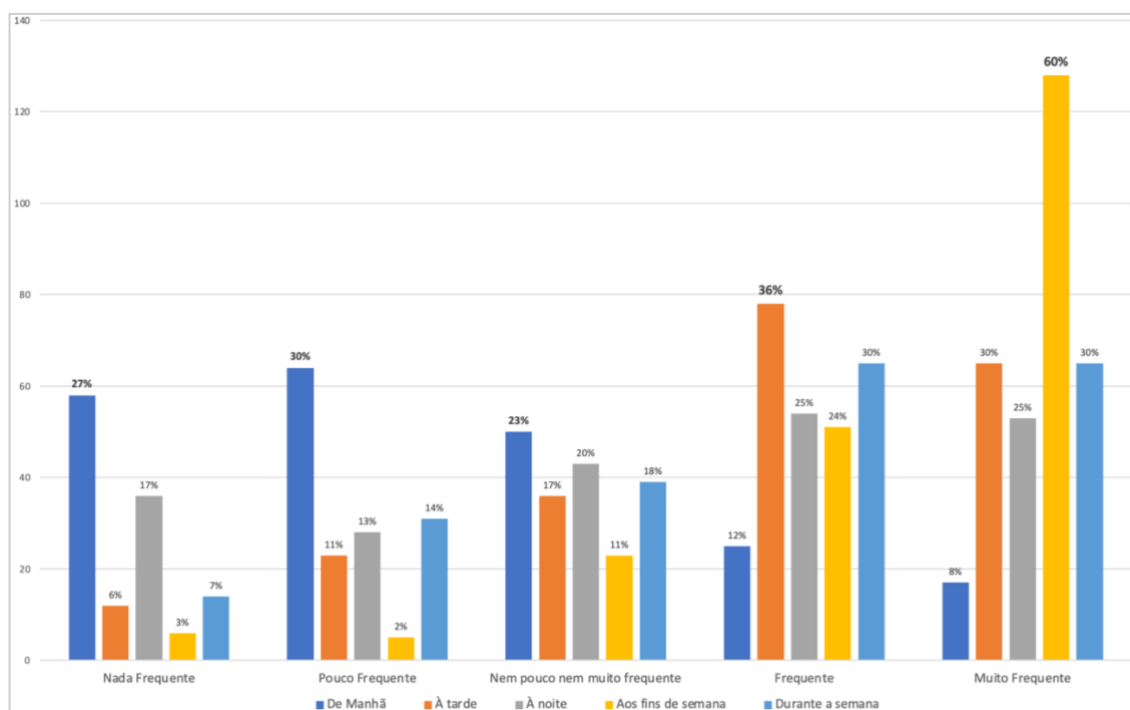


Figura 3. Períodos mais frequentes na escuta musical

Pela análise da Figura 3, é-nos revelado que a escuta de música dos nossos participantes, é realizada muito frequentemente durante os fins de semana (60%), seguida de durante todos os dias (30%), e frequentemente é feita à tarde (36%).

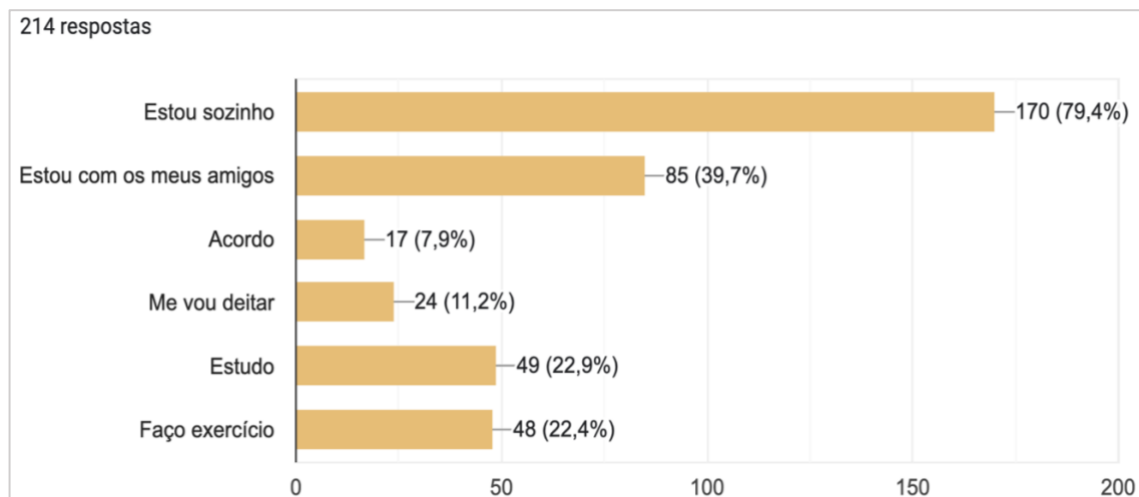


Figura 4. Estados mais comuns durante a audição de música

No caso da Figura 4, os inquiridos tinham de seleccionar as mais frequentes, claramente que os adolescentes preferem ouvir música quando estão sozinhos (79.4%). Com praticamente metade do valor, temos a frequência de ouvir com os amigos (39.7%). Revela ainda que os adolescentes ouvem música enquanto concretizam atividades, como estudar ou fazer exercício.

No fim de analisarmos os dados relativos às perguntas colocadas no QPM, para este ponto da investigação, podemos dar resposta a uma das perguntas específicas que colocamos no estudo: *Os contextos, períodos e atividades mais comuns em que ouvem música, remetem para um desenvolvimento quer individual quer social?*

Afirmamos que sim. Realmente a música tem uma função social que permite partilhar as nossas emoções e despertar certos sentimentos, e a nível individual reflete-se pela influência do funcionamento do ser humano e pelo seu estado emocional, confirmando a ideia de North & Heargreaves (2000), Crozier (2000) e Ercegovac et al. (2017). Vejamos, pelas respostas dos nossos participantes, o universo para a escuta de música é a casa, o carro e o seu próprio

quarto, de preferência, sozinho, resultados semelhantes obtidos por North et al. (2000), Boal-Palheiros & Hargreaves (2001, 2003), Boal-Palheiros (2004, 2006) e Juslin et al. (2008). Este modo de os adolescentes ouvirem música informalmente, podendo escolher onde ouvem e quando ouvem (seja pelo simples prazer de escutar, ou enquanto realizam outras atividades), demonstra o desejo de independência extremamente ligado ao seu processo de crescimento. Nos momentos que estão envolvidos na escuta musical, sozinhos, no quarto, à tarde aos fins de semana, o seu nível de atenção é altíssimo, remetendo para um desenvolvimento individual, ou seja,

“ouvir como actividade principal. As crianças ouvem música intencionalmente, podendo variar o seu grau de atenção, concentrando-se mentalmente na música, ou usando-a apenas para relaxar. Ouvir com atenção focada e envolvimento emocional pode ter funções emocionais e cognitivas, como o prazer estético”. (Boal-palheiros & Hargreaves, 2003, p.9)

Não obstante, ouvir música com os amigos remete para um momento de partilha emocional, criam laços, desenvolvem competências sociais.

3.5.2. MÚSICA E A SUA IMPORTÂNCIA ENQUANTO VIVÊNCIA

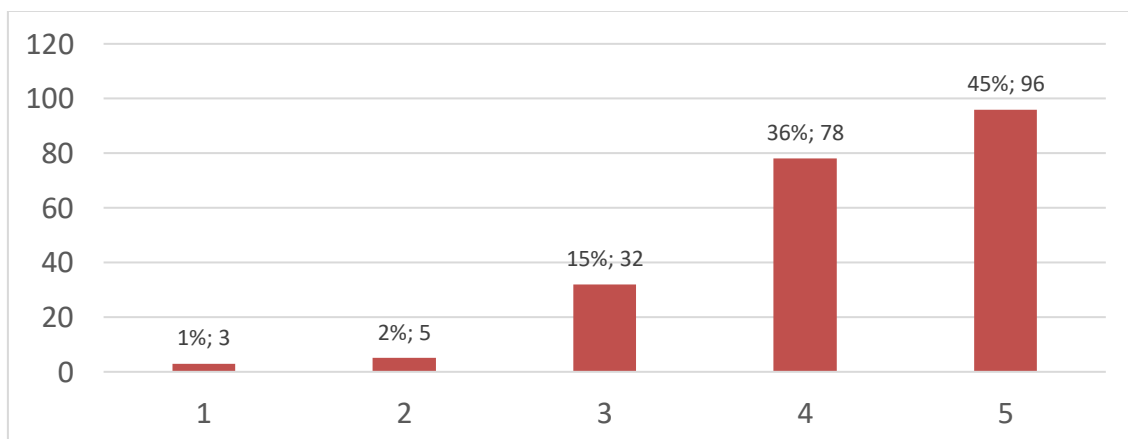


Figura 5. Importância que a música tem na vida dos participantes

Concordamos em realizar uma questão de, até que ponto seria importante a música na vida cotidiana dos nossos participantes. Teriam de avaliar numa escala de Likert, em que o 1 significava nenhuma importância e o 5 muita importância. Pela análise da Figura 5, explanamos que esta assume muita importância (45%) sendo um elemento fundamental na sua vida. Desvalorizamos a baixa percentagens de resposta para o grau 1 e 2 , relativo a nenhuma importância.

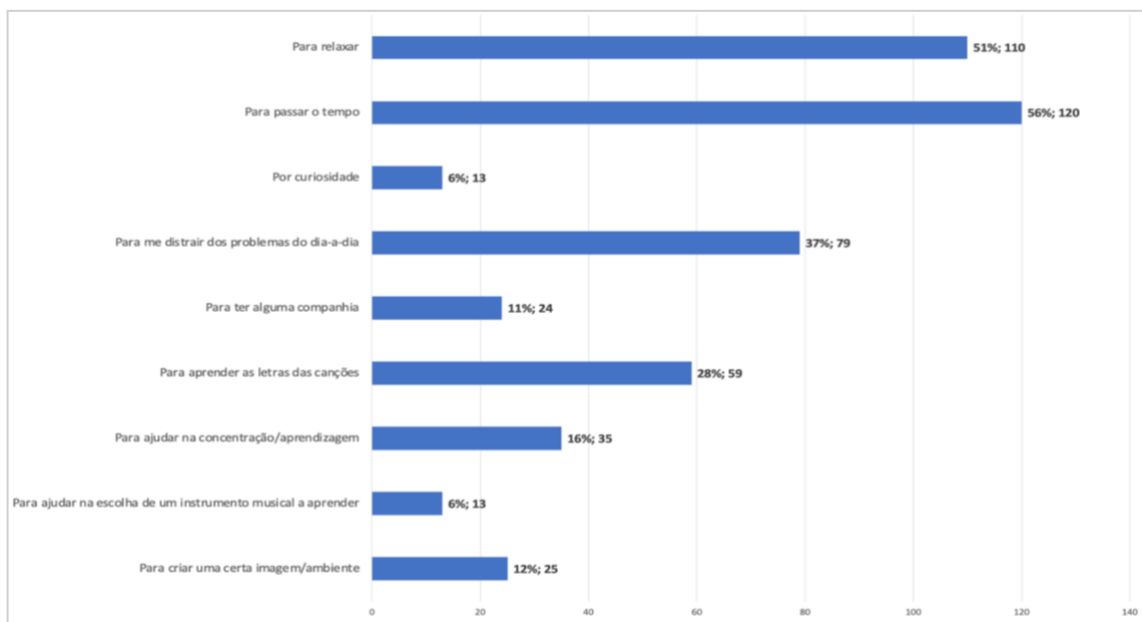


Figura 6. Razões frequentes para ouvir música

A maior parte dos participantes indicaram, das opções existentes na pergunta (cf. Figura 6), que usa a música em situações de lazer: passar o tempo (56%) e relaxar (51%). Verificamos ainda que, os adolescentes usam a música como estratégia de *coping*¹¹: para se distraírem dos problemas do dia-a-dia (37%) e para terem alguma companhia (11%).

¹¹ "O coping é concebido como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas". (Antoniazzi, Dell'Aglio & Bandeira, 1998, p. 274)

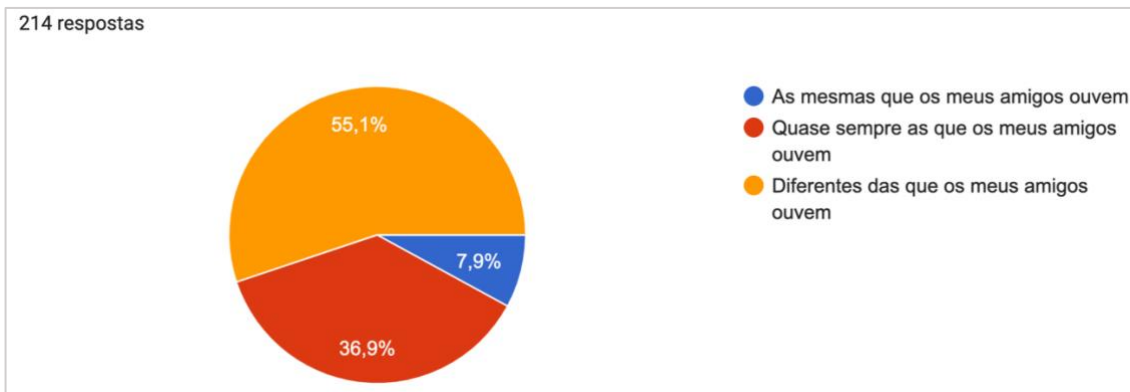


Figura 7. Audição musical em grupo ou individual

Relativamente à questão de como ouviam preferencialmente as músicas, 55.1% respondeu diferentes dos meus amigos ouvem, seguido de quase sempre as que os meus amigos ouvem (36,9%) (cf. Figura 7). Daqui salientamos que os participantes manifestam uma vontade própria de escolher as suas músicas.

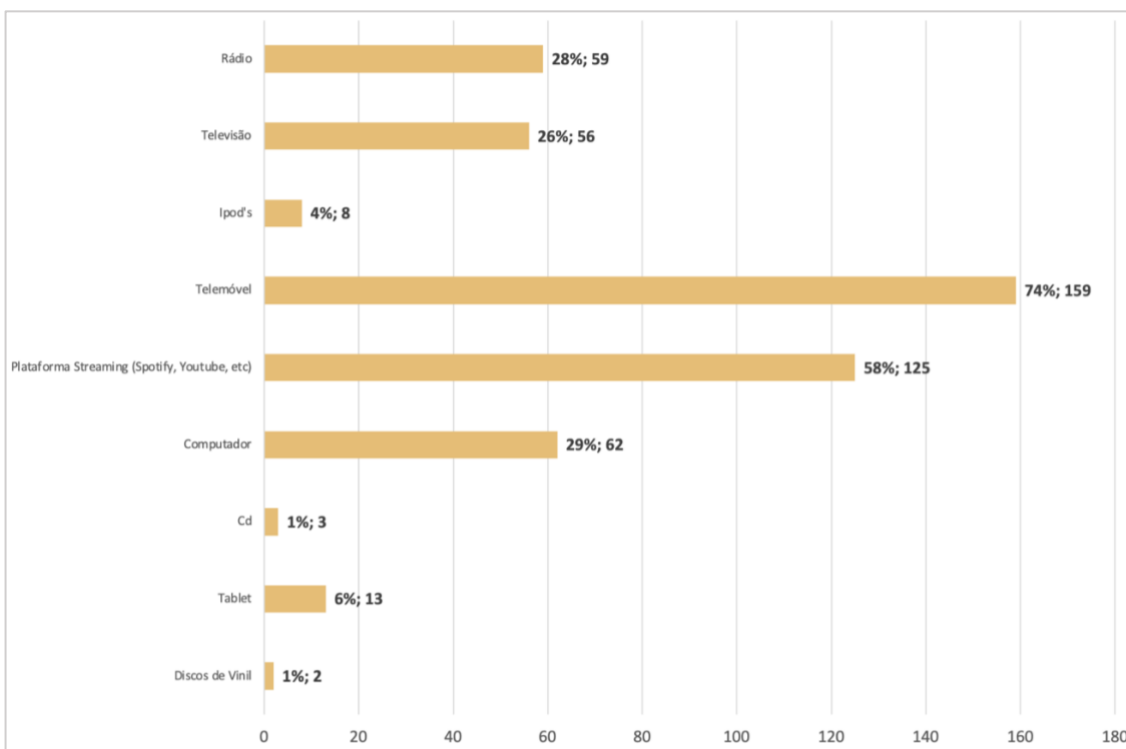


Figura 8. Meios tecnológicos para ouvir música

Através da Figura 8, é possível concluir que o meio tecnológico preferido pelos adolescentes é o telemóvel (74%), tornando-se assim num veículo para o fácil acesso às plataformas *Streaming*, como o Spotify, Youtube, Tik Tok (58%), promovendo a audição musical. Podemos ainda referir que o rádio (28%), a televisão (26%) e o computador (29%) obtiveram respostas muito próximas, sendo assim frequente a utilização destes meios tecnológicos pelos adolescentes.

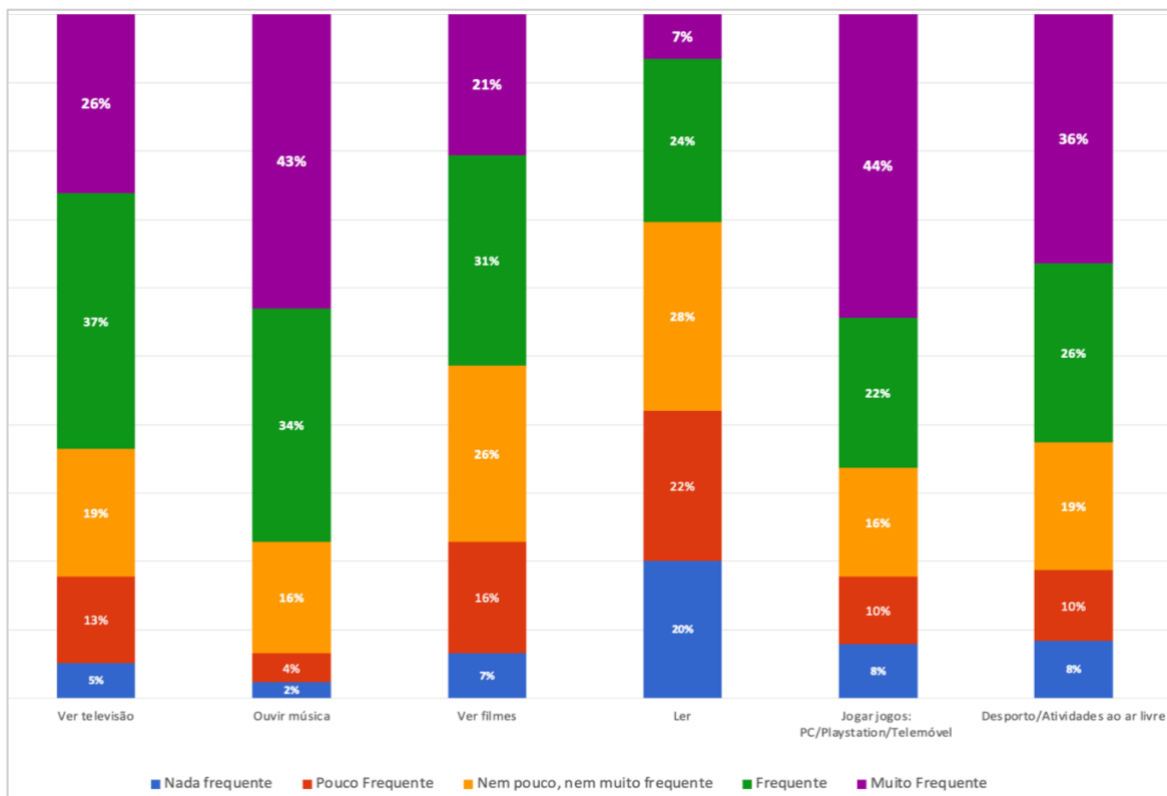


Figura 9. Frequência dos tempos livres

Jogar jogos em pc, em telemóvel ou consolas (cf. Figura 9), é a atividade de lazer que mais fazem frequentemente (44%), imediatamente seguida de ouvir música (42%). De salientar, que a atividade de lazer que é menos frequente é ler com 20%, refletindo assim o que tão comum ouvimos nas escolas do desinteresse pela leitura.

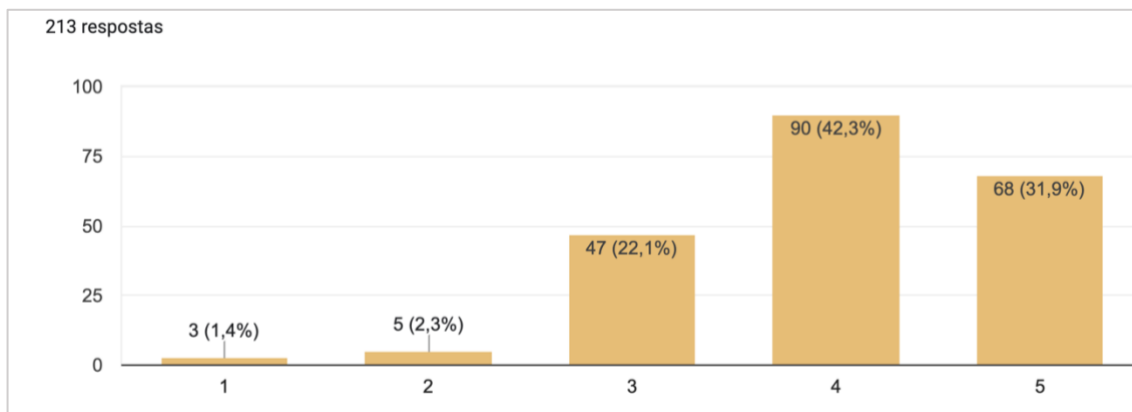


Figura 10. Comparação de ouvir música com outras atividades de lazer

Como podemos verificar na Figura 10, a música é considerada como uma das mais importantes atividades de lazer pelos adolescentes (42.3%). Reflete-se ainda que 31.9 % das respostas consideram mesmo a mais importante das atividades.

Depois de analisado os resultados, centramo-nos nas questões específicas que colocamos:

- i) Qual a importância concedida pelos alunos à audição musical nos seus tempos livres?
- ii) Será que quanto maior for o acesso aos meios tecnológicos que permitam a reprodução de música, mais individuais serão as práticas de audição musical dos adolescentes? Em caso afirmativo, como fica o papel socializante da música em relação seu ao cotidiano?

A música assume um papel muito importante na vida do adolescente, como foi demonstrado pelas respostas do QPM. Vivenciar a música representa uma atividade de lazer muito frequente durante a adolescência, quando comparada com outras atividades, sendo mesmo uma das mais importantes. Assim se entende que, uma significativa parte dos participantes considere que a música é um elemento essencial, utilizando-a em situações de lazer e como estratégia de *coping*. Os adolescentes apontam como razões frequentes para ouvir música: relaxar, passar o tempo, para se distrair dos problemas do dia-a-dia, para aprender as letras

das canções. Estes dados permitem corroborar as pesquisas de Campbell et al. (2007), Pimentel & Donnelly (2008) e Rentfrow et al. (2012).

Fazendo uma correspondência com a segunda pergunta específica supracitada, temos que os jovens ocupam o seu tempo “livre” muito frequentemente para jogar jogos, sejam eles no computador, tablet ou consola, atividade que ultrapassa a de ouvir música. Além do que, o item apresentado no QPM relativamente aos meios tecnológicos, o telemóvel, o computador e as plataformas *streaming*, são os mais comumente usados pelos inquiridos. Se a este fato juntarmos que, os adolescentes passam o seu maior tempo de lazer, aos fins de semana, durante a tarde em casa, no quarto, sozinho a fazer utilização destes meios, leva-nos a concluir que o acesso fácil aos meios tecnológicos que permitem a reprodução de música, torna individual as práticas de audição musical. Pela revisão da literatura não existe nenhum dado concreto que faça uma correlação direta e inequívoca entre o uso de tecnologia e problemas emocionais e sociais em crianças e adolescentes. Mas é um fato que preferem ficar em casa a sair para brincar, pois a tecnologia está à distância de um clique. Se as crianças e adolescentes usam o sistema de mensagens de texto, redes sociais, etc., desde cedo, poderão não interagir com os pares da mesma forma. Crescendo continuamente com a tecnologia ao seu redor, a criança tem uma maior oportunidade de se tornar dependente dela, e se de tornar um meio primordial de confiança. Daqui poderá advir um fator negativo nas relações intersociais. Esta é um fato que pode suscitar investigações futuras.

3.5.3. PREFERÊNCIAS MUSICAIS E A IDENTIDADE

Número de Alunos Inquiridos depois da Recolha de Dados

	0 (Não conheço)	1	2	3	4	5	6	7 (Gosto muito)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Alternativa	154 (71)	40 (18)	23 (11)	24 (11)	39 (18)	24 (11)	14 (6)	11 (5)
MLP	30 (14)	20 (9)	16 (7)	16 (7)	26 (12)	24 (11)	44 (20)	64 (29)
Blues	123 (57)	47 (22)	19 (9)	18 (8)	33 (15)	35 (16)	17 (8)	16 (7)
Clássica/Erudita	61 (28)	50 (23)	21 (10)	44 (20)	33 (15)	16 (7)	17 (8)	18 (8)
Country	96 (44)	45 (21)	23 (11)	29 (13)	35 (16)	20 (9)	23 (11)	13 (6)
Eletrónica	73 (34)	39 (18)	16 (7)	29 (13)	19 (9)	32 (15)	20 (9)	50 (23)
Folclórica/Folk	85 (39)	57 (26)	25 (12)	28 (13)	22 (10)	28 (13)	16 (7)	8 (4)
Funk	45 (21)	21 (10)	7 (3)	8 (4)	25 (12)	25 (12)	38 (18)	87 (40)
Música Infantojuvenil	105 (48)	61 (28)	40 (18)	25 (12)	28 (13)	15 (7)	9 (4)	8 (4)
Heavy Metal	84 (39)	48 (22)	19 (9)	12 (6)	33 (15)	23 (11)	21 (10)	32 (15)
Música do Mundo	20 (9)	90 (41)	38 (18)	26 (12)	8 (4)	13 (6)	7 (3)	3 (1)
Jazz	65 (30)	37 (17)	27 (12)	19 (9)	34 (16)	36 (17)	17 (8)	25 (12)
New Age	75 (35)	45 (21)	30 (14)	26 (12)	23 (11)	24 (11)	23 (11)	28 (13)
Pop	70 (32)	29 (13)	14 (6)	25 (12)	36 (17)	25 (12)	30 (14)	37 (17)
Punk	97 (45)	35 (16)	22 (10)	28 (13)	24 (11)	29 (13)	31 (14)	20 (9)
Rap/Hip Hop	43 (20)	16 (7)	6 (3)	19 (9)	17 (8)	38 (18)	35 (16)	78 (36)
Raggae	51 (24)	20 (9)	8 (4)	22 (10)	31 (14)	40 (18)	20 (9)	46 (21)
Religiosa	87 (40)	73 (34)	21 (10)	32 (15)	24 (11)	15 (7)	8 (4)	18 (8)
Rock	63 (29)	41 (19)	15 (7)	16 (7)	25 (12)	31 (14)	39 (18)	35 (16)
Soul/R&B	81 (37)	38 (18)	15 (7)	12 (6)	33 (15)	33 (15)	26 (12)	40 (18)

Considerando os diversos géneros musicais individualmente e de acordo com as percentagens dos participantes, exemplificado na Tabela 6, observamos que o *funk* foi o género mais preferido pelos inquiridos da investigação (40%), seguido do *rap / hip hop* (36%) e por último a música MLP (29%); estes estilos sobrepuseram-se particularmente ao *rock* e ao *pop*. Por outro lado, os menos preferidos foram a música do mundo (41%), a religiosa (34%) e a música infantojuvenil (28). Estas preferências são bastante coerentes com o perfil dos participantes da investigação, na medida, em que são pré-adolescentes (10 e 11 anos), pertencentes a uma faixa etária com compromisso “convencional”.

Analisando ainda a mesma tabela, devemos referenciar o fato de que os participantes mostraram pouco conhecimento relativamente aos géneros musicais. Pela classificação de 0 – Não conheço, verificamos que a música alternativa é o género menos conhecido com 154 respostas, seguido de *blues* com 123 respostas. Deparamo-nos aquando da aplicabilidade da STOMPR que os alunos comentavam “não conheço este estilo”, seguidamente quando escutavam o respetivo excerto, reconheciam a sonoridade: “ah, já ouvi, mas não gosto!”

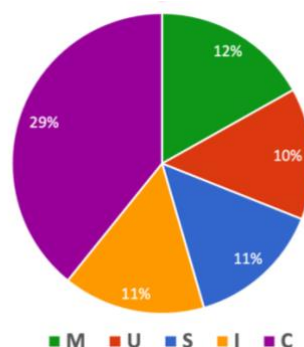


Figura 13. Relação Preferências musicais e modelo MUSIC

Analisando a Figura 13, concluímos que a dimensão musical preferida é a C – Contemporary, caracterizando-se por ser uma dimensão com diferentes estilos de música direta, tal como se encontra nos géneros *rap*, *funk*, *soul/R&B* e *raggae*. É uma dimensão alegre, elétrica, energética e persuasiva, característica desta faixa etária. Mas a escolha por esta dimensão não implica necessariamente em comportamentos desviantes (Pimentel & Donnelly, 2008), apenas seguem padrões e estilos que estão na “moda”.

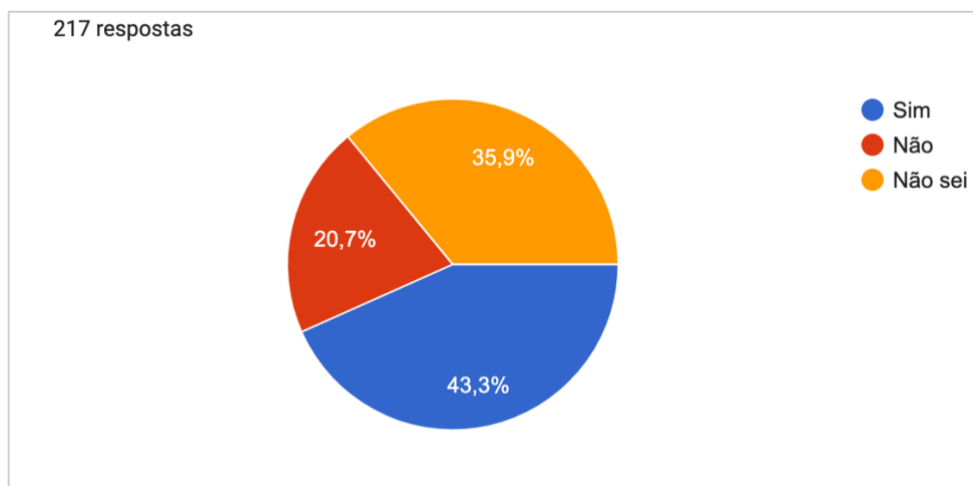


Figura 14. Preferências musicais e identidade

Como podemos constatar pela Figura 12, relativamente às preferências musicais e se estas revelavam informações sobre a identidade (dos próprios e dos outros), 43,3% dos participantes consideram que sim. Este resultado vai de encontro aos muitos outros estudos nesta vertente (North e Hargreaves, 1999; Rentfrow & Gosling, 2003; Rentfrow et al., 2011; Rentfrow et al., 2012; Ercegovic et al., 2017).

A análise das preferências musicais e da identidade permitirá responder à última pergunta específica do nosso estudo: *Existe uma relação entre a preferência musical e a construção da identidade nos adolescentes? Caso isso se verifique, se esta pode, eventualmente, influenciar de alguma forma o seu desenvolvimento?*

Neste estudo não estudamos se o género, contudo a idade aponta para que influencie as escolhas musicais, senão vejamos, quando revemos a literatura, parece existir um padrão dos adolescentes desta idade preferirem as músicas do tipo energético, alegre (C), não incluindo nas suas escolhas as músicas mais convencionais (U S - cf. Tabela 2), havendo um nível elevado de ativação. Assim, realmente existe uma relação entre a preferência musical e a construção da sua identidade, que por sua vez influencia no desenvolvimento pessoal e social. Boal-Palheiros (2004) afirma que, “embora ouvir sozinha seja muito significativo na vida das crianças, quer em casa quer na escola o prazer de ouvir música é aumentado pelas interações sociais que as crianças estabelecem com a família, os amigos e os pares” (p. 13). Concluimos os nossos participantes, nesta fase de crescimento atravessam mudanças físicas e iniciam o

processo de aceitação do “eu” e do significado da vida e passagem do tempo. Procuram estabelecer relações com pares e amigos, com a finalidade de partilhar experiências pessoais.

3.6. CONCLUSÃO

De acordo com a revisão bibliográfica que efetuamos para este estudo, assim como os resultados obtidos com a aplicação do QPM e STOMPR, concluímos que esta investigação atingiu os objetivos propostos de conhecer, mesmo sendo de forma descritiva, a influência da música na vida cotidiana, a identificação dos contextos e atividades mais comuns em que ouvem música, como e porquê, da relação das preferências musicais com a identidade, na faixa etária compreendida entre os 9 e os 13 anos (idade dos nossos participantes) e âmbito escolar 5 e 6º ano. Expomos ainda que os resultados se revelaram bastante satisfatórios e indo de encontro ao que afirmam Quadros Jr. & Quilles (2016), “as preferências musicais estão relacionadas com as nossas atividades diárias e são dependentes do contexto social e emocional em que são ouvidas/vivenciadas” (p. 72).

Não podemos deixar de mencionar o papel que os meios tecnológicos estão a ocupar na vida destes adolescentes. Verificou-se nos resultados, que os nossos participantes ocupam maioritariamente os fins de semana, à tarde, para ouvir música e estar em contato fácil com o acesso à internet, usando o telemóvel, o computador ou tablet. Uma consequência é que tornam esta experiência de ouvir música individual e completamente realizada por via eletrónica, deixando de lado as relações intersociais.

Nesta investigação, dada a revisão da literatura, damos ainda o destaque de se ter escolhido géneros musicais gerais a partir dos estudos de Rentfrow & Gosling (2003) e Rentfrow et al. (2011), devido ao fato de se partir com uma escala validada – STOMPR, para mensurar a preferência musical. Os adolescentes ao escutarem os excertos, podiam não conhecer o grupo musical ou músico, mas reconheciam o estilo, ou vice-versa. Concluímos que a dimensão Contemporary, é a qual os nossos adolescentes se enquadram, face aos resultados obtidos.

Pauta por ser uma dimensão alegre, elétrica, energética e persuasiva, e onde encontramos os géneros musicais *rap*, *funk*, *soul/R&B* e *raggae*.

Vislumbramos que esta proposta de investigação se contextualiza às perspetivas da produção científica da atualidade, levando em consideração que a atividade de ouvir ocupa um lugar de destaque na vida dos adolescentes, e que esta deve ser considerada pelos professores de EM no contexto escola. Ou seja, devem incluir nas aulas algum reportório preferido dos adolescentes, permitindo assim um maior envolvimento e motivação nas aulas. Terminámos com esta afirmação de Swanwick (2014): “grande parte da experiência musical, certamente, terá lugar fora das salas de aula e não será limitada por nenhum tipo de programa formal. Há um segundo papel a ser desempenhado no sistema formal da educação musical” (p. 131).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega ao fim esta jornada tão enriquecedora no Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, cheia de aventuras, desafios, aprendizagens. Conheci pessoas interessantes e divertidas, que me ajudaram a transpor barreiras de quando tinha mais dificuldades, e que transformaram as aulas num ambiente leve e divertido, dando mais prazer ao estudo, que, por vezes, não é uma atividade tão prazerosa. Cresci pessoalmente e profissional que será extremamente importante para mim no futuro como docente de EM.

No âmbito da PES, refiro em primeiro lugar que, pude aprender bastante, mas também me foi permitido aplicar parte do que já tinha aprendido. Estive num ambiente novo para mim, onde trabalhei com colegas de estágio e professor cooperante, e aprendi como me relacionar com os mesmos para que o meu rendimento como o deles fosse o melhor possível. Em segundo lugar, o facto de estar a praticar EM em contexto de sala de aula, responsável por uma turma de 6º ano, fez-me perceber esta realidade, com todas as obrigações que vêm associadas. Fiz por encarar este desafio com a maior das responsabilidades. Swanwick (2014) diz que um professor deve saber diferenciar a atividade que acontece numa sala de aula e o que efetivamente é aprendido. Assim, foram vários os momentos em que me questioneei, se as atividades musicais que idealizava e as passava para a planificação de aula, se eram as mais acertadas e se estas envolviam musicalmente a turma.

Foi nesta linha de pensamento, que me surgiu a temática desenvolvida no projeto de investigação. Segundo a literatura, devemos considerar o *background* musical dos alunos na elaboração do repertório musical para as aulas. Assim, a investigação recaiu em descobrir quais as preferências musicais dos alunos, em diferentes contextos “fora” da escola. Os

resultados obtidos mostram que existe uma relação da influência da música na vida cotidiana e que a atividade de ouvir ocupa um lugar de destaque na vida dos adolescentes. Os professores devem incluir, nas aulas, algumas das preferências musicais dos adolescentes, criando assim um ambiente musicalmente rico e abrangente, e em que os alunos estejam ativamente envolvidos.

Depois de realizado este estudo e pensando numa próxima investigação, gostaria de explorar o tema da influência dos meios tecnológicos na prática de audição musical dos adolescentes e o papel socializante da música em relação ao seu cotidiano, questão que surgiu no decurso desta investigação e que não foi possível responder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antoniazzi, A. S., Dell’Aglío, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). O conceito de coping: uma revisão teórica. *Estudos de psicologia*, 3(2), 273–294. <https://doi.org/10.1590/s1413-294x1998000200006>
- Aprendizagens Essenciais (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Araújo, M. J. & Veloso, A. L. (2016). Música como Prática Social: Uma Reflexão Crítica sobre a Atividade de Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular. *Revista Portuguesa de História*, 6 (1).
- Arroyo, M. (2000). Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Abem*. Local: Porto Alegre, 5, 13-20. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/448/375>
- Barcelar, L., & Paz, R. B (2018). Musicalização infantil: a música como facilitadora no processo de aprendizagem e socialização da criança. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/musicalizacao-infantil-aprendizagem.html>
- Boal-Palheiros, G. (1999). Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Música, Psicologia e Educação*, 1. Porto: CIPEM, pp. 15 – 26. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3117>
- Boal-Palheiros, G. (2004). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, según contextos. *Revista de Psicodidáctica*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 17, 5-25. <http://hdl.handle.net/10400.22/11550>
- Boal-Palheiros, G. (2006). Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: Ilari, B. S. (Org.), *Em busca da mente musical: Da percepção à produção* (pp. 303-349). Curitiba: Ed. da UFPR.
- Boal-Palheiros, G. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. In J.D.L. Pereira, M. F. Vieites & M. S. Lopes (Coords.), *As Artes na Educação* (pp. 207-221). Chaves: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação cultural.
- Boal-Palheiros, G., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118. DOI:10.1017/S0265051701000213
- Boal-Palheiros, G., & Hargreaves, D. J. (2003). Modos de ouvir música em crianças e adolescentes. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 3.

[https://www.researchgate.net/publication/260204463_Modos_de_ouvir_musica_e_m_crianças_e_adoloscetes](https://www.researchgate.net/publication/260204463_Modos_de_ouvir_musica_em_crianças_e_adoloscetes)

- Campbell, P. S., Connell, C., & Beegle, A. (2007). Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220–236. <https://doi.org/10.1177/002242940705500304>
- Chanda, M. L., & Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(4), 179–193. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.02.007>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). New York: Taylor and Francis. ISBN: 978-1-138-20988-6 (pbk)
- Coutinho, P. (2013). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2nd ed.). Coimbra: Almedina. ISBN 978-972-40-5137-6
- Croizer, W. R. (2000). Music and social influence. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 67-82). Oxford: Oxford University Press.
- Delors, J. (Coord.) (2005). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). (Trans.) J. C. Eufrazio (Trad.). Revisão e prefácio da edição portuguesa: Roberto Carneiro.
- Ercegovac, I. R., Dobrota, S., & Surić, S. (2017). Listening to music and music preferences in early adolescence. *Metodički Obzori/Methodological Horizons*, 12(1), 6–23. <https://doi.org/10.32728/mo.12.1.2917.01>
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Goz Lab (s.d.). *Short test of music preferences (STOMP)*. <https://gosling.psy.utexas.edu/scales-weve-developed/short-test-of-music-preferences-stomp/>
- Greenberg, D. M., & Rentfrow, P. J. (2017). The social psychological underpinnings of musical identities: A study on how personality stereotypes are formed from musical cues. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Handbook of musical identities* (pp. 304–321). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0017>
- HALLAM, S. (1987). *Instrumental Teaching – a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology In Education*. London: Institute of Education, University of London.

- Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Música, Psicologia e Educação*, 1, 5 – 13. <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i1.2391>
- Hargreaves, D. J., & Lamont, A. (2017). *The psychology of musical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2013). Music and Emotion. In D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 583–645). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381460-9.00015-8>
- Juslin, P. N., Liljeström, S., Västfjäll, D., Barradas, G., & Silva, A. (2008). An experience sampling study of emotional reactions to music: Listener, music, and situation. *Emotion*, 8 (5), 668 – 683. <https://doi.org/10.1037/a0013505>
- Juslin, P., & Sloboda, J. (2001) (Eds.). *Music and emotion. Theory and research*. Oxford: Oxford University Press. <http://konecni.ucsd.edu/pdf/2003%20M-E%20Review%20MP.pdf>
- Levitin, D. J. (2012). What does it mean to be musical? *Neuron*, 73(4), 633–637. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.01.017>
- ME – Ministério da Educação (1991). Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º Ciclo – vol I. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário – Ministério da Educação.
- ME – Ministério da Educação (1991). *Curriculo Nacional do Ensino Básico*. http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf
- Mindminers (2022). *Entenda a escala de Likert*. <https://mindminers.com/blog/entenda-o-que-e-escala-likert/>
- Mota, G. (2001). Portugal. In D. Hargreaves & A. North (Eds.), *Musical development and learning. The international perspective* (pp. 151-162). London: Continuum.
- Nave, G., Minxha, J., Greenberg, D. M., Kosinski, M., Stillwell, D., & Rentfrow, J. (2018). Musical preferences predict personality: Evidence from active listening and Facebook Likes. *Psychological Science*, 29(7), 1145–1158. <https://doi.org/10.1177/0956797618761659>
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1999). Music and Adolescent Identity. *Music education research*, 1(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/1461380990010107>
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2000). Experimental aesthetics and everyday music listening. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 67- 83). Oxford: Oxford University Press.

- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2012). *The social and applied psychology of music*. New York: Ed Oxford Scholarship. https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Hargreaves_North-Social_psychology_of_music.pdf
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272. <https://doi.org/10.1348/000709900158083>
- Nóvoa, A. (2011). O regresso dos professores. Pinhais: Melo. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189123706013.pdf>
- Oliveira, C., & Boal-Palheiros, G. (s. d.). *Musicar Wuytack: Avaliação de um projeto de Educação Musical para crianças*. <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10816/3/Boal-Palheiros.pdf>
- ONU – Nações Unidas (2022). *Juventude*. <https://unric.org/pt/juventude/>
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2001). Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/documentos-de-referencia/>
- Pimentel, C. E., & Donnelly, E. D. (2008). A relação da preferência musical com os cinco grandes fatores da personalidade. *Psicologia Ciência e profissão*, 28(4), 696-713. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000400004>
- Quadros Jr., J. F., & Quiles, O. L. (2016). Preferência musical: uma revisão dos fatores extramusicais que influenciam na escolha de músicas por ouvintes. In P. Molinari (Org.) *Música, Educação e Cultura: Tecituras e Tessituras no Nordeste Brasileiro* (pp. 63-87). Campo Limpo Paulista: Faccamp. ISBN 978-85-60003-22-8
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1236–1256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1236>
- Rentfrow, P. J., Goldberg, L. R., & Levitin, D. J. (2011). The structure of musical preferences: A five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(6), 1139–1157. <https://doi.org/10.1037/a0022406>
- Rentfrow, P. J., Goldberg, L. R., Stillwell, D. J., Kosinski, M., Gosling, S. D., & Levitin, D. J. (2012). The song remains the same: A replication and extension of the MUSIC model. *Music Perception*, 30(2), 161–185. <https://doi.org/10.1525/mp.2012.30.2.161>
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Orgs.) (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados*, Vol. 2. Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN 978-972-789-677-6

- Saarikallio, S., Randall, W. M., & Baltazar, M. (2020). Music listening for supporting adolescents' sense of agency in daily life. *Front. Psychol*, 10-2911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02911>
- Schäfer, T., & Mehlhorn, C. (2017). Can personality traits predict musical style preferences? A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 116, 265–273. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.061>
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. A. Oliveira & C. Tourinho (Trans.). São Paulo: Moderna.
- Swanwick, K. (2014). *Música, mente e educação*. M. S. Steuernagel (Trans.). Belo Horizonte: Autêntica Editora. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ev5csx8>
- Talentnetwork (2021, Setembro 19). Podcast: o que é, para que serve e como fazer um podcast [Web log post]. <https://rockcontent.com/br/talent-blog/o-que-e-podcast/>
- Teclacenter (2020, Outubro 14). Música e tecnologia: quais os impactos dessa relação? [Web log post]. <https://www.teclacenter.com.br/blog/musica-e-tecnologia/>
- Tuckman, B. W., & Harper, B. E. (2012). *Conducting Educational Research* (6th ed.). Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da Música: 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa:ME-DGIDC
- WHO – World Health Organization (1986). *Young people's health - a challenge for society: Report of a WHO Study Group on Young People and "Health for All by the Year 2000"* [meeting held in Geneva from 4 to 8 June 1984]. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/41720>
- Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (2013). *Pedagogia Musical 1*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Zander, O. (1987). *Regência Coral*. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Movimento.
- Zilman, D., & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The Social Psychology of Music* (pp. 161-186). Oxford: Oxford University Press.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário Preferências Musicais

Preferências musicais dos jovens em diferentes contextos, antes das aulas de Música

“Olá, estudante! Este questionário insere-se no projeto de investigação do Mestrado em Educação Musical da Escola Superior de Educação do Porto, pretendendo conhecer as preferências musicais dos jovens nos diferentes contextos (fora da escola). Este inquérito é de carácter anónimo. Muito obrigada pela tua colaboração!”

1. Género

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino

2. Idade

3. Ano de escolaridade

Marcar apenas uma oval.

- 5º ano
 6º ano

Preferências Musicais

Importância dada pelos alunos à audição musical

4. Assinala na escala que se segue, a importância que a música tem na tua vida:

Marcar apenas uma oval.

- 1 2 3 4 5
Nenhuma importância Muita importância

6. Como ouves música?

(Assinala as mais frequentes)

Marcar apenas uma oval.

- Rádio
 Televisão
 Mp3 player
 Telemóvel
 Plataforma Digital (Soptify, Youtube, etc)
 Computador
 CD
 Outro. Qual? _____

8. Em qual dos seguintes contextos, costumavas ouvir mais música?

(Assinala as que fazes mais regularmente)

Marcar apenas uma oval.

- Casa
 Carro
 Transportes Públicos
 Escola
 Exterior// Ar livre: Parque, praia, etc.
 Concerto // Teatro // Festival
 Festa
 Ginásio
 Café // Restaurante // Centro Comercial
 Lugares de prática religiosa: Igreja // Mesquita // etc.

5. Na tua opinião, porque gostas de ouvir música?

(Das seguintes opções, indica as que gostas mais)

Marcar apenas uma oval.

- Para relaxar
 Para passar o tempo
 Por curiosidade
 Para me distrair dos problemas do dia-a-dia
 Para ter alguma companhia
 Para aprender as letras das canções
 Para ajudar na concentração // aprendizagem
 Para ajudar na escolha de um instrumento musical a aprender
 Para criar uma certa imagem // ambiente

7. As músicas que mais ouves são:

(Seleciona apenas uma das opções)

Marcar apenas uma oval.

- As mesmas que os meus amigos ouvem
 Quase sempre as que os meus amigos ouvem
 Diferentes das que os meus amigos ouvem

9. Em casa, em que lugar ouves mais música?

(Assinala uma das opções)

Marcar apenas uma oval.

- Quarto dos pais
 O teu quarto
 Sala de estar/ Jantar
 Casa de banho
 Cozinha

10. Costumas ouvir música:*(Classifica consoante a frequência)*

	Nada Frequente	Pouco frequente	Nem pouco, nem muito frequente	Frequente	Muito frequente
De manhã	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À tarde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À noite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aos fins de semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante a semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Ocupação dos teus tempos livres:*(Classifica consoante a frequência)*

	Nada frequente	Pouco frequente	Nem pouco, nem muito frequente	Frequente	Muito frequente
Ver televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouvir música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogar jogos de computador, Playstation, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desporto // Atividades ao ar livre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Comparando com as atividades de tempos livres mencionadas na questão anterior, para ti, a música é:

1 2 3 4 5

A menos importante A mais importante

14. Para terminar, consideras que as preferências musicais revelam informações sobre a identidade (tua e dos outros)?

- Sim
- Não
- Não sei

11. Preferes ouvir música quando:*(Seleciona as mais frequentes)*

- Estou sozinho
- Estou com os meus amigos
- Acordo
- Me vou deitar
- Estudo
- Faço exercício

ANEXO 2 - STOMPR

Escala Abreviada sobre as Preferências Musicais

(Adaptação do STOMP - R de Rentfrow & Gosling, 2009)

Instruções: Depois da audição do excerto, gostaríamos que indicasses o teu nível de preferência para os géneros musicais indicados abaixo. Caso não conheças um género musical, assinalas **Não conheço**, mas também avalias/assina-las o teu gosto. Para isso, assinala com **(X)** de acordo com a seguinte escala de resposta:

0. Não conheço
1. Detesto
2. Detesto moderadamente
3. Detesto um pouco
4. Nem gosto nem detesto
5. Gosto um pouco
6. Gosto moderadamente
7. Gosto muito

	Não conheço							Gosto muito								
	0	1	2	3	4	5	6	7	0	1	2	3	4	5	6	7
1. Alternativa <i>(Foge Foge Bandido, Clã, Arcade Fire, Radiohead, The Kills, Pixies, Björk, ...)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Música ligeira Portuguesa <i>(Simone de Oliveira, Carlos Paião, Quim Barreiros, António Variações, Emanuel, ...)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Blues <i>(B. B. King, Ray Charles, Robert Lockwood Jr., ...)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Clássica // Erudita <i>(Ópera, Orquestral, Coral, Mozart, Beethoven, Bach, Chopin, Vivaldi, ...)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Country <i>(Música popular dos Estados Unidos, também chamada de "canções de cowboy")</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Eletrónica <i>(Disco, House, Techno, Prodigy, Massive Attack, Groove Armada, Ricardo Villalobos, ...)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Folclórica // Folk <i>(Música tradicional de um povo. Bob Dylan, Indigo Girls, Fernando Lopes Graça)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Funk <i>(Stevie Wonder, Chaka Khan, The Temptations, Barry White, James Brown, ...)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Música Infantojuvenil <i>(Canções de embalar, Avô Cantigas, Filipe Pinto, Floribela, Maria Vasconcelos)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Heavy Metal <i>(Black Sabbath, Led Zeppelin, Kiss, Moonspell, Metallica, Linkin Park, ...)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Música do Mundo <i>(Fado, Cante Alentejano, Tango, Flamenco, Samba, Kizomba, Salsa, Oriental, Indiana)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Jazz <i>(Frank Sinatra, Jacinta, Louis Armstrong, Orquestra Jazz de Matosinhos, ...)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. New Age <i>(Melodias suaves, usadas por exemplo na Meditação)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Pop <i>(Taylor Swift, Sara Tavares, Michael Jackson, Madonna, Amor Electro, Miguel Araújo)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Punk <i>(The Stand In, The Offspring, Garotos Podres, Ratos do Porão, Green Day, ...)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Rap // Hip Hop <i>(Snoop Dog, Mind da Gap, Beastie Boys, Jay-Z, Missy Elliot, Dengaz)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Reggae <i>(Bob Marley, The Walters, Manu Chao, UB40, Richie Campbell, ...)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Religiosa <i>(Canto Gregoriano, Música Sacra, Coros, Salmos, Gospel)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Rock <i>(Dead Combo, Nirvana, Beatles, The Doors, Rolling Stones, AC/DC, ...)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Soul // R & B <i>(Beyoncé, John Legend, Tina Turner, Mariah Carey, Amy Winehouse, Ariana Grande, ...)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para terminar, consideras que as preferências musicais revelam informações sobre a identidade (tua e dos outros)?

- Sim
 Não
 Não sei

[Eliminar

ESCOLA

P.PORTO

SUPERIOR

DE EDUCAÇÃO

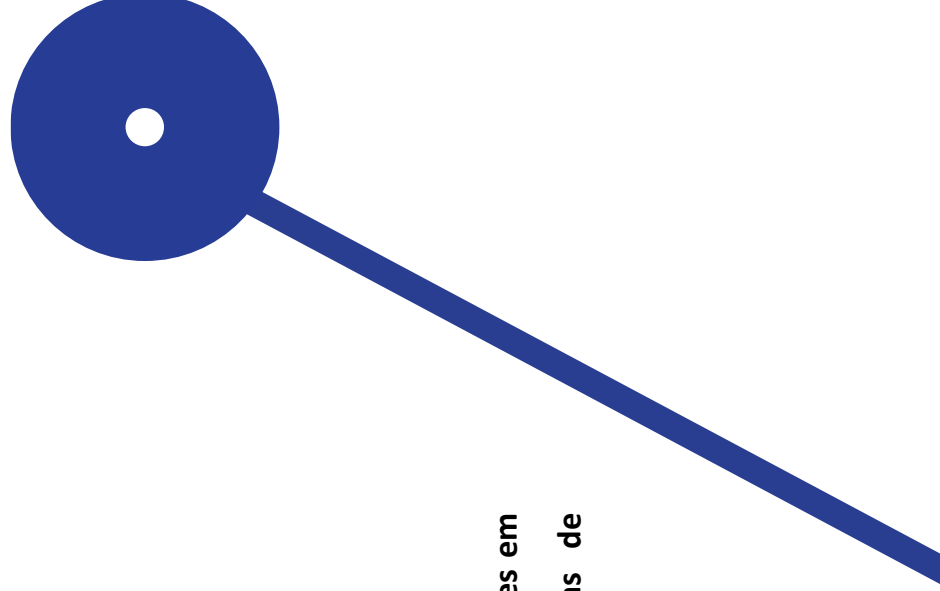
POLITÉCNICO

DO PORTO

M

MESTRADO

EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO



**Preferências musicais dos adolescentes em
diferentes contextos, além das aulas de**