

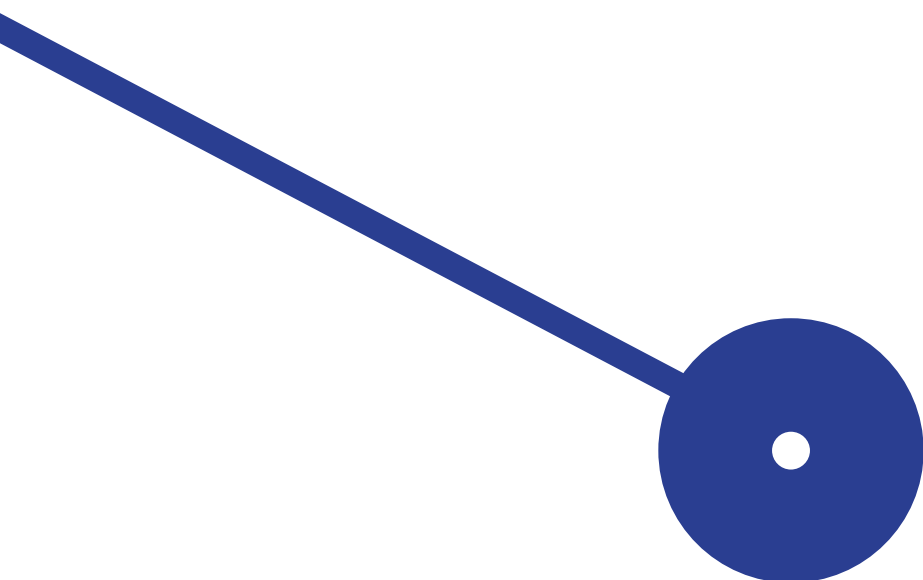
M

MESTRADO
em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Respostas das crianças à música contemporânea

Ana Catarina da Costa Coelho

09/2025



Escola Superior de Educação

Ana Catarina da Costa Coelho

Respostas das crianças à música contemporânea

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Orientação: Professora Doutora Graça Boal Palheiros

Co-orientação: Professor Nuno Peixoto Pinho

Porto, setembro de 2025

AGRADECIMENTOS

À Orientadora Doutora Graça Boal Palheiros pela orientação dedicada, pela partilha do seu conhecimento e pelo seu trabalho pioneiro de investigação em música contemporânea, que serviu de base essencial para o desenvolvimento do meu projeto de investigação.

Ao coorientador, Doutor Nuno Peixoto, pela colaboração constante, pelas sugestões e apoio, que enriqueceu o meu trabalho de investigação.

Ao Professor Carlos Graciano e à Professora Maria João Ribeiro, pelo apoio, ajuda, partilha de conhecimento e conselhos ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada.

Aos meus pais, porque sem eles nada disto seria possível. À minha irmã, pelo apoio.

Ao meu namorado, pela paciência e apoio incansável ao longo do meu percurso académico.

Às colegas de estágio pela constante presença e incentivo durante a minha Prática de Ensino Supervisionada. À Beatriz, por me ter ajudado a crescer, tanto a nível profissional como pessoal ao longo do mestrado.

RESUMO ANALÍTICO

O presente trabalho foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), unidade curricular do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico da Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto e, encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a observação da prática pedagógica realizadas em diferentes contextos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O segundo capítulo descreve a PES, apresentando a escola, a turma e as atividades desenvolvidas, seguida de uma reflexão fundamentada sobre o estágio.

O terceiro capítulo apresenta o projeto de investigação intitulado “Respostas das crianças à música contemporânea”. São descritos os objetivos, a metodologia adotada, a análise e a discussão de dados. Esta investigação procura observar as reações das crianças à música contemporânea e compreender o grau de familiaridade que possuem com este estilo musical. A música contemporânea, também designada música de vanguarda, refere-se sobretudo às composições eruditas da segunda metade do século XX. Este estilo distingue-se pela abertura à experimentação e pela procura de novas sonoridades, considerando que qualquer objeto capaz de produzir som pode ser integrado na criação musical.

Por último, apresentam-se as considerações finais, nas quais se destaca a importância desta investigação para o papel dos professores de Educação Musical, no sentido de promover o contacto das crianças com este estilo musical o mais precocemente possível.

Palavras-chave: Música contemporânea; Respostas das crianças; Educação Musical; Prática de Ensino Supervisionada.

ABSTRACT

This work was carried out as part of the Supervised Teaching Practise (STP), a curricular unit of the Master's Degree in Music Education Teaching in Basic Education at the School of Education of the Instituto Politécnico do Porto. It is divided into three chapters. The first chapter addresses the observation of pedagogical practice conducted in different contexts within the 2nd Cycle of Basic Education. The second chapter describes the STP, presenting the school, the class, and the activities developed, followed by a justified reflection on the internship.

The third chapter presents the research project entitled "Children's Responses to Contemporary Music". It describes the objectives, the methodology used, as well as the analysis and discussion of the data. This research seeks to observe children's reactions to contemporary music and to understand their level of familiarity with this musical style. Contemporary music, also referred to as avant-garde music, mainly refers to classical compositions from the second half of the 20th century. This style is characterized by its openness to experimentation and the pursuit of new sounds, considering that any object capable of producing sound can be integrated into musical creation.

To conclude, the final considerations are presented, highlighting the importance of this research for the role of Music Education teachers, particularly in promoting children's early exposure to this musical style.

Keywords: Contemporary music; Children's responses; Music Education; Supervised Teaching Practice.

ÍNDICE

1.	OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	11
1.1.	ESCOLA A	12
1.2	ESCOLA B	13
1.3	ESCOLA C.....	15
1.4	ESCOLA D	16
2.	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CICLO	19
2.1.	ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL	19
2.1.1	BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	19
2.1.2	BREVE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	20
2.1.3	PROJETO EDUCATIVO/ OUTROS PROJETOS.....	21
2.	A EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2.º CICLO	22
2.2.1	RECURSOS.....	22
2.2.2	ATIVIDADES.....	24
2.2.3	REPERTÓRIO	25
2.2.4	ATITUDES DOS ALUNOS	28
2.2.5	PERFIL MUSICAL DOS ALUNOS.....	28
2.3	REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	29
3.	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	36
3.1.	REVISÃO DE LITERATURA.....	37
3.1.1	A MÚSICA CONTEMPORÂNEA E O SEU POTENCIAL PEDAGÓGICO.....	39
3.1.2	BARREIRAS NO ENSINO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA.....	39
3.1.3	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA DIVERSIFICAÇÃO DO REPERTÓRIO	41
3.2	ESTUDO	41
3.3	METODOLOGIA.....	42
3.4	PARTICIPANTES.....	42
3.5	PROCEDIMENTO	43
3.6	MATERIAL MUSICAL: OS EXCERTOS	43
3.7	ANÁLISE DE DADOS.....	44
3.8	RESULTADOS.....	45

3.9	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
-----	--------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Sala de Educação Musical.....	20
Figura 2 Sala Museu.....	20
Figura 3 Sala de Educação Musical.....	23
Figura 4 Sala Museu.....	23
Figura 5 Planta da sala de Educação Musical.....	23
Figura 6 Signos de fonômica, de Kodály (adaptado de Dauphin, C. 2015, p.56).....	24
Figura 7 <i>Le marteau sans maître</i> , de Pierre Boulez	47
Figura 8 <i>Tetras</i> , de Xenákis.....	49
Figura 9 <i>Lontano</i> , de Ligeti.....	51
Figura 10 <i>Kontakte</i> , de Stockhausen.....	53
Figura 11 <i>Valley flow</i> , de Denis Smalley.....	55
Figura 12 <i>Piece for Prepared Piano</i> , de John Cage.....	57

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Planificação e calendarização anual da PES	25
Tabela 2 Número total de respostas em cada categoria e subcategoria	45
Tabela 3 Excerto 1 <i>Le marteau sans maître</i> , de Boulez – número total respostas em cada categoria e subcategoria	46
Tabela 4 Excerto 2 <i>Tetras</i> , de Xenákis – número total respostas em cada categoria e subcategoria.....	48
Tabela 5 Excerto 3 <i>Lontano</i> , de Ligeti – número total respostas em cada categoria e subcategoria.....	50
Tabela 6 Excerto 4 <i>Kontakte</i> , de Stockhausen – número total respostas em cada categoria e subcategoria	52
Tabela 7 Excerto 5 <i>Valley flow</i> , de Smalley – número total respostas em cada categoria e subcategoria.....	54
Tabela 8 Excerto 6 <i>Piece for prepared piano</i> , de Cage – número total respostas em cada categoria e subcategoria	55
Tabela 9 Distribuição das respostas po nível de apreciação e faixa etária- <i>Le marteau sans maître</i> , de Pierre Boulez.....	59
Tabela 10 Distribuição das respostas po nível de apreciação e faixa etária- <i>Tetras</i> , de Xenákis.....	60
Tabela 11 Distribuição das respostas po nível de apreciação e faixa etária- <i>Lontano</i> , de Ligeti	61
Tabela 12 Distribuição das respostas po nível de apreciação e faixa etária- <i>Kontakte</i> , de Stockhausen	63
Tabela 13 Distribuição das respostas po nível de apreciação e faixa etária- <i>Valley flow</i> , de Smalley.....	65
Tabela 14 Distribuição das respostas po nível de apreciação e faixa etária- <i>Piece for prepared piano</i> , de Cage.....	67
Tabela 15 Ordem dos excertos considerando a menor preferência dos alunos.....	69
Tabela 16 Percentagens atribuídas a cada nível da escala de Likert.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EBAG- Escola Básica Augusto Gil

EM- Educação Musical

PAD- Percussão de Altura Definida

PAI- Percussão de Altura Indefinida

UC- Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico resulta da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e do trabalho de investigação desenvolvido nesse contexto. A PES constituiu um momento fundamental do meu percurso académico, decorrendo da articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos e a prática em contexto real de ensino, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Importa salientar que esta experiência se apoiou no trabalho desenvolvido previamente nas unidades curriculares de Metodologia e Didática da Educação Musical I e II, nas quais foi possível explorar a relação entre teoria e prática. No estágio consegui que a música fizesse parte do mundo dos alunos e que percebessem a importância da música nas suas vidas. Os professores tem um papel fundamental neste processo, porque é através deles que os alunos têm contacto com diferentes estilos musicais, muitas vezes apenas nas aulas de educação musical. Por isso, considero importante incluir a música contemporânea no repertório, pois permite um campo amplo de exploração e ajuda a desenvolver uma escuta mais aberta e curiosa aos sons que nos rodeiam.

O relatório tem como objetivo descrever, analisar e refletir sobre as experiências pedagógicas realizadas, bem como apresentar o projeto de investigação intitulado *Respostas das crianças à música contemporânea*, procurando compreender e avaliar as reações dos discentes a este estilo musical.

O relatório organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo incide sobre a observação da prática musical 2.º Ciclo do Ensino Básico realizada em quatro escolas- duas privadas e duas públicas- incluindo a caracterização do contexto, das atividades desenvolvidas e das atitudes dos alunos.

O segundo capítulo centra-se na Escola Básica Augusto Gil, instituição onde realizei a minha PES, e apresenta uma reflexão sobre esse processo, destacando os desafios enfrentados, as estratégias implementadas e as aprendizagens decorrentes.

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

O primeiro capítulo tem como objetivo explicar as observações realizadas da prática educativa musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Foram observadas oito aulas de quatro professores de Educação Musical diferentes.

As observações foram realizadas em quatro instituições de ensino, duas privadas e duas públicas, incluindo aquela onde decorreu a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES). Ao longo do ano letivo, mantive a continuidade do processo de observação, que, por orientação da coordenadora da unidade curricular, foi posteriormente direcionado para aulas das minhas colegas de estágio.

A observação regular das aulas e uma discussão de qualidade sobre o desenvolvimento constituem uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência (Reis 2021, p.12).

Tal como menciona Reis (2021), a observação regular aliada ao momento de reflexão e discussão contribuem para o desenvolvimento profissional. As observações realizadas foram observações não participante, uma vez que, não houve interação com os docentes, enquanto estes lecionavam.

Para a observação de aulas, recorri à grelha de observação aberta, incluída no *Guião de Observação – Prática Musical no 2.º Ciclo do EB*, cedida pela docente da UC Metodologia e Didática da Educação Musical, por permitir uma visão mais abrangente do que ocorre dentro da sala de aula, bem como uma maior precisão e sistematização dos registos efetuados durante o processo de observação (Reis 2021, p.30). Para além disso, este tipo de grelha permitiu-me ter uma visão mais holística da aula, uma vez que os acontecimentos da aula possam ser descritos por ordem cronológica, registando-os em intervalos de cinco em cinco minutos. Esta grelha possibilita realizar observações ao longo da aula assim como, no final, redigir uma apreciação global da mesma.

Segundo Ninin (2009), o processo de observação das próprias ações “exige revisão sistemática e entende-se agora a profissão docente como uma prática crítico-reflexiva, embasada na autonomia e atualização constantes, que permitem ao professor criar, compreender e adaptar situações de aprendizagem adequadas aos alunos e a sua realidade” (p.364)

1.1. ESCOLA A

A escola A, localizada na cidade da Maia, destaca-se pelas suas infraestruturas modernas, espaçosas e visualmente apelativas. As grandes áreas verdes e os vastos espaços de lazer, associados às instalações de elevada qualidade, denotam o compromisso com a criação de um ambiente educativo propício à aprendizagem, que se pretende saudável e equilibrada.

A sala de música, em particular, apresenta-se como um espaço amplo e adequadamente equipado para o ensino da disciplina. Destaca-se a ausência de mesas, estando o mobiliário restrito a bancos dispostos em direção à tela de projeção. Na parede, estão visíveis alguns instrumentos musicais, nomeadamente a guitarra e o *ukulele*. Verificou-se que os alunos não recorrem a manuais ou cadernos, utilizando apenas a flauta de bisel como principal recurso didático para a aprendizagem musical. Nos momentos em que o professor considerou útil recorrer ao manual **Play 6** (adotado pela escola) fê-lo através da plataforma *Escola Virtual*.

Na aula observada, o professor iniciou a sessão com um exercício de aquecimento vocal, acompanhado por guitarra. Os alunos participaram vocalmente, emitindo sons em “mmm” e “iiii”, seguindo uma melodia improvisada pelo docente. De seguida, foi introduzido o tema da aula: a interpretação da canção *Just the Way You Are*, de Bruno Mars, cuja versão incluía um arranjo musical elaborado pelo próprio professor. O instrumento melódico utilizado pelo professor para acompanhar os alunos na interpretação desta canção foi a guitarra.

Durante o processo de aprendizagem, o docente deu ênfase à correta interpretação rítmica e melódica da canção. Após verificar que os alunos haviam interiorizado a letra e os elementos musicais fundamentais, o professor disponibilizou o *playalong*, produzido

por si, ficando assim combinados componentes vocais e instrumentais. Progressivamente, e à medida que os alunos iam evoluído na sua performance desta peça, o professor foi introduzindo novos instrumentos, como o metalofone, o xilofone, o jogo de sinos, os bongós e o *ukulele*, com vista à construção de uma interpretação coletiva.

A aula culminou com a execução integral da peça, resultando num produto final coeso e musicalmente consistente. O desenvolvimento desta atividade revelou-se motivador para os alunos, que demonstraram competências instrumentais diversificadas, com especial domínio do *ukulele*. Paralelamente, evidenciaram um elevado nível de proficiência na língua inglesa, o que contribuiu positivamente para a interpretação vocal da canção selecionada.

1.2 ESCOLA B

Tendo sido a Escola B a instituição designada para a realização da minha Prática de Ensino Supervisionada, tornou-se fundamental observar as aulas e as estratégias pedagógicas adotadas pelo professor responsável pela turma que me foi atribuída. Localizada no centro do Porto, a escola B encontra-se numa zona de fácil acesso e distingue-se por uma arquitetura história bem preservada.

Esta observação decorreu numa sala de aula de Educação Musical cuja disposição segue um modelo tradicional, com três filas de quatro mesas orientadas para o quadro pautado e para a tela de projeção. Embora a sala esteja devidamente equipada com os recursos necessários ao ensino da disciplina, a organização espacial pode constituir uma limitação. A escassez do espaço para movimentos amplos restringe a realização de atividades que exijam mobilidade, comprometendo a execução de determinados exercícios práticos que envolvam deslocação.

Os alunos entraram na sala ao som de música ambiente, que se prolongou até à conclusão da primeira tarefa: o registo do sumário da aula anterior no caderno. Esta estratégia visou criar um ambiente acolhedor e confortável, promovendo a tranquilidade dos alunos. Ao longo da aula, foi notório que o professor mantém uma relação positiva com os discentes, demonstrando sensibilidade e atenção face a eventuais fragilidades associadas à transição

de ciclo. Verificou-se igualmente um evidente respeito e admiração pela figura do professor, expresso tanto pelo tom coloquial dos alunos, como pela participação ordeira, que contribuiu para a fluidez da aula.

Na sua prática pedagógica, o professor seleciona o repertório musical de acordo com os interesses dos alunos, adotando uma abordagem estratégica que visa manter o foco, o empenho e a motivação relativamente à disciplina de Educação Musical.

A aula de Educação Musical tem a duração de 100 minutos, repartidos em dois blocos de 50 minutos, separados por um intervalo de 10 minutos. A aula observada teve como principal conteúdo a aprendizagem das notas sol, lá e mi. Na flauta de bisel, o foco incidiu especialmente na posição das notas si e lá. O professor iniciou a sessão com exercícios de aquecimento baseados na imitação rítmica, em que os alunos, por ordem alfabética, reproduziam ritmos propostos pelo professor, enquanto os restantes mantinham a pulsação. Este exercício deveria decorrer de forma contínua, sem interrupções, garantindo a manutenção do andamento musical. Sendo esta a primeira vez que os alunos realizavam o exercício, foi necessária a intervenção do professor no início, para facilitar a compreensão da tarefa. Após essa orientação inicial, os alunos conseguiram executá-la com eficácia, sob a direção do professor, que marcava a pulsação.

Seguiu-se um aquecimento vocal, recorrendo à solmização para cantar uma melodia composta pelo professor com base nas notas sol, lá e mi. Neste momento, tornou-se evidente a reduzida prática vocal dos alunos, que revelaram dificuldades em encontrar a altura correta das notas. Ainda assim, o professor procurou, de forma constante, manter os alunos motivados.

Na flauta de bisel, um instrumento bastante apreciado pelos alunos, o professor introduziu as posições das notas si e lá através de exercícios melódicos concebidos para trabalhar a motricidade da mão esquerda. Com o objetivo de evitar a desmotivação, o docente abordou as notas sol e mi utilizando instrumentos Orff. Esta atividade teve como principal foco o desenvolvimento da técnica de manuseamento das baquetas, promovendo a prática da coordenação motora entre ambas as mãos, de forma a possibilitar, futuramente, uma execução mais eficiente de combinações rítmicas.

Toda a aula foi orientada para a aprendizagem da melodia da canção *A Noite*, da banda Sitiados, trabalhada sem recurso à partitura. Esta abordagem favoreceu a memorização, a audição e a musicalidade – elementos essenciais no processo de aprendizagem musical.

Considero que o professor demonstrou um planeamento rigoroso, assegurando que todos os conteúdos fossem exequíveis dentro do tempo previsto. Durante a aula, evidenciou um cuidado constante na transmissão clara e eficaz dos conteúdos. Destaca-se ainda uma dinâmica de interação positiva na sala, marcada pela partilha de interesses por parte dos alunos, aspeto fundamental para a sua motivação nas aulas de Educação Musical.

1.3 ESCOLA C

A Escola C localiza-se no centro da cidade do Porto, beneficiando de uma vista panorâmica para o rio Douro e a Ponte de São João. Trata-se de um estabelecimento de ensino privado, instalado num edifício de grandes dimensões, cuja arquitetura, apesar de moderna em termo de estrutura, mantém traços de um modelo arquitetónico antigo. De forma geral, observa-se que a escola possui amplos espaços, tanto interiores como exteriores, destinados ao lazer dos alunos.

A sala de Educação Musical não dispõe de mesas nem de cadeiras, estando equipada com estrados, nos quais os alunos se acomodam durante as aulas. No que respeita ao material didático, a sala conta com um teclado, um piano vertical, dois jogos de sinos, dois xilofones e dois metalofones.

A aula observada teve como tema central a interpretação da canção *Se o tempo é dinheiro*, do cantor Agir. Para introduzir o tema, o professor reproduziu o áudio da canção disponível no manual adotado, seguindo-se um momento de diálogo com os alunos, no qual procurou aferir se algum deles reconhecia a peça musical ou identificava o seu intérprete. Neste contexto, questionou os discentes quanto ao verdadeiro nome do artista, contextualizando posteriormente a sua carreira e relevância no panorama musical nacional.

Seguidamente, o professor trabalhou a letra da canção, acompanhando os alunos ao piano. Para facilitar a aprendizagem do arranjo na flauta de bisel, recorreu a uma metodologia

baseada na demonstração progressiva: interpretou a primeira parte da melodia, sendo esta repetida sistematicamente pelos alunos; procedeu, depois, da mesma forma como a segunda parte. Após verificar que ambos os trechos eram executados de forma coesa, introduziu a utilização dos instrumentos Orff.

Tendo em conta a limitação do número de instrumentos de lâminas disponíveis na sala, o docente solicitou aos alunos que praticassem o arranjo instrumental recorrendo ao (Papelofone). Toda a aula decorreu sem recurso à partitura, sendo o conteúdo trabalho com base na memorização, o que contribuiu para uma aprendizagem mais sólida e significativa da canção. Os arranjos utilizados encontram-se incluídos no manual **Play 6**, adotado pela escola.

Durante toda a sessão, foi notória uma relação positiva entre o professor e os alunos. Desde o início até ao final da aula, raramente se registaram comportamentos inadequados, o que contribuiu para um ambiente propício à aprendizagem e para a concretização bem-sucedida dos objetivos pedagógicos definidos.

Em síntese, considera-se que o tema da aula foi pertinente e motivador, uma vez que suscitou o entusiasmo dos alunos, revelado pelo seu envolvimento com a canção. O manual **Play 6** revelou-se um recurso bem estruturado, oferecendo repertório atual e familiar aos alunos, o que favorece a sua motivação. Além disso, os arranjos propostos no manual promovem o interesse pela prática instrumental, nomeadamente pela flauta de bisel. A aula observada demonstrou uma organização cuidada, com objetivos claros e estratégias eficazes de ensino-aprendizagem.

1.4 ESCOLA D

A Escola D encontra-se localizada no centro do Porto, numa zona de fácil acesso, e distingue-se por apresentar uma arquitetura história bem preservada. A sala de aula onde decorreu a aula de Educação Musical mantém uma disposição tradicional, organizada em três filas de quatro mesas orientada para o quadro pautado, que funciona simultaneamente como tela de projeção. No que respeita aos recursos instrumentais, esta

sala conta apenas com um timbale. Infelizmente, esta sala apresenta uma dimensão e uma organização espacial pouco propícia a movimentos, o que exclui, ou pelo menos restringe em grande medida, a execução de exercícios práticos que envolvam deslocamento físico por parte dos alunos.

A aula observada teve a duração de 100 minutos, dividida por um intervalo de 15 minutos. A professora iniciou a sessão com a revisão do conceito de *si bemol*, demonstrando a diferença entre este e o *si* natural. Em seguida, realizou a escala de *dó*, em movimento ascendente e descendente, incluindo o *si bemol*. Após este exercício, foi solicitado aos alunos que transcrevessem a definição de *bemol* para o caderno. Do meu ponto de vista, esta abordagem poderia ter sido repensada, privilegiando a consolidação prática do conceito musical em detrimento da transcrição teórica, sobretudo tendo em conta que alguns alunos demonstraram dificuldade em reconhecer a distância intervalar com precisão.

Com o objetivo de trabalhar a execução do *si bemol* na flauta de bisel, a professora retomou a canção *Dragon Pop*, de Ill Blue, já introduzida numa aula anterior. Apesar de os alunos reconhecerem a peça auditivamente, considerou-se necessária uma maior insistência na prática instrumental. Embora a docente tenha demonstrado as posições das notas correspondentes na flauta de bisel, muitos alunos revelaram dificuldades na execução da peça, o que também poderá estar relacionado com a fraca qualidade da projeção no quadro pautado, que, tal como anteriormente referido, também funcionava como tela de projeção. Auditivamente, o som produzido pela turma assemelhava-se ao de um assobio, o que poderá ter contribuído, entre outros fatores, à postura inadequada dos alunos para tocar flauta de bisel, uma vez que apoiavam os cotovelos sobre a mesa, o que compromete a execução.

Após o intervalo, os alunos visualizaram os vídeos das canções *All of Me* e *Beauty and the Beast*, de John Legend. Posteriormente, cantaram e interpretaram na flauta de bisel o arranjo da parte C, conforme proposto no manual **Play 6** adotado pela escola.

De um modo geral, foi possível constatar que a docente recorre a estratégias metodológicas adequadas, nomeadamente ao incentivar a prática vocal antes da execução instrumental. No entanto, observou-se a ausência de um fio condutor claro entre os

conteúdos abordados ao longo da aula, o que comprometeu a sua coerência pedagógica. No que diz respeito à componente vocal, verificou-se uma participação pouco expressiva por parte da professora, limitando-se esta a intervir durante o aquecimento vocal. Adicionalmente, notou-se a ausência de estratégias motivacionais ao longo da sessão, não tendo sido evidenciada qualquer tentativa de ajustar a dinâmica de aula perante o reduzido envolvimento dos alunos.

Durante a aula, não foi possível observar um produto final coeso, uma vez que os alunos não demonstraram domínio técnico suficiente para interpretar a canção de forma satisfatória.

Em síntese, considero que a professora estabeleceu uma relação pedagógica positiva com a turma e revelou consciência metodológica na seleção das atividades. No entanto, perante um grupo de alunos caracterizado por um comportamento por vezes impaciente, a meu ver, teria sido mais eficaz concentrar a aula num número mais reduzido de conteúdos, explorando de forma integrada uma única canção. Seria desejável trabalhar, de forma articulada, a letra, a flauta de bisel e os instrumentos Orff, potenciando assim a motivação dos alunos. Sugeriria igualmente, uma maior valorização da componente vocal e a construção de um produto final coeso e significativo.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CICLO

2.1. ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) decorreu na Escola Básica Augusto Gil, pertencente ao Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa numa turma do 5.º ano de escolaridade. Teve como cooperantes o Professor Carlos Graciano e a Professora Maria João Ribeiro e como supervisores a Professora Doutora Graça Palheiros e o Professor Jonas Araújo.

2.1.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Básica Augusto Gil, localiza-se na Rua da Alegria, na cidade do Porto. Embora as suas infraestruturas sejam de arquitetura antiga, considero que se encontram em bom estado de conservação. Destaca-se pela existência de uma ampla sala de professores e por instrumentos de qualidade que compõe as duas salas de música.

Contudo, no que se refere aos espaços destinados aos alunos, a escola apresenta algumas lacunas. O espaço exterior destinado ao recreio é bastante reduzido, como mencionado no projeto educativo, “Esta escola possui espaços exteriores para recreio bastante diminutos para a sua população escolar” (p.12). Para além disso, considero a ausência de áreas verdes uma carência pois não permite o contacto com a natureza.

Por fim, a direção do agrupamento é composta por uma diretora, uma subdiretora e três adjuntas que contribuem para a gestão escolar e funcionamento da instituição.

As figuras 1 e 2 ilustram a sala de Educação Musical e a sala Museu.

Figura 1

Sala de Educação Musical



Figura 2

Sala Museu



2.1.2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Lecionei uma turma do 5.º ano de escolaridade composta por 26 alunos: 14 raparigas e 12 rapazes. Dois alunos apresentavam necessidades educativas especiais, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Apenas um aluno teve de repetir o ano devido à transição do Brasil para Portugal. Tratava-se de uma turma multicultural, com alunos oriundos de Marrocos, Brasil, Venezuela, Rússia e Portugal. Entre os discentes, três não comunicavam em língua portuguesa: o aluno de nacionalidade russa recorria ao inglês, o de Marrocos utilizava gestos, e a aluna da Venezuela expressava-se em espanhol, enquanto eu interagia em português adaptando a velocidade da fala para que ela compreendesse compreender.

De uma forma geral, os alunos mostraram-se empenhados, interessados e motivados nas atividades propostas em sala de aula. Considerando as diferentes características culturais da grande maioria da turma, muitos alunos tiveram, neste ano letivo, o seu primeiro contacto formal com a música como disciplina, uma vez que não tinham tido esta componente no 1.º ciclo.

2.1.3 PROJETO EDUCATIVO/ OUTROS PROJETOS

O projeto educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa está baseado nos seguintes documentos orientadores nacionais: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e o Plano Anual de Atividades.

Para o triénio 2022-2025, o agrupamento traçou metas e definiu princípios que promovem uma educação inclusiva, crítica e consciente. Entre os objetivos propostos, destaca-se a preservação do património cultural e a valorização de uma comunidade educativa.

No Projeto Educativo (Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, 2022), há uma frase que reflete a missão da escola “É uma identidade promotora da Educação para a Cidadania e para a Qualificação inspirada em Valores Humanistas, num conceito de *Escola Solidária, Inclusiva, Intercultural e Sustentável*” (p.13).

O Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa destaca-se como um “espaço onde todos podem formar e realizar as suas aspirações de transformação, mudança e bem-estar” (p.13). Este reconhecimento deve-se à ênfase colocada na assim qualidade e exigência das aprendizagens educativas, na promoção de um ambiente seguro e saudável e na criação de um espaço que oferece proteção e oportunidade de transformação. O agrupamento também reafirma o seu compromisso com a rejeição de qualquer forma de discriminação e exclusão social.

No âmbito musical, esta escola disponibiliza ainda os Clubes de Canto, de Percussão e de Teatro, que podem ser frequentados por qualquer aluno sem custo associado, enriquecendo e aperfeiçoando as suas competências musicais.

2. A EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2.º CICLO

2.2.1 RECURSOS

A sala de Educação Musical (EM), sala 13, é uma sala exclusivamente destinada às aulas de Educação Musical. Observa-se que a sala de aula é bem constituída para a leção das aulas de EM, dado os elementos musicais nela presentes. A sala é equipada por um piano digital, um computador, um projetor, uma tela, uma aparelhagem com duas colunas, um quadro pautado, uma coluna portátil de grandes dimensões com dois microfones e um tripé, dois timbales, equipamentos fundamentais para as aulas de EM. A sala tem dois armários embutidos, que contêm recursos de EM e onde se encontram alguns instrumentos – adufes, flautas de bisel e quatro cavaquinhos.

A sala é composta por 14 mesas destinadas aos alunos e mais quatro mesas com diferentes finalidades: uma para apoio aos manuais e ao dossiê do professor, uma para o computador e aparelhagem, uma para o professor cooperante observar as aulas de leção das alunas estagiárias e outra onde se encontram os cartazes dos concertos realizados em anos anteriores e uma guitarra exposta pousada num suporte destinado para esse fim.

Apesar da sala de EM estar bem equipada é pouco ampla, embora bastante iluminada. É uma sala agradável para a prática musical, mas limita a realização de atividades de movimento, devido ao reduzido espaço entre as mesas.

Na sala museu encontramos os instrumentos de Percussão de Altura Definida (PAD) – jogo de sinos soprano e alto, xilofones soprano, alto e baixo, e metalofones soprano, alto e baixo (Wuytack & Boal-Palheiros, 2013) dispostos em forma de U. É ainda constituída por instrumentos de Percussão de Altura Indefinida (PAI) – bombos e congas localizados atrás dos instrumentos de PAD. É composta por dois instrumentos harmónicos, um piano de parede (exclusivamente para exposição) e um piano de cauda, um excelente recurso para acompanhar os alunos no decorrer da prática letiva, assim como em momentos de performance.

Figura 3

Sala de Educação Musical



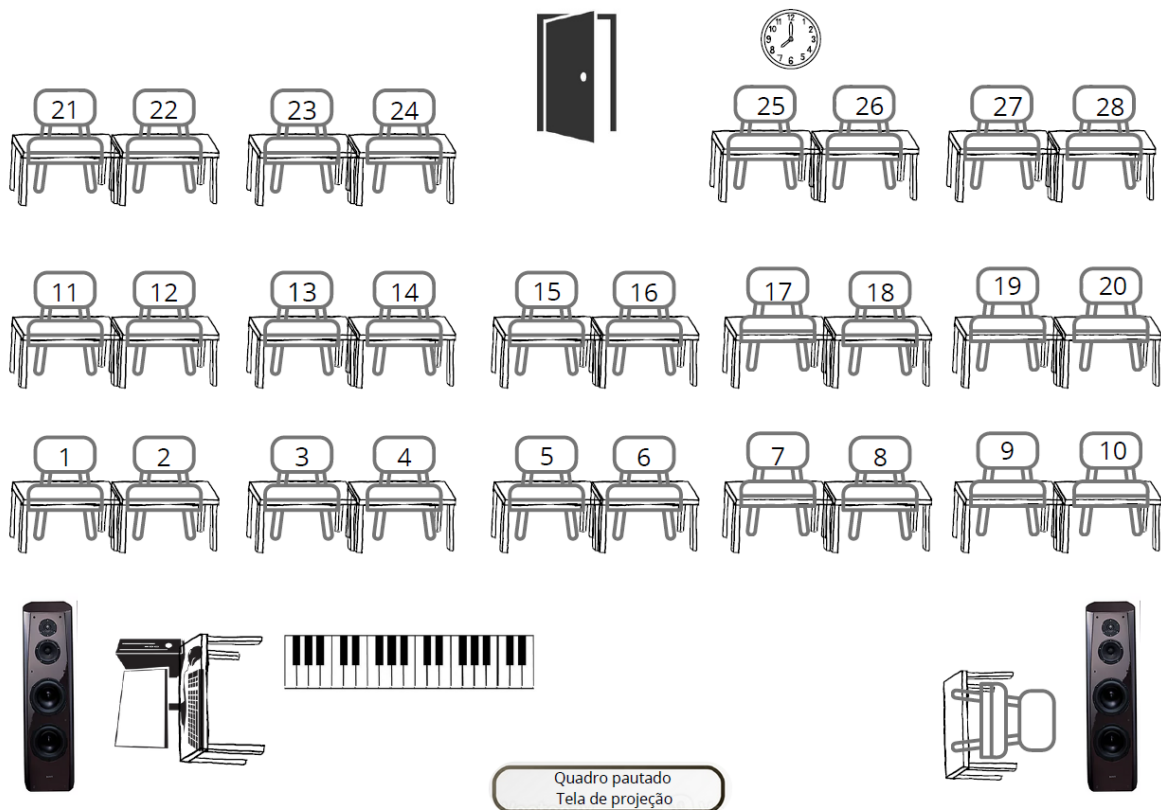
Figura 4

Sala Museu



Figura 5

Planta da sala de Educação Musical



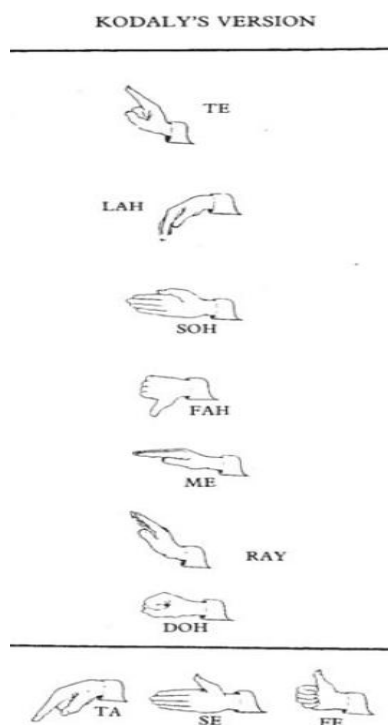
2.2.2 ATIVIDADES

O professor cooperante estrutura as atividades por diferentes etapas: primeiro o acolhimento, de seguida o aquecimento e a preparação melódica para a interpretação da peça (vocal e instrumental). A aula é estruturada por tema, o que contribuiu para uma maior compreensão por partes dos alunos. O professor recebe os alunos à porta acompanhada de uma música de fundo, por norma sobre a temática a ser lecionada. Nesse momento, o sumário encontra-se projetado e os alunos transcrevem-no para o caderno de música. Durante as aulas, o professor destaca a importância de ouvir música. Desde a entrada na sala de aula (com música de fundo), os alunos estão em contacto com a música até ao final da aula, estratégia que apreciei bastante.

De seguida, para ativar os alunos e verificar o seu tempo de resposta e concentração é realizado um exercício de reação. Depois é realizado um exercício de imitação rítmica que serve para observar as capacidades dos alunos em reproduzir sons através da imitação. Por fim, procede para o aquecimento vocal através da solmização – método Kodály (figura 6) – à capella.

Figura 6

Signos de fonomímica de Kodály (adaptado de Dauphin, C. 2015, p. 56)



Posteriormente, ao piano, o professor toca frases melódicas com o objetivo de preparar a canção a ser trabalhada em aula. No decorrer da aula, há momentos de audição comentada com os alunos acerca do tema e conteúdos abordados na aula. Na segunda parte da aula, é dada uma continuidade ao que foi trabalhado na primeira parte da aula, resultando num produto final.

As aulas lecionadas por mim foram planejadas por uma sequência temática, seguindo documentos orientadores da disciplina – Ministério da Educação (1991), Gestão Anual do currículo (2024/2025), Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

2.2.3 REPERTÓRIO

O manual adotado para a lecionação da disciplina da Educação Musical na Escola Básica Augusto Gil (EBAG) é o manual *Play – Educação Musical. 5.º ano*, de Jonas Araújo e Tito Santos. No entanto, na PES foi incutida a criação dos meus próprios materiais, com base nos objetivos estabelecidos nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2008).

Durante a minha PES, abordei temáticas sobre música do mundo, visto que a turma é constituída por alunos oriundos de diferentes regiões culturais – Rússia, Venezuela, Marrocos e Brasil.

Na tabela 1 é apresentada a planificação e calendarização anual da PES.

Tabela 1

Planificação e calendarização anual da PES

PES – 30 semanas	Semanas	Aulas	Atividades Musicais/Temas	Tema
29 de setembro a 05 de outubro	1ª	Observação	- Canções <i>Mão na Mão</i> de Ana Caiano e <i>Quadriga Lisboa</i> de Júlio Pereira	
06 a 12 de outubro	2ª	Observação	- A flauta de bisel	Introdução à Flauta de Bisel
13 a 19 de outubro	3ª	Cooperação Aula 1 e 2	- Exercícios corporais e vocais sobre o som do tempo chuvoso	

			- A mínima e pausa de mínima - Interpretação da peça <i>Summer, I miss you</i> em flauta de bisel - Interpretação da peça <i>What's Up?</i> em flauta	
20 a 26 de outubro	4 ^a	Cooperação Aula 3 e 4	- Exercícios de aquecimento corporal e vocal - Introdução à nota dó (aguda) na flauta - <i>Vamps In the House</i> , (manual <i>Flute Master</i> , p.27) - <i>Broas de Mel</i> , de José Carlos Godinho (voz, flauta e instrumentação Orff)	Canções temáticas de Halloween
27 de outubro a 02 de novembro	5 ^a	Lecionação 5 e 6	FERIADO	
03 a 9 de novembro	6 ^a	Lecionação 7 e 8	- Colcheia e pausa de colcheia - Forma binária (AB) - <i>Dezembro em Portugal</i> , de José Carlos Godinho - <i>A flauta mágica</i> , de Tito Santos - <i>Broas de Mel</i> , de José Carlos Godinho	Músicas de Natal
10 a 16 novembro	7 ^a	Lecionação 9 e 10	- Revisão da altura da nota ré e fá - Introdução ao instrumental Orff de altura definida e indefinida - Família dos instrumentos Orff - <i>O menino está dormindo</i> com instrumental Orff	Instrumentos de altura definida e indefinida
17 a 23 de novembro	8 ^a	Lecionação 11 e 12	- <i>Broas de Mel</i> , de José Carlos Godinho com jogo de sinos de flauta de bisel - <i>Dezembro em Portugal</i> , de José Carlos Godinho	Preparação Concerto de Natal
24 a 30 de novembro	9 ^a	Lecionação 13 e 14	- <i>O Menino Está Dormindo</i> com Instrumentação Orff	Preparação Concerto de Natal
01 a 07 de dezembro	10 ^a	Lecionação 15 e 16	- <i>Broas de Mel</i> , de José Carlos Godinho - <i>Cheira a Natal</i> , de Diogo Silva e Cátia Sousa	Ensaio Geral para o Concerto de Natal
08 a 14 de dezembro	11 ^a	Lecionação 17 e 18	- Autoavaliação - Visualização dos vídeos do espetáculo de Natal	Autoavaliação
Interrupção letiva - Natal				
05 a 11 de janeiro	12 ^a	Lecionação 19 e 20	- <i>Laurindinha e Ouvi um Pássaro</i> - exercícios rítmicos - Revisão das notas sol e si na flauta de bisel - Música Tradicional Portuguesa: <i>Ó Malhão</i> - cavaquinho, flauta de bisel e triângulo	Música Tradicional Portuguesa
12 a 18 de janeiro	13 ^a	Lecionação 21 e 22	- Introdução ao Cante Alentejano (Intervalos de terceira) - <i>Um dia hei-de voltar</i> - <i>Ceifeira</i> - <i>Fui Colher Uma Romã</i>	Cante Alentejano
19 a 25 de janeiro	14 ^a	Lecionação 23 e 24	- Introdução à Música Mirandesa - <i>La Çarandilheira</i>	Música Mirandesa
26 de janeiro a 01 de fevereiro	15 ^a	Lecionação 25 e 26	- Introdução à nota ré na flauta de bisel - <i>Saia da Carolina</i> , de Carolina Deslandes	Música portuguesa/ Música Pop/Rock
02 a 08 de fevereiro	16 ^a	Lecionação 25 e 28	- Introdução ao género Pop/Rock Português - Interpretação do tema <i>Menina Está à Janela</i> , dos UHF	Música Pop/Rock
09 a 15 fevereiro	17 ^a	Lecionação 29 e 30	- Interpretação do tema <i>Para ti, Maria</i> , de Xutos e Pontapés	Música Pop/Rock
16 a 22 de fevereiro	18 ^a	Lecionação 31 e 32	- Interpretação do tema <i>Sexta-feira</i> , de Boss AC	Hip-Hop português

23 de fevereiro a 01 de março	19 ^a	Lecionação 33 e 34	- Interpretação do tema <i>Nunca Me Esqueci de Ti</i> , de Rui Veloso	Música Pop Portuguesa
02 a 08 de março	20 ^a	Lecionação 35 e 36	- Questionário “Respostas das Crianças à Música Contemporânea” - Interpretação da peça <i>Toccata</i> for piano solo, de Francesco Filidei	Música Contemporânea /Composição
09 a 15 de março	21 ^a	Lecionação 37 e 38	- Audição comentada sobre a recriação (aula passada) da obra <i>Toccata</i> para piano de Francesco Filidei - Atividade de composição sobre o poema <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i> , de Luís de Camões	Música Erudita Composição
16 a 22 de março	22 ^a	Lecionação 39 e 40	- Introdução à orquestra: família de instrumentos - Quizz sobre a orquestra	Orquestra
23 a 29 de março	23 ^a	Lecionação 41 e 42	- Prática de audição ativa: <i>Concerto para cravo em Lá Maior</i> , de Carlos Seixas - Compositor Português Erudito: Carlos Seixas (1704-1742)	Compositor Erudito Português
30 de março a 05 de abril	24 ^a	Lecionação 43 e 44	- Forma binária - <i>Let it Be</i> , dos <i>The Beatles</i> - Autoavaliação	Pop/rock estrangeiro
Interrupção Páscoa				
20 a 26 de abril	Feriado			
27 de abril a 03 de maio	Visita de Estudo da disciplina de Português			
04 a 10 de maio	25 ^a	Lecionação 45 e 46	- Introdução à Escala Pentatónica - Improvisação com a escala pentatónica sobre a música <i>Mo Li Hua (Jasmin Flower)</i> - Breve introdução às características da música oriental - <i>Al shlosa d'varium</i> , no âmbito da atividade “1 minuto pela Esperança”, promovida pelo Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa	Escala Pentatónica/ Música Oriental
11 a 17 maio	26 ^a	Lecionação 47 e 48	- Roteiro Musical: Venezuela - Interpretação instrumental da peça <i>El Manduco</i> , de Maria Rivas	Música venezuelana
18 a 24 de maio	27 ^a	Lecionação 49 e 50	- Roteiro Musical: Brasil - Interpretação (flauta de bisel e instrumental Orff) da canção <i>O Leãozinho</i> , de Caetano Veloso	Música brasileira
25 a 31 de maio	28 ^a	Lecionação 51 e 52 (Provas Mod-A)	- Interpretação instrumental da peça <i>El Manduco</i> , de Maria Rivas	Preparação para o concerto final
01 a 07 de junho	29 ^a	Lecionação 53 e 54	- Interpretação vocal da canção <i>Na Escola</i> , da banda Os Quatro e Meia com letra adaptada pelas mestrandas - Questionário no âmbito da investigação “Perspetiva dos alunos e professores sobre a Educação Musical”	Ensaio Geral para o Concerto Final de Ano
08 a 14 de junho	30 ^a	Lecionação 55 e 56	- Autoavaliação - Realização do questionário “A Música na Minha Vida Escolar: A Tua Opinião Conta!” no âmbito da investigação da estagiária Nicole - Audição comentada sobre os vídeos do Concerto Final de Ano	Autoavaliação / Audição comentada sobre o Espetáculo Final de Ano

2.2.4 ATITUDES DOS ALUNOS

Os alunos demonstraram interesse, empenho e receptividade pelas atividades musicais propostas em sala de aula, sobretudo pela vertente do canto. Na turma, cinco alunos frequentam a oferta formativa de complemento curricular da escola – o clube de canto e o clube de teatro.

2.2.5 PERFIL MUSICAL DOS ALUNOS

Nenhum aluno desta turma frequenta aulas de instrumento fora do ensino regular. A turma demonstra apreço por uma grande diversidade de estilos abrangendo desde o pop e o rock até ao erudito. Contudo, observa-se que o estilo pop se destaca como a preferência predominante entre os alunos.

2.3 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este capítulo destina-se a abordar e a refletir sobre o meu percurso e a minha evolução na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), no decorrer do ano letivo 2024/2025. Irei refletir, também, acerca da importância do acompanhamento dos professores cooperantes e supervisores, assim como a importância da observação da prática pedagógica dos meus pares de estágio.

As reflexões das aulas lecionadas contribuíram significativamente para a minha evolução e desenvolvimento da capacidade autocrítica. Nóvoa (1992) afirma o seguinte:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992. p.25).

A reflexão no final de cada aula, ajudou a refletir sobre o que foi bem conseguido durante o decorrer da aula e os aspetos a melhorar, de forma a preparar melhor a aula seguinte. A reflexão da observação dos pares de estágio, consistiu em dar o *feedback* sobre a prestação. Permitiu ainda que, presenciasse diferentes abordagens sobre o mesmo conteúdo e observasse aspetos pedagógicos a evitar na minha prática pedagógica.

A planificação semanal demonstrou-se crucial para a PES, pois permitiu que as aulas tivessem uma sequência e uma organização sobre os objetivos a lecionar na aula. Nas planificações procurei contemplar temas atrativos e do interesse dos alunos para que se sentissem motivados. É importante salientar que preparei todos os temas com entusiasmo e motivação, para que os alunos o sentissem da minha parte e para que pudesse demonstrar segurança ao transmitir conhecimento aos alunos. Nas planificações iniciais demorei mais tempo na sua elaboração do que tinha inicialmente previsto. Esta demora sentiu-se, nomeadamente, na elaboração dos arranjos devido à minha falta de prática. Ao longo do ano melhorei esse aspeto, contudo, voltou-se a verificar a demora na elaboração dos arranjos no final de ano, nomeadamente nas músicas selecionadas para o roteiro musical. Quanto à aplicação dos arranjos, surgiram algumas dificuldades, uma vez

que eram de difícil execução. Apesar disso, observo que, ao longo do ano procurei elaborar arranjos mais simples, seguindo a sugestão do professor – escrever quatro compassos sendo que estes se repetiam – o que contribuiu significativamente para a minha melhoria nesse aspeto. Da segunda para a terceira visão observou-se melhorias nesta questão. Ainda assim, o arranjo apresentado na terceira supervisão continuava a apresentar alguma dificuldade na execução devido aos saltos entre as notas. Com a sugestão do Professor Supervisor, foi possível aplicar o arranjo elaborado, pois aconselhou-me a dividi-lo entre os alunos: dois alunos tocavam os dois primeiros compassos e os restantes tocavam os dois finais. Pelo que, concluo que os meus arranjos não correspondiam às expectativas, visto que eram de difícil execução.

Com o decorrer da PES, verifiquei que melhorei a elaboração das planificações, visto que tentei estruturar de forma clara e detalhada o mais possível da aula. Outro aspeto melhorado na planificação foi ter incluído os anexos seguidos da estratégia definida nas planificações, pois não era necessário saltar de página para consultar o anexo. Para os temas da aula procurei englobar sempre duas formas de interpretação, de forma a incluir a parte vocal e instrumental em todas as aulas. As aulas foram elaboradas de modo a que eu conseguisse lecionar os conteúdos estipulados. Durante a minha PES, considero que tive uma boa gestão de tempo, visto que consegui lecionar sempre os conteúdos estipulados. Contudo, em alguns momentos, senti a necessidade de ter um plano B, pois houve aulas em que os alunos aprenderam os conteúdos com facilidade, o que fez com que restassem alguns minutos no final da aula. Quando esta situação ocorria na primeira parte da aula, antecipava a segunda parte começando por trabalhar os conteúdos seguintes.

Na elaboração da planificação, uma das dificuldades sentidas foi o preenchimento das Aprendizagens Essenciais, visto que, aparentemente não estavam alinhadas com os objetivos pretendidos inicialmente. Ainda assim, tentei consultar os documentos orientadores correspondentes. Ao longo do ano, tentei integrar os Organizadores das Aprendizagens Essenciais (2018) como: experimentação e criação, interpretação e comunicação, apropriação e reflexão. No âmbito da experimentação e criação, considero que os alunos desenvolveram competências ao nível da exploração e experimentação sonoro-musicais, bem como a improvisação. No domínio da interpretação e comunicação,

foi possível observar que os alunos desenvolveram competências ao nível vocal e instrumental. Por fim, na apropriação e reflexão, os alunos demonstram capacidade em comparar elementos sonoro-musical, aprofundando o conhecimento e a utilização da terminologia e do vocabulário musical.

Relativamente à minha prática pedagógica foi notória a minha evolução no instrumento harmónico (piano), tanto na qualidade da minha performance, como no acompanhamento dos alunos durante a aprendizagem da canção e na interpretação da mesma, assim como na maior frequência do uso do piano na aula. Durante a minha PES foi notória a minha evolução na qualidade do produto final, no uso do instrumento harmónico e essencialmente na minha prática vocal. Quando à minha prática vocal, verificou-se que tive uma evolução significativa de uma semana para a outra. Os motivos que levaram a esta melhoria foi a prática individual e o uso frequente do instrumento harmónico que contribuiu para que conseguisse memorizar o som da altura das notas. Considero que esta foi um dos obstáculos ultrapassados na minha prática pedagógica, visto que quando estava a entoar as notas de determinado arranjo conseguia fazê-lo com a afinação correta. Procurei manter um diálogo motivador com os alunos, transmitindo sempre entusiasmo para as aulas através dos temas abordados como a minha energia durante a lecionação. Relativamente ao comportamento e à postura na sala de aula, considero que fui bastante rigorosa. No entanto, por vezes, o foco no comportamento acabou por interromper a fluidez da aula.

Quanto ao processo de aprendizagem na flauta de bisel, observou-se que foi bem-sucedido, demonstrado pela direção e cuidado na qualidade sonora e na interpretação da turma. Este resultado deveu-se à metodologia adotada desde o início e à persistência na execução de determinadas passagens (sempre com o cuidado para que os alunos não desmotivassem).

Uma das dificuldades sentidas na prática pedagógica foi a avaliação por períodos dos alunos numa escala de 1 a 5.

Os documentos *Gestão Anual do Currículo 2014/2025* e *Grelha de Observação 2.º Ciclo*, utilizados para esse fim, tinham como objetivo avaliar os seguintes domínios: atitudes e comportamentos (material, comportamento e participação); interpretação e

comunicação (voz, flauta de bisel e instrumental Orff); e apropriação e reflexão (audição, conceitos, códigos e simbologia musical). Verificou-se que senti dificuldade em avaliar todos os alunos em todas as aulas, uma vez que a turma era composta por 28 alunos.

As planificações foram contempladas com base nos documentos Ministério da Educação (1991), Gestão Anual do Currículo 2024/2025, DGE (2018), Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

A escola onde realizei a minha PES dispunha de uma sala museu. A sala era ampla e dispunha de 24 instrumentos Orff (xilofones soprano, contralto e baixo, jogo de sinos, metalofone alto, contralto e baixo). Apesar de existir esta sala, nem sempre recorri a ela, uma vez que, para a aprendizagem das canções era necessário o uso da tela de projeção, e a sala museu não continha. Para além disso, a transição da sala de educação musical para a sala museu nem sempre era de fácil gestão, visto que os alunos ficavam inquietos. O facto de planificar uma aula que integrasse flauta de bisel, instrumental Orff e voz, permitiu-me, em algumas ocasiões levar (previamente) os instrumentos Orff para a sala de educação musical. Durante a minha prática pedagógica usufruí da sala museu. Na aula de improvisação, esta sala revelou-se bastante benéfica pela disposição que os instrumentos ocupavam, pois permitiu-me estar próxima de cada aluno. Para esta aula, decidi utilizar a música oriental *Jasmin Flower*, e como os três grupos (previamente organizados) conseguiam ver a minha direção, isso contribuiu para uma maior segurança na performance deles.

Como a minha turma de estágio se tratou de uma turma multicultural, com alunos oriundos da Rússia, Venezuela, Marrocos e Brasil, tive a preocupação de elaborar um roteiro musical mundial de forma a incluir música do mundo na sala de aula. Assim, ao utilizar esta estratégia os alunos sentiram-se mais próximos da sua origem e puderam partilhar com os colegas da turma a cultural musical da sua região. Procurei aliar esta temática das músicas do mundo aos temas obrigatórios para o 5.º ano de escolaridade, pelo grupo disciplinar de Educação Musical do Agrupamento de Escolas do meu centro de estágio. Como exemplo, quando abordei o tema da orquestra, apresentei algumas músicas do mundo como *Kalinka*, da Rússia e *Alma Llanera*, da Venezuela, sendo a turma composta por um aluno de cada país mencionado. Nessa aula, foi notória a expressão facial de cada

aluno ao reconhecer a música do seu país de origem. Desta forma, as músicas pré-definidas (na planificação a médio-longo prazo) para o roteiro musical sofreram alterações visto que decidi abordá-las na orquestra, pois considerei que as mesmas já eram ricas musicalmente, não sendo viável elaborar arranjos das mesmas. As novas músicas a incluir no roteiro musical foram as canções *Jasmin Flower*, da China, *El Manduco*, da Venezuela e *O Leãozinho*, de autor brasileiro Caetano Veloso. Quando se abordou a música *El Manduco*, a aluna venezuelana presenteou a turma com um momento de dança, com a coreografia da respetiva música. Observou-se que a aluna se sentiu bastante valorizada e grata pelo momento que lhe foi proporcionado e que proporcionou. Quanto à música *O Leãozinho*, apesar de Caetano Veloso ser um nome de referência no Brasil, grande parte dos alunos brasileiros não o conheciam. Observou-se também que os alunos portugueses ficaram bastante entusiasmados com este tema. Para além disso, considero ser fundamental mostrarmos este estilo de música, rico musicalmente aos alunos portugueses.

A planificação a médio-longo prazo sofreu alterações, dado que houve aulas que acabaram por não ser selecionadas devido a visitas de estudo não calculadas no início do ano. Os temas obrigatórios foram os mesmos decididos inicialmente. Contudo, para uma melhor logística optei por lecioná-los em semanas seguidas. Tal como mencionado acima, as músicas decididas para o roteiro musical sofreram alterações, uma vez que foram abordadas no tema da orquestra.

Apesar da turma não ser constituída por nenhum aluno de origem chinesa, considerei a altura ideal para dar oportunidade aos alunos de conhecerem a música oriental e incluir a improvisação através da escala pentatónica, uma vez que este estilo musical vive essencialmente desta escala. A pedido dos alunos, na última aula do segundo período decidi abordar um tema pop/rock estrangeiro, com a música *Let It Be*, dos Beatles, onde se trabalhou o conteúdo da forma binária.

Ao longo do ano as aulas foram estruturadas por tema, o que facilitou o processo para a obtenção de um produto final de cada aula. Procurei elaborar arranjos que contivessem parte instrumental (flauta e Orff) e vocal. Esta estratégia revelou-se interessante, visto que em ambas as partes da aula (dividida por um intervalo de 10 minutos) observou-se

um produto final, sendo o da primeira parte composta por voz e flauta e a segunda parte com os instrumentos Orff de altura definida e indefinida acrescidos. Na música tradicional portuguesa tive o cuidado de incluir um instrumento característico deste estilo, o cavaquinho. Desta forma, alguns alunos tiveram a oportunidade de tocar o instrumento (acordes dó e sol) para a interpretação da peça *Ó Malhão*.

No ano letivo 2024/2025 foram realizados dois concertos, o concerto de Natal e o concerto final de ano. A realização destes concertos contribuiu para compreender toda a logística que estas atividades exigem. No concerto de Natal, cada turma interpretou quatro peças musicais, sendo duas em conjunto com as restantes turmas do 5.º ano. No concerto final os alunos interpretaram três peças, sendo uma delas comum às três turmas do 5.º ano. O concerto final de ano exigiu uma logística maior, desde a autorização enviada para os pais dos alunos até à organização de convites enviados por email para a diretora de turma, a direção e coordenação do agrupamento e da escola, e os convites e avisos aos encarregados de educação. Com a realização desta atividade, compreendi a importância de ter um guião com toda a estrutura do concerto, os instrumentos a serem utilizados, a disposição dos alunos para o concerto e as entradas e saídas. Foi ainda elaborado uma folha de sala, um cartaz de divulgação do concerto e a folha com a disposição dos alunos na sala museu.

O meu grupo de estágio contribuiu significativamente para a minha evolução com os seus comentários construtivos. Reconheço que tive ajuda particularmente de uma colega de estágio, que me apoiou bastante antes da lecionação de cada aula. Essas questões contribuíram significativamente para a minha evolução, particularmente na evolução vocal. Freire (2001) refere o seguinte:

“A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. (...) Ouvir com atenção a quem nos procura, não importa o seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista” (Freire, 2001, p.37).

A meio do ano letivo, tive a oportunidade de lecionar uma aula a outra turma. Este momento proporcionou-me a possibilidade de trabalhar com uma turma que observo desde o início do ano. Nesse momento compreendi a importância de elaborar uma planificação detalhada, para que, caso seja necessário substituir o professor, o substituto

consiga dar a aula de forma eficaz. Essa aula contou com a colaboração da professora cooperante com a qual ainda não tinha tido a oportunidade de cooperar. Considero que essa aula contribuiu significativamente para a minha evolução. A minha evolução durante a PES deveu-se aos conselhos dados pelos professores cooperantes e supervisores, que me orientaram da melhor forma.

Na escola onde realizei a minha PES vivenciei um ambiente de cooperação com os restantes grupos docentes que se mostraram sempre disponíveis e empenhados marcando presença nos espetáculos.

Em suma, considero que a prática de ensino supervisionada foi um momento bastante importante durante o meu percurso académico. Na PES assumi uma turma e pude ver a minha evolução dos alunos durante o ano letivo. Tive o privilégio de me cruzar com professores apaixonados e dedicados pela sua profissão que me orientaram a ser uma melhor docente. Os seus conselhos foram essenciais para o meu futuro enquanto docente e pretendo evoluir sempre pois o saber nunca ocupa espaço. Nóvoa (1992) demonstramos a importância do diálogo entre os professores:

“O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p.25)

3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O tema do meu trabalho de investigação “Respostas das crianças à música contemporânea” foi escolhido por se considerar que as crianças não estão familiarizadas com obras deste estilo musical. Desta forma, pretende-se observar quais são as respostas das crianças a esta música. Durante o meu percurso musical no conservatório, não me recorde de ter contactado com a música contemporânea, pelo que penso que foram raras as vezes que a abordei nas disciplinas de Formação Musical e de Violino. O meu interesse por este tema, surgiu no mestrado, quando tive contacto mais próximo com a música contemporânea, na UC Metodologia e Didática da Educação Musical I, e quando nos foi sugerido introduzi-la na sala de aula, em Prática de Ensino Supervisionada.

Para além disso, como futura professora de Educação Musical pretendo incluir a música contemporânea no meu repertório, pois existem obras de uma grande riqueza musical. Este período designado “Música Contemporânea” é também designado “música de vanguarda”. A utilização deste termo tornou-se comum a partir dos anos 50 do século XX, “... a partir de 1950 o fosso entre a antiga e a nova música voltou a alargar-se, pois a música dos anos 50 e 60 foi mais radicalmente inovadores do que a dos anos 20” (Grout & Palisca, 2007, p.701). Para Stockhausen, na ‘nova’ música trata-se de ouvir com outros ouvidos o material pré-existente, apreendê-lo e reinterpretá-lo com uma consciência musical atual. Este método constituiu uma nova forma de relacionar a música do presente com a tradição do passado (Grout & Palisca, 2007). Este estilo musical é, particularmente, caracterizado pela música com harmonias dissonantes, ritmos com mudanças repentinas da métrica, o uso de polirritmias e sons “estranhos”. Verificamos que John Cage é um compositor exímio ao demonstrar a exploração nas suas obras musicais com instrumentos não convencionais. (Bennett, 1982).

Segundo Alvim (2023), a música de vanguarda do século XX esteve presente em filmes de Glauber Rocha, como *O Pátio* (1959). Nesse filme são utilizadas obras musicais de carácter vanguarda, como a *Symphonie pour un homme seul* de Pierre Henry e Pierre Schaeffer.

Considero que a música contemporânea pode ser um campo viável para explorar em educação musical, sendo um elemento essencial para que possamos ajudar as crianças a

desenvolverem um pensamento crítico e a descobrirem a dimensão musical que caracteriza este estilo.

Este estudo é constituído por uma introdução que integra a escolha do tema abordado, seguido da revisão de literatura, que menciona autores que demonstraram os benefícios da música contemporânea e a sua relevância para a sua utilização na sala de aula. É descrita a metodologia e análise dos estudos.

Com este estudo, pretendo observar a receptividade das crianças à música contemporânea, como a analisam e a descrevem musicalmente. O objetivo é basear esta investigação no estudo publicado em 2006 pelos autores Graça Boal-Palheiros, Beatriz Ilari e Francisco Monteiro com crianças do Brasil e Portugal (Boal-Palheiros et al., 2006). Deste modo, podem analisar-se as reações dos participantes passadas duas décadas. Espero que este trabalho de investigação, possa contribuir para que futuramente as crianças tenham mais oportunidade no mundo da música contemporânea, pois considero que este estilo é muito importante para a criatividade e para a exploração musical das crianças. Penso que este tema ainda é pouco demonstrado às crianças e também não está incluído expressamente nas orientações curriculares no Ensino Básico. Segundo Daldegan e Dottori (2011), Bradley observa uma conformidade entre os educadores musicais de que a escassa abordagem da música contemporânea na sala de aula é uma lacuna significativa nos programas curriculares. Para que este estilo musical seja integrado na cultura musical da escola, é essencial que os alunos desenvolvam competências para compreender a sua essência e significado. Nesse contexto, a inclusão de práticas pedagógicas orientadas para a música de vanguarda pode desenvolver um papel substancial, promovendo entre as crianças uma maior proficiência para a estética deste estilo musical. Nesse sentido, penso que ainda há muito trabalho a fazer neste sentido.

3.1. REVISÃO DE LITERATURA

O século XX trouxe consigo uma evolução em todas as áreas científicas e na música não foi diferente. Após a Segunda Guerra Mundial, a música sofreu uma tentativa de explorar diferentes técnicas e sons. Dentro da música contemporânea encontramos tendências e técnicas tais como a música eletrónica, a música concreta. Apesar de ter sido um período

marcante na história da música europeia, alguns compositores não adotaram as características deste período musical. Segundo Bennett (1982), Benjamin Britten foi um compositor que não incluiu nenhuma característica da música do século XX nas suas obras.

Se analisarmos a música contemporânea verificamos que é um campo amplo de exploração como é o caso das técnicas alargadas quando estas são aplicadas num instrumento convencional.

Denis Smalley (1997) menciona que a música eletroacústica permitiu uma aproximação a todos os sons. Contudo, dissiparam-se as conexões familiares entre os instrumentos, assim como a noção de intervalo e nota, e a alusão à estrutura métrica. O autor transmite uma ideia crucial para o entendimento da música contemporânea e reforça que “precisamos de ser capazes de discutir experiências musical, descrever as características que ouvimos e explicar como elas funcionam no contexto da música” (p.107). Por outro lado, Sandra Santos (2020), no seu artigo “Música contemporânea: da erudição do pensamento à massificação do ensino”, refere que, para Foucault, a música contemporânea é marcada por um destino insólito, decorrente do seu elevado grau de complexidade. É ainda mencionado Boulez, que enfatiza a necessidade de uma especialização por partes dos intérpretes, exigida pela introdução de novas técnicas, notações alternativas e práticas performativas que se distanciam da conceção tradicional do concerto.

De acordo com Francisco Monteiro, no seu artigo “O aparecimento da vanguarda em Portugal: para um estudo da música portuguesa entre 1958 e 1965”, Stockhausen (1997) terá reconhecido a determinada altura que os instrumentos tradicionais deixavam de ser adequados às exigências da música e do futuro. Segundo esta perspetiva, tais instrumentos limitavam o desenvolvimento de parâmetros como o refinamento das dinâmicas, a exploração das frequências intervalares, a sofisticação das micro-escalas e macro-escalas, as expansões e contradições das escalas bem como a projeção do som no espaço.

3.1.1 A MÚSICA CONTEMPORÂNEA E O SEU POTENCIAL PEDAGÓGICO

A música contemporânea é sem dúvida, a meu ver, um mundo musical interessantíssimo para explorar pedagogicamente. No entanto, nem sempre é usada como ferramenta na Educação Musical para trabalhar a criatividade e a composição. Segundo Zaganel (1999), a música de hoje passa por uma atividade lúdica, que “favorece o desenvolvimento da análise e da percepção, ao mesmo tempo que exige uma escuta de si mesmo e dos outros. Por meio do jogo, a criança adquire consciência intelectual dos elementos construtivos da música” (p.5). A autora refere que o jogo, para muitos psicólogos, é tido como um meio importante para o desenvolvimento da criança.

Martielli (2011) refere que a música contemporânea no contexto escolar permite um vasto campo na exploração. Neste seguimento, Pessanha (2015) menciona ainda que a música contemporânea fornece uma visão mais ampla de novos horizontes musicais. Peter Webster (2001) defende uma abordagem mais holística da educação que englobe a composição e a improvisação, que tenha atividades ao alcance de mais alunos pois tem um impacto na população escolar e ensina melhor os alunos. Neste sentido, no programa de 1991 de Educação Musical, os alunos são vistos como músicos, e a Educação Musical está baseada em atividades de audição, composição e performance. Contudo, nem sempre estas competências musicais são aplicadas no contexto da educação musical.

3.1.2 BARREIRAS NO ENSINO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA

Francisco Pessanha (2015) refere que o ensino, associa a música contemporânea sobretudo à ideia de dissonância e à ausência de um sentimento romântico e de emoção. Pessanha (2015) reforça a ideia de que o ensino da música está direcionado para a proficiência técnica e não para o envolvimento das crianças com a música. Durante o seu percurso musical, o compositor relatou a sua experiência enquanto estudante, na tentativa de interpretar obras contemporâneas na escola de música, que se viram sem sucesso. No entanto, os professores, músicos e instituições de ensino de música não

utilizam este estilo musical no ensino da música por causa dos preconceitos que têm em relação à música contemporânea. Pessanha refere que a sua ideia “não é um posicionamento doutrinário relativamente à polémica do ensino da música contemporânea no ensino básico, mas antes uma provocação, uma tentativa de lançar bases de uma reflexão sobre a sua ausência da música contemporânea dos programas de ensino de música em Portugal” (p.1).

A ausência da utilização deste repertório por parte dos professores na sala de aula é marcada essencialmente pela sua falta de familiarização com a música deste período e pela sua formação musical. Segundo Boal-Palheiros e colegas (2006) “a maioria dos professores de música foram formados em escolas de música e conservatórios que frequentemente enfatizam o repertório dos séculos XVIII e XIX” (p.590). Esta afirmação está relacionada com a minha trajetória académica quanto à seleção de repertório que aprendi, tal como foi já referido.

No estudo de Graça Boal-Palheiros e Pedro Boia realizado a 83 docentes de educação musical formados na Escola Superior de Educação Musical do Politécnico do Porto, foi possível concluir que os professores não utilizam ou utilizam raramente a música contemporânea na sala de aula. Em geral, o estilo musical mais recorrente é o tradicional, música erudita, o pop e o rock. Outra razão pela qual a música contemporânea carece de uma ampla utilização é o recurso ao manual de Educação Musical. Como mencionam os autores, durante a formação universitária, os estudantes não utilizaram o manual, uma vez que são desafiados a construir os seus próprios recursos pedagógicos incluindo neles a música contemporânea. No entanto, já com a profissionalização, os docentes tendem a utilizar o manual como recurso pedagógico de forma a facilitar o processo de planificação de aulas e, em muitos casos a adoção do manual pela própria escola. Graça Boal-Palheiros e Pedro Boia afirmam que “É dececionante que os participantes não mencionem a música erudita do século XX e a música contemporânea, dado que este repertório, apesar de ser pouco interpretado e ensinado nos conservatórios de música, foi claramente realçado durante o curso” (p.129). Durante a prática pedagógica dos estudantes, em educação musical privilegiou-se a criatividade, a inovação e a transformação.

3.1.3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA DIVERSIFICAÇÃO DO REPERTÓRIO

A música contemporânea permite ao professor que haja atividades de composição na sala de aula. Para que possamos realizar estas atividades, precisamos de professores que se sintam capacitados e motivados para lecionar diferentes repertórios com os quais não estão familiarizados. De igual forma, necessitamos de professores em constante formação para que possam estar atualizados no repertório musical. Graça Boal-Palheiros e Pedro Boia (2020) defendem que a formação de professores deve incluir um processo de reflexão, para que os educadores sejam inovadores e criativos face aos desafios da educação musical. Estes autores referem que a disciplina de Educação Musical no 2.º ciclo carece de um reconhecimento do Ministério da Educação e, em certos casos, da própria escola. Torna-se crucial o professor ser criativo, para que possa demonstrar aos alunos a importância da música e dar-lhes a conhecer diferentes géneros de música. A seleção de repertório não deve ser vista apenas como uma ferramenta didática, mas também uma responsabilidade pedagógica, especialmente num contexto em que as gerações mais jovens estão imersas em plataformas digitais que frequentemente, oferecem conteúdos de baixa qualidade musical. Assim, torna-se essencial que o professor de Educação Musical promova repertórios diversificados na sala de aula.

Chua & Welch (2019) referem que “A perceção dos professores sobre a capacidade de ensino é influenciada pela capacidade de expandirem a cultura musical na sua escola, promoverem a interpretação musical dos alunos e darem a conhecer diferentes tipos de música” (p.3).

3.2 ESTUDO

O presente estudo tem como finalidade investigar as reações das crianças à música contemporânea. Partindo da problemática anteriormente delineada, procura-se compreender a familiaridade das crianças com a música contemporânea, as suas preferências por esta música e analisar como a descrevem.

O objetivo deste estudo é analisar as percepções e o nível de apreciação das crianças relativamente à música contemporânea. Para o efeito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (i) identificar as opiniões expressas pelos participantes acerca deste estilo musical, por meio da questão de resposta aberta; (ii) avaliar o grau de apreciação da música através da escala de Likert (de 1 a 5); e (iii) compreender o nível de familiaridade das crianças com a música contemporânea e identificar possibilidades de reforço da sua presença em contextos de Educação Musical.

3.3 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo foi solicitada autorização à direção da Escola Básica Augusto Gil, de modo que todos os alunos do 2.º e 3.º Ciclos desta escola pudessem participar, garantindo assim uma amostra bastante grande.

Este estudo tem um carácter qualitativo e quantitativo, dado que para a recolha de dados utilizou-se um questionário composto por duas partes: (i) uma questão de resposta aberta, na qual os alunos descreviam a música ou os aspetos que nela identificaram; e (ii) uma questão de resposta fechada, sobre a preferência pelo excerto numa escala de Likert de 1 a 5, que permitiu quantificar a apreciação atribuída (Boal-Palheiros et al. 2006).

Segundo Marques e Ribeiro (2020), “as respostas abertas têm maior relevância em investigação qualitativa e exploratória”, enquanto as respostas de pergunta fechada “o inquirido seleciona a opção, que melhor representa a sua opinião” (p.273).

3.4 PARTICIPANTES

A amostra foi constituída por 246 crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, correspondentes ao 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (5.º ano ao 9.º ano). Todos frequentavam a Escola Básica Augusto Gil. As crianças do 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) tinham dois tempos letivos semanais de 50 minutos, com um intervalo de 10 minutos entre eles, lecionadas por um professor especializado em Educação Musical. As crianças do 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos) tinham um tempo letivo de 50 minutos por semana.

3.5 PROCEDIMENTO

As crianças selecionadas pertenciam à mesma escola, onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada. Para ter acesso a todas as crianças, foi enviado um pedido aos diretores da escola para o consentimento da realização do estudo.

Os questionários foram aplicados por mim durante a aula de Educação, no horário previamente estipulado para a disciplina. Foi pedido que ouvissem o excerto e durante a audição classificassem a música numa escala de cinco níveis, de acordo com a sua preferência, em que o nível 1 correspondia a “nada” e o nível 5 a “muitíssimo”. Após classificarem o seu nível de agrado, os alunos tiveram 2 minutos para descreverem livremente a música. No final da aplicação do questionário, foi questionado oralmente se algum deles conheciam os compositores acabados de ouvir ou se já tinham tido contacto com este estilo musical. Desta forma, pretendeu-se analisar o quão as crianças estão familiarizadas com este estilo musical.

3.6 MATERIAL MUSICAL: OS EXCERTOS

Sendo este trabalho de investigação uma réplica do estudo *Children's responses to 20th century 'art' music, in Portugal and Brazil* (Boal-Palheiros et al., 2006), considerei crucial utilizar as mesmas audições, nomeadamente as que apresentam uma maior exploração musical.

O material musical consistiu em seis excertos instrumentais de seis compositores de música contemporânea. Os excertos foram retirados das seguintes obras:

- *Le marteau sans maître* - Pierre Boulez;
- *Tetras* - Yánnis Xenákis;
- *Lontano* - György Ligeti;
- *Kontakte* - Karlheinz Stockhausen;
- *Valley flow* - Denis Smalley
- *Piece for prepared piano* - John Cage.

Cada excerto teve a duração de um minuto e foram tocados na sequência acima indicada.

3.7 ANÁLISE DE DADOS

Para a análise de dados recorri a um sistema de categorização de dados, baseado nas descrições das respostas das crianças. Foram definidas cinco categorias das quais quatro se subdividiram (Quadro 1). As respostas, cada uma relativa a um dos seis excertos musicais distintos descritos pelas crianças, foram analisadas segundo cinco categorias.

Quadro 1 Categorias e subcategorias

Pergunta 1: Por favor, descreve o que ouves nesta música

Categorias	Subcategorias
A) Musical	1) instrumentos, sons 2) elementos da música 3) estrutura
B) Extramusical	imagens de objetos, de paisagens
C) Reações emocionais	1) positivas 2) negativas
D) Preferência	1) positiva 2) negativa
E) Não responde	

2. Por favor, indica quanto gostas desta música numa escala de 1 a 5 (1=nada; 5=muitíssimo)

3.8 RESULTADOS

A Tabela 2 sintetiza quantitativamente o número total de respostas dadas pelas crianças aos seis excertos, organizadas por categoria.

Tabela 2

Número total de respostas em cada categoria e subcategoria

Categoria/Excerto Musical	Boulez	Xenákis	Ligeti	Stock- hausen	Smalley	Cage
A1) Musical: instrumentos, sons	106	112	46	72	96	66
A2) Musical: elementos da música	26	34	24	22	25	52
A3) Musical: estrutura	45	16	10	22	8	9
B) Extramusical: imagens	36	23	86	68	68	68
C1) Reação emocional positiva	32	22	45	25	27	38
C2) Reação emocional negativa	47	58	60	74	45	29
D1) Preferência positiva	6	11	28	16	13	54
D2) Preferência negativa	35	29	13	22	24	25
E) Não responde	11	15	16	14	17	20
Total	344	320	328	335	323	361

A Tabela 3 indica o número total de respostas em cada categoria e subcategoria.

Tabela 3

Excerto 1 Le marteau sans maître, de Boulez - número total de respostas em cada categoria e subcategoria

Categoria	A1	A2	A3	B	C1	C2	D1	D2	E
N.º de respostas	106	26	45	36	32	47	6	35	11

A análise dos dados recolhidos revelou que a maioria das descrições (106 respostas) se centrou na categoria *Musical: instrumentos, sons* (A1), observando-se uma tendência para a descrição de instrumentos.

Em segundo lugar, a categoria *Reação emocional negativa* (C2) obteve 47 respostas, que refletem sensações negativas sentidas pelos participantes durante a audição do excerto, como por exemplo:

'Som desagradável'.

'No início senti desconforto e a música era muito confusa'.

A categoria *Musical: elementos da música* (A2), foi marcada com descrições que evidenciaram uma perceção de confusão e dessincronização, como demonstrado nos seguintes exemplos:

'É uma música confusa de se ouvir, acho que essa música é para quem gosta de barulho, senti nessa música confusão, nada organizada, para que tem coisas caindo'.

'Alguns instrumentos não muito coordenados, mas com algum ritmo, não é um mau sentimento, mas não aprecio'.

Na categorização *Extramusical: imagens de objetos, de paisagens* (B) foram classificadas consoantes a descrição de cenários evocados pelas crianças:

'Quando eu ouvi esta música a primeira coisa que me veio à cabeça foi uma selva ou floresta tropical'.

'A música no início parece um áudio de desenhos animados, mas depois os instrumentos dão a ideia de que estão descoordenados'.

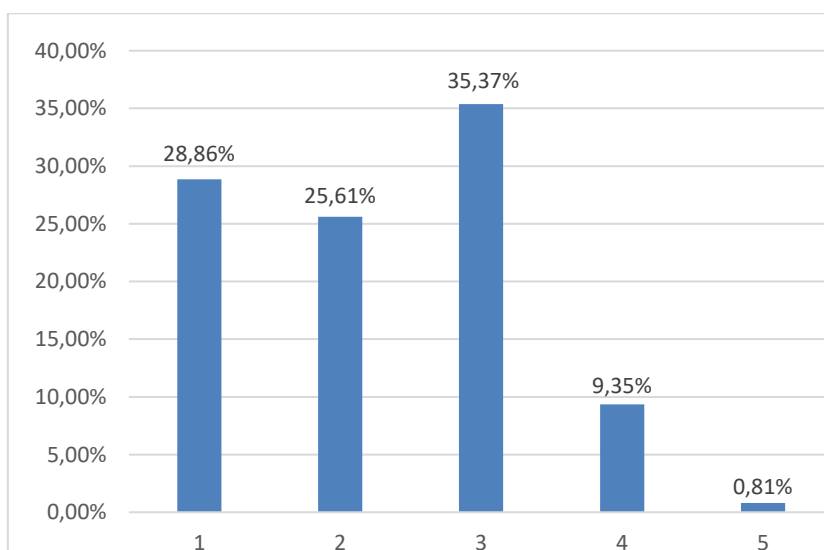
'A música ouvida transmitiu muita energia, alegria, diversão e ideias de fazer um teatro de animação para as crianças mais pequenas'.

A resposta mencionada acima (*'A música ouvida transmitiu muita energia, alegria, diversão e ideias de fazer um teatro de animação para as crianças mais pequenas'*) também foi classificada na categoria *Reação emocional positiva* (C1), dado que expressa sensações positivas associadas à audição do excerto, nomeadamente energia, alegria e diversão.

Após a pergunta de resposta aberta, os alunos indicaram a sua preferência por cada excerto musical quantitativamente de 1 a 5, utilizando a escala de Likert. Foi possível observar que, apesar de haver respostas positivas, como acima mencionado, houve uma percentagem elevada de classificação no nível um e dois, tal como mostra a figura 7.

Figura 7

Le marteau sans maître, de Pierre Boulez



A análise das respostas na escala de Likert evidencia uma forte concentração nos níveis um, dois e três, sinalizando um cenário de insatisfação. O nível três foi o mais escolhido, com 87 respostas (35,37%), refletindo uma posição predominantemente neutra ou de indiferença. No entanto, somando os níveis um com 71 respostas (28,86%) e Dois com 63 respostas (25,61%), verifica-se que mais de metade das crianças avalia a música como negativa.

Por outro lado, os níveis quatro e cinco da escala, que representa uma apreciação mais elevada, apresentam valores muito reduzidos: apenas 23 crianças (9,35%) selecionaram o nível quatro e somente duas (0,81%) selecionaram o nível máximo. Este resultado demonstra que há uma percentagem baixa na perceção positiva, praticamente inexistente no nível mais elevado da escala.

De forma geral, pode-se concluir que a maioria dos participantes não teve uma apreciação positiva da música de Boulez.

Tabela 4

Excerto 2 Tetras, de Xenákis - número total de respostas em cada categoria e subcategoria

Categoria	A1	A2	A3	B	C1	C2	D1	D2	E
N.º de respostas	112	34	16	23	22	58	11	29	15

Analisando as respostas ao segundo excerto continua a observar-se uma maior incidência de respostas na categoria *Musical: instrumentos, sons* (A1). Tal como no primeiro excerto, os alunos tendem a mencionar os instrumentos que ouvem, e os sons a música lhes transmite.

A categoria *Reação emocional negativa* (C2) engloba respostas mencionadas pelos participantes onde estes sentiram uma sensação de desconforto, como por exemplo:

'Dá-me uma sensação de sons irritantes'

'Uma música assustadora, arrepiante'

'O que eu senti nesta música foi um sentimento constrangedor'

A análise destes dados permitiu observar que as crianças descreveram a música como evocadora de sentimento de desconforto, medo e constrangimento.

A categoria *Musical: estrutura* (A3) abarcava respostas, do género:

'Não gostei, muito barulhenta e não é muito bem feita'

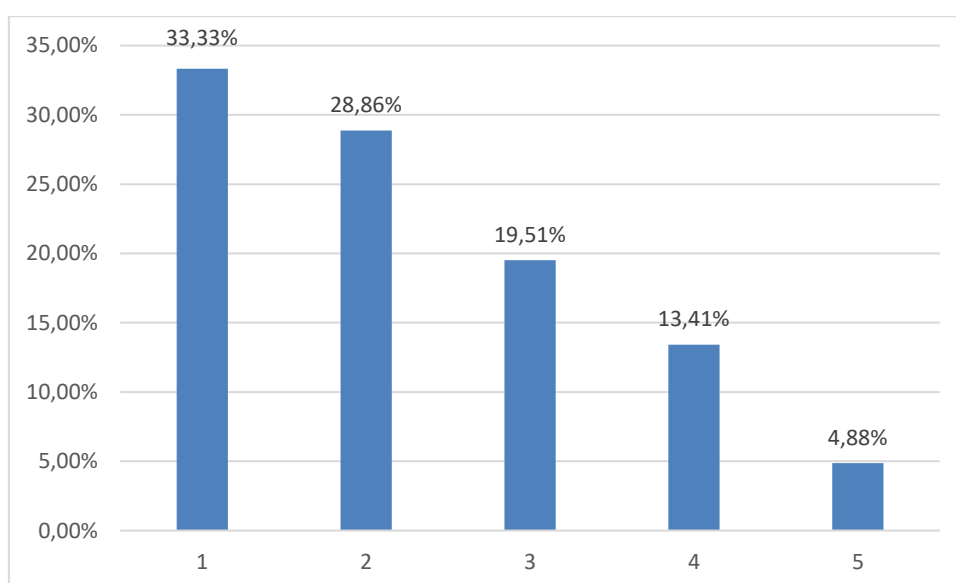
'Não gosto desta música porque não cantam nem deveria ser considerada uma música, só tem pessoas a tocar um instrumento musical'

Na segunda frase, pode-se entender que esta criança está mais familiarizada com música vocal do que instrumental, uma vez que refere que este excerto não deveria ser considerado música por não apresentar um elemento vocal.

A figura abaixo (Figura 8) pode-se observar a percentagem de respostas das crianças, correspondente à escala de Likert.

Figura 8

Tetras, de Xenákis



Quando comparado ao excerto de Boulez no excerto de Xenákis verifica-se uma maior percentagem de respostas no nível um, com 82 respostas (33,33%) e dois, com 71 respostas (28,86%). Contudo, observa-se, também uma percentagem mais elevada no nível quatro, com 33 respostas (13,41%) e o nível cinco, com 12 respostas (4,88%) em comparação com a música de Boulez.

Tabela 5

Excerto 3 Lontano, de Ligeti- número total de respostas em cada categoria e subcategoria

Categoria	A1	A2	A3	B	C1	C2	D1	D2	E
N.º de respostas	46	24	10	86	45	60	28	13	16

O terceiro excerto, *Lontano*, de Ligeti destacou-se pela predominância da categoria *Extramusical: imagens de objetos, de paisagens* (B) com um total de 86 respostas, seguida da categoria *Reação emocional negativa* (C2) com 60 respostas. Na categoria *extramusical: imagens de objetos, de paisagens* (B), as crianças mencionaram que a música evocou contextos associados à tensão e ao medo, como revelam as seguintes respostas:

‘Parece uma pequena aula de ballet em que as colunas falharam e os alunos só ouvem UUU...UU’

‘Parece-me que está a haver com velório ou um suspense muito assustado’.

De seguida, a categoria *Musical: instrumentos, sons* (A1), com 46 respostas, os participantes mencionaram elementos específicos presentes no excerto, como “Flauta, violino”, “Esta música lembra-me um violino” e “Harpa, piano e flauta”.

No que diz respeito à categoria *Reação emocional positiva* (C1) com 45 respostas, várias crianças demonstraram um grande apreço pela música, associando-a a sensações agradáveis de calma, tranquilidade e admiração. A título de exemplo incluem-se respostas como:

“Eu gostei da música porque era relaxante”,

“Eu sentia-me bem e relaxado a música trazia-me em paz”,

“Gostei da música pois é muito calma, tem ritmos, tem melodia, e traz uma sensação de calma”.

Por outro lado, há quem manifeste apreço pela música, nomeadamente pelo facto de transmitir sensações ligadas ao terror, como na resposta:

“Só tenho uma palavra para descrever isto ‘perfeito’ ainda para mais parece de terror”.

As categorias *Preferência positiva* (D1) obteve 28 respostas, *Extramusical: imagens de objetos, paisagens* (B) com 24 respostas, a *Não responde* (E) com 16 respostas, *Resposta de preferência positiva*(D2) com 13 respostas e, por fim *Musical: estrutura* (A3) com 10 respostas, foram também representativas neste excerto.

Face às percentagens relativas aos excertos de Boulez e Xenákis, verifica-se, na Figura 9 que o excerto de Ligeti apresenta percentagens mais baixas nos níveis negativos, o que contribui para percentagens mais elevadas nos níveis positivos. Além disso, neste excerto, os níveis três e quatro registaram os valores mais altos de todos os excertos analisados. A música de Ligeti, foi, a seguir à de John Cage, a que recebeu menos respostas nos níveis negativos, correspondentes aos níveis um e dois da escala de Likert, com um total de 84 respostas (34,14 %), enquanto a música de John Cage registou 42 respostas (25,21%). Tal como nos demonstra a Figura 9 *Lontano*, de Ligeti.

Figura 9

Lontano, de Ligeti

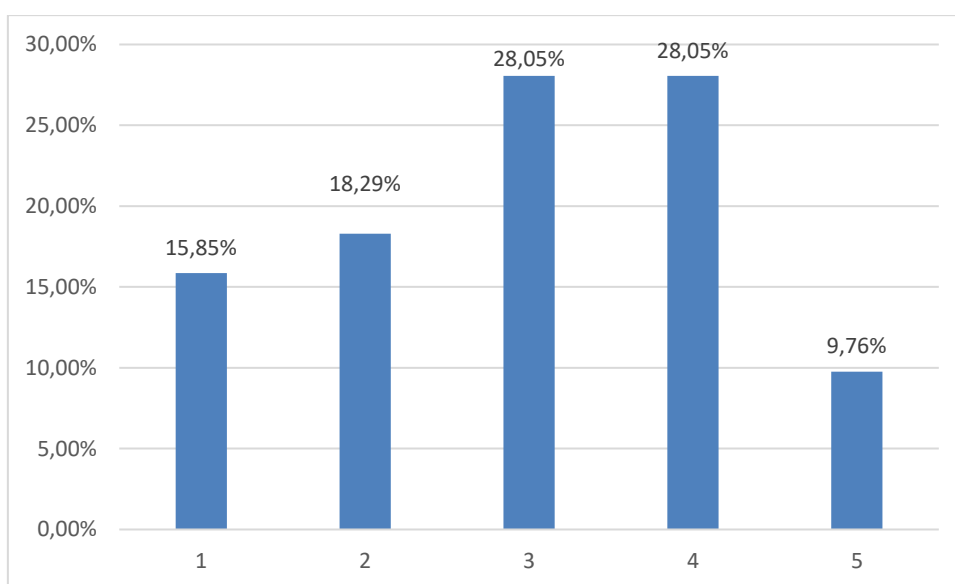


Tabela 6

Excerto 4 Kontakte, de Stockhausen - número total de respostas em cada categoria e subcategoria

Categoria	A1	A2	A3	B	C1	C2	D1	D2	E
N.º de respostas	72	22	22	68	25	74	16	22	14

No excerto *Kontakte*, de Stockhausen a categoria mais respondida foi a *Reação emocional negativa* (C2) com 74 respostas, seguida da categoria *Musical: instrumentos/sons* com 71 respostas. Na categoria C2, as crianças descreveram a música como sentimentos de terror e medo:

'Tinha dito que outra era sinistra, mas esta foi pior. Transmitiu-me medo'.

'Não gostei da música pois no início ela causa um leve medo e desconforto, mas depois torna-se um monte de ruídos onde eu não sou capaz de sentir nada'.

'Muito estranha e parece uma música de terror'.

Em relação à categoria *Musical: instrumentos/sons* (A1) as respostas centraram-se na identificação de sons, sendo o piano o instrumento mais frequentemente referido.

De seguida a categoria *Extramusical: imagens de objetos, de paisagens* (B) contemplou respostas maioritariamente associadas a filmes de terror e de perseguição tal como se pode observar nas seguintes respostas:

'Achei interessante como um filme em perseguição'

'Filme de terror e perseguição'

'Ouço instrumentos, parece filme de fantasma, filme de terror'

As categorias *Musical: elementos da música* (A2) e *estrutura* (A3) e *Resposta de preferência positiva* (D2) tiveram um total de 25 respostas cada. Nos elementos da música, as crianças referiram que era uma música com “ausência de melodia”, “ritmo aleatório” e “fora do ritmo”. Quanto à categoria *estrutura* (A3) mencionaram que a “música era sem sentido”,

“mal feita” e “muito aleatória”. Os participantes que mencionaram que não gostavam (D2) devia-se à música ser barulhenta que os deixava desconfortáveis.

Posteriormente, com 16 respostas, na categoria *Resposta de preferência* positiva (D1), as crianças mencionaram que gostavam porque se assemelhava a um filme de terror e por ser assustador. Observa-se claramente que uma grande parte dos alunos associaram a música a sensações ligadas ao terror, sendo que para uns é um ponto positivo na música e para outros um ponto negativo.

Houve 14 participantes que não responderam.

Relativamente à música de Ligeti, verificou-se que o nível cinco registou 24 respostas (9,76 %). Na Figura 10, observa-se que o nível um apresenta a maior percentagem com 65 respostas (26,42%), seguido do nível dois com 58 respostas (23,58%), do nível três com 53 respostas (21,54%) e, por fim o nível quatro com 46 respostas (18,70%). Nesta música verifica-se uma média entre os níveis negativos e positivos na escala de Likert, ambos com 50%, permitindo concluir que as preferências se encontram repartidas de forma equitativa entre repostas positivas e negativas. Tal como podemos observar na Figura 10 *Kontakte*, de Stockhausen.

Figura 10

Kontakte, de Stockhausen

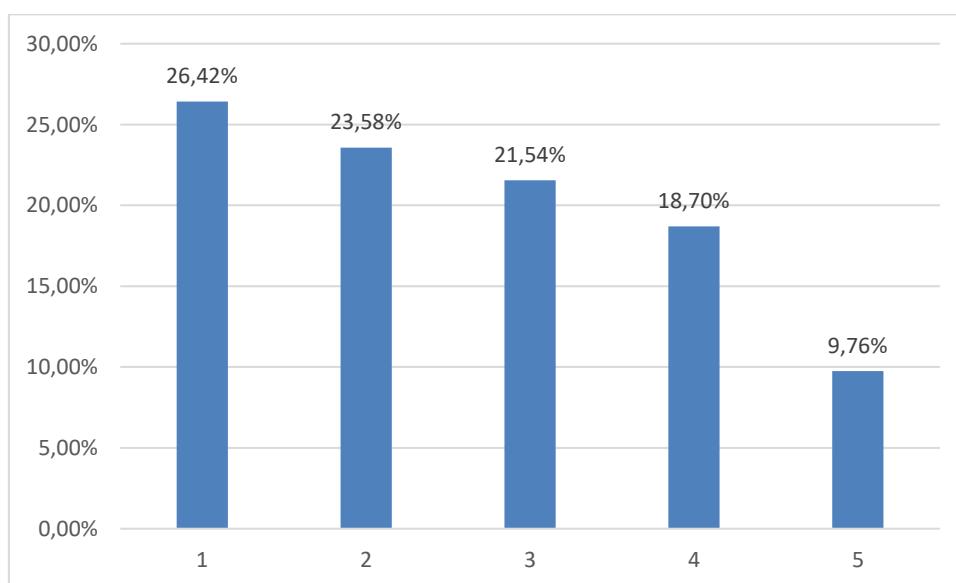


Tabela 7

Excerto 5 Valley flow, de Denis Smalley – número total de respostas em cada categoria e subcategoria

Categoria	A1	A2	A3	B	C1	C2	D1	D2	E
N.º de respostas	96	25	8	68	27	45	13	24	17

No excerto *Valley flow* de Denis Smalley, a categoria mais selecionada foi a *Musical: instrumentos, sons* (A1) com 96 respostas seguida da *Extramusical: imagens de objetos, de paisagens* (B) com 68 respostas. Nesta música, os participantes identificaram sons e não instrumentos, associando a água como som principal. Associaram a categoria *extramusical* (A3) aos sons da água, associando cenários de mergulho na água.

De seguida, as crianças associaram *reações emocionais negativas* (C2) (45 respostas) a sentimentos de medo e a ansiedade provocados pela música. Por outro lado, algumas crianças manifestaram sentimentos opostos, correspondentes a *reações emocionais positivas* (27 respostas), descrevendo a música como agradável, relaxante, interessante e engraçada.

Na categoria *Musical: elementos da música* (A2) com 25 respostas, os participantes referiram que a música apresentava ausência de melodia e um ritmo impreciso.

A categoria *Resposta de preferência: não gostar* (D2) com 24 respostas, apareceu frequentemente associada à categoria *Reação emocional negativa*, uma vez que as crianças justificaram o seu desagrado com base nas sensações que a música lhes transmitia. Houve 17 crianças que não responderam (E). Por outro lado, tal como observado na *Resposta de preferência: Não gostar* (D1), 13 crianças mencionaram, o agrado pela música de Denis Smalley pela sensação de relaxamento e satisfatória que a música lhes transmitiu.

Por fim, a categoria *Musical: estrutura* (A3) integrou respostas que evidenciaram diferentes perceções sobre a organização do excerto, desde apreciações que o enaltecem como uma expressão musical significativa, “Isto é música de verdade”, até observações

que apontam a ausência de uma estrutura definida, descrevendo o excerto como uma música “aleatória”.

Na figura 11 *Valley flow*, Denis Smalley é possível observar que o nível um obteve uma percentagem de 14,80%, o nível dois de 21,14%, o nível três de 19,92%, o nível quatro de 19,51% e o nível cinco de 14,63%. É possível observar que os níveis negativos (nível um e dois), no total teve uma percentagem de 45,94% e o nível positivo (níveis três, quatro e cinco) de 54,5%. Na figura 11 *Valley flow*, de Denis Smalley podemos analisar estes dados.

Observa-se que, apesar de categoria *Resposta de preferência: Gostar* (D1) apresentar uma quantidade de resposta menor em relação aos excertos anteriores, esta foi a música que teve uma maior percentagem no nível 5 (muitíssimo).

Figura 11

Valley flow, de Denis Smalley

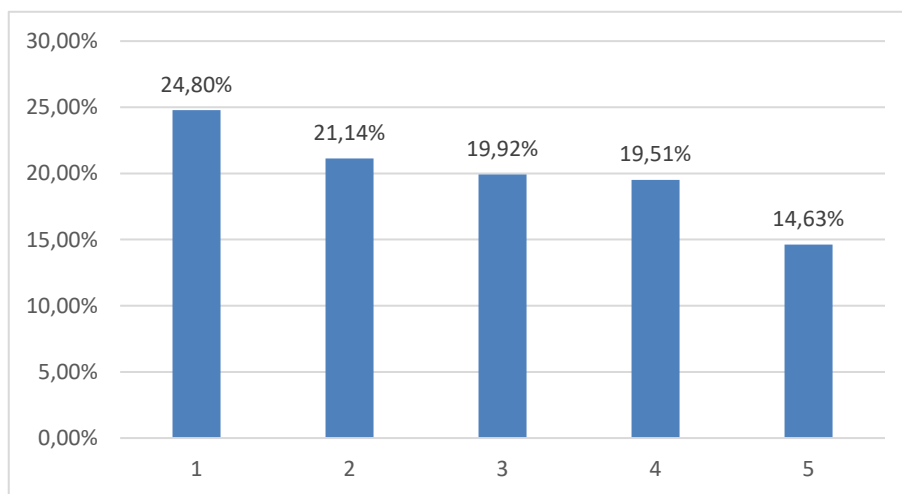


Tabela 8

Excerto 6 Piece for prepared piano, de John Cage - número total de respostas em cada categoria e subcategoria

Categoria	A1	A2	A3	B	C1	C2	D1	D2	E
N.º de respostas	66	52	9	68	38	29	54	25	20

No excerto *Piece for prepared piano*, de John Cage as categorias com maior número de respostas foram a categoria *Extramusical imagens de objetos, de paisagens* (B) com 68 respostas, seguida da categoria *Musical: instrumentos/sons* (A1) com 66 respostas.

Na categoria *Extramusical imagens de objetos, de paisagens* (B), verificou-se uma semelhança nas respostas, uma vez que grande parte dos alunos mencionou que a música se assemelhava a cenários de ação e de natureza.

Na descrição desta música, observou-se que 66 crianças referiram os instrumentos, com predominância do piano, mas também mencionando a guitarra e o violino.

A categoria *Resposta de preferência positiva* (D1) obteve 54 respostas. Com 52 respostas a categoria *Musical: elementos da música* (A2), as crianças descreveram a música de acordo com o andamento, neste caso referiram que a música apresentava um carácter rápido.

De seguida, destacou-se a categoria *Reação emocional positiva* (C1) com 38 respostas, acompanhada das justificações apresentadas pelos alunos, nas quais expressando a sua apreciação pela música, as sensações que esta lhes transmitiu e o seu carácter. Esta categoria englobou respostas como:

'Achei muito boa e relaxante'.

'Melodia com um ritmo muitíssimo agradável'.

'Incrível, muito interessante, muito boa'.

Na categoria *Reação emocional negativa* (C2) com 29 respostas, os participantes referiram o suspense como a principal causa da emoção negativa experienciada.

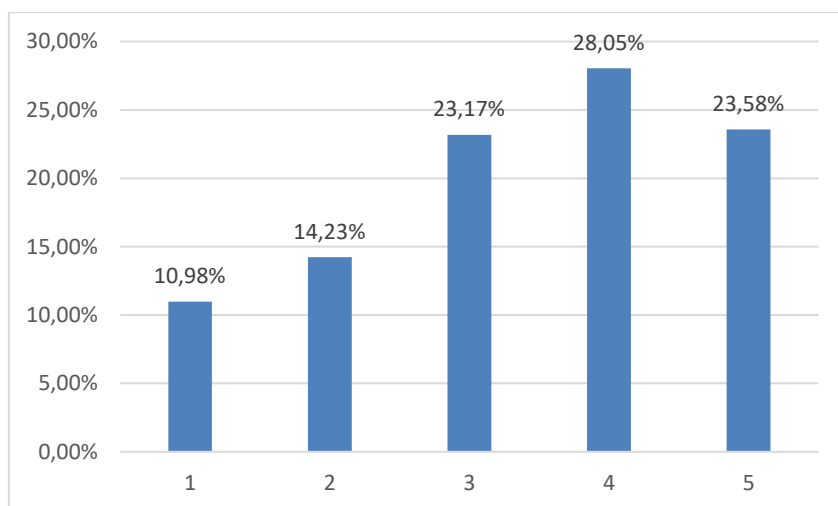
A categoria *Resposta de preferência negativa* (D2) obteve 27 respostas, 20 crianças não responderam (E) e, por fim a categoria *Musical estrutura* (A3) teve 9 respostas.

No Gráfico 6, relativo ao excerto *Piece for prepared piano*, de John Cage, observa-se que este foi o excerto com a maior percentagem de respostas nos níveis positivos (três, quatro

e cinco) com uma média de 74,79%. Já os níveis negativos (um e dois) registaram, no total 25,21%. Tal como podemos observar na figura 12 *Piece for prepared piano*, de John Cage.

Figura 12

Piece for prepared piano, de John Cage



3.9 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados recolhidos nesta investigação permitiu-me observar e compreender a perspetiva dos alunos acerca da música contemporânea.

Observou-se que a música de John Cage foi a música mais apreciada pelos alunos, com uma média de 74,79% nos níveis positivos – níveis três, quatro e cinco. A música de Ligeti, obteve 65,86%, seguida da música de Denis Smalley com 54,60% e, por fim, o excerto de Stochkausen com 50%. A música de Boulez e Xenákis foram as músicas menos apreciadas pelos alunos com médias de 45,53% e 37,81% nos níveis positivos.

Através da escala de Likert foi possível observar que a música contemporânea suscitou reações dicotómicas, sendo apreciada ou rejeitada pelas crianças. Em todos os excertos o nível cinco foi selecionado, embora com maior frequência nuns do que noutros.

Na descrição das audições dos excertos, alguns alunos referiram não gostar deste estilo musical (música contemporânea) por considerarem que não apresenta uma estrutura

definida, nem uma melodia, nem ritmo. Verificou-se que muito alunos associaram a música a sensações de terror, para alguns, um positivo para outros um aspeto negativo.

Houve alunos que mencionaram que ouviriam novamente os excertos musicais assim como outros mencionaram o contrário.

Ao aplicar o questionário, observou-se que os alunos não estão familiarizados com a música contemporânea e que os professores devem continuar a trabalhar no sentido de integrar este conteúdo de forma efetiva na disciplina de Educação Musical. Neste sentido, essa integração poderá contribuir para que, à medida que os alunos se familiarizam com este estilo musical comecem a apreciá-lo. Houve uma aluna que mencionou verbalmente que adorava este estilo musical pois ouvia-o acompanhada do seu pai.

Os resultados obtidos sustentam a inclusão deste estilo musical no repertório a trabalhar na disciplina de Educação Musical, uma vez que revelam uma percentagem significativa nos níveis positivos, bem como uma apreciação globalmente positiva a este musical. Destaca-se, em particular, o excerto *Piece for prepared piano* de John Cage que foi a peça mais apreciada pelos alunos. Uma das razões pelas quais, as crianças deste estudo podem ter preferido este excerto, poderá estar relacionada com a forma como John Cage compunha as suas peças. Segundo Bennett (1986), Cage criou novos sons para o piano preparado, inserindo objetos como correntes e parafusos nas cordas do instrumento. Isso alterava o timbre e a afinação das notas, produzindo sonoridades variadas, que sugeriam sinos, gongos e tambores ambientais. Stockhausen, um dos maiores pioneiros de música eletrónica, na sua obra *Kontake*, combina sons eletrónicos, piano e percussão. Na música eletrónica, os sons podem ser modificados gradualmente provocando efeitos de glissando, o que, por sua vez pode provocar uma sensação estranha a quem ouve (p.76).

Nas tabelas seguintes, é possível observar detalhadamente a quantidade de respostas, por faixa etária, correspondentes a cada nível da escala de Likert.

Tabela 9

Distribuição das respostas por nível de apreciação e faixa etária – Le marteau sans maître, de Pierre Boulez

Grupo/ nível	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
1	1	1	12	1	10	7	1
2	8	17	21	13	8	2	1
3	25	13	16	10	8	4	-
4	8	27	5	6	-	-	1
5	-	8	-	1	1	-	-
NR	-	-	-	1	-	-	-
Total	42	66	63	32	27	13	3

Como se pode observar na Tabela 9, no excerto *Le marteau sans maître*, de Pierre Boulez, a maioria das crianças com 10 anos classificou a música no nível três, com um total de 25 respostas. Ainda nesta faixa etária, 8 crianças atribuíram o nível quatro, o que indica uma predominância de apreciações neutras ou ligeiramente positivas. Apenas 9 respostas situaram-se em níveis negativos (níveis um e dois), num total de 42 participantes com esta idade.

A faixa etária dos 11 anos, foi a que contou com o maior número de participantes, com um total de 66. Neste estudo houve um maior número de crianças com 11 anos, totalizando 66 respostas. Neste grupo, observou-se uma distribuição mais equilibrada, com destaque para 27 classificações no nível quatro e 8 no nível máximo. O nível três registou 13 respostas e os níveis negativos, totalizaram 18 respostas.

À medida que se avança para as faixas etárias mais elevadas, observa-se uma tendência para uma avaliação mais negativa da obra. No grupo dos 12 anos (63 participantes), 42 respostas corresponderam a níveis negativos, enquanto os níveis três e quatro obtiveram, respetivamente, 16 e 5 respostas.

Esta tendência mantém-se nas idades entre os 14 e os 16 anos. Entre os 27 participantes com 14 anos, 18 atribuíram classificações negativas, 8 posicionam-se no nível neutro (nível três) e apenas 1 no nível máximo. Já no grupo dos 15 anos (13 participantes), todas as respostas centram-se nos níveis negativos (nove respostas) e no nível três (quatro respostas). Na faixa etária mais elevada, com 16 anos, dos 3 participantes, dois classificaram a música negativamente e um atribuí a resposta no nível quatro.

A Tabela 10, apresenta a distribuição das respostas relativas ao excerto *Tetras*, de Xenákis, organizadas por faixa etária e por nível de apreciação.

Tabela 10

Distribuição das respostas por nível de apreciação e faixa etária – Tetras, de Iannis Xenákis

Grupo/ nível	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
1	6	19	26	11	13	6	1
2	9	19	19	9	9	5	1
3	12	11	10	10	5	-	-
4	13	11	4	2	-	2	1
5	2	6	3	-	-	-	-
NR	-	-	1	-	-	-	-
Total	42	66	63	32	27	13	3

A análise da Tabela 10, revela que, no geral, o excerto música *Tetras*, de Xenákis obteve uma maior incidência de respostas nos níveis negativos (níveis um e dois), em comparação com o excerto de Boulez. Ainda assim, nas crianças com 10 anos, destaca-se um número relevante de respostas nos níveis superiores, com 13 respostas no nível quatro e 2 no nível cinco.

Na faixa etária dos 11 anos, registou-se um aumento significativo de respostas atribuídas ao nível um, com 19 ocorrências, mais 18 respostas do que no excerto de Boulez,

evidenciando uma apreciação mais negativa nesta música por parte deste grupo de crianças.

As crianças com 12 anos voltaram a apresentar uma apreciação mais negativa, com 45 respostas centradas nos níveis um e dois. Já as crianças de 13 anos atribuíram 11 respostas ao nível um, ou seja, um aumento de 10 respostas em comparação com o excerto anterior.

Na faixa etária dos 14 anos, os resultados das respostas são semelhantes aos da obra de Boulez, embora se verifique um acréscimo de quatro respostas nos níveis negativos. Entre os participantes com 15 anos, observa-se um padrão semelhante: enquanto no excerto anterior registaram-se quatro respostas no nível três e nenhuma no nível quatro, na música *Tetra* houve uma ausência de respostas no nível três, mas surgiram duas no nível quatro.

No que respeita à atribuição do nível máximo (nível cinco), esta foi verificada apenas nas faixas etárias do 10, 11 e 12 anos. Destaca-se, particularmente, o grupo de 10 anos no qual se registou um aumento de respostas nos níveis quatro e cinco, quando comparado com a obra de Pierre Boulez.

Em termos gerais, os dados sugerem que esta música de Xenákis desperta reações polarizadas, sendo apreciação por alguns e rejeitada por outros. Tal como no excerto anterior, observa-se uma tendência decrescente na apreciação da obra à medida que aumenta a faixa etária, com as crianças mais velhas a demonstrarem menor afinidade com este estilo musical.

Tabela 11

Distribuição das respostas por nível de apreciação e faixa etária – Lontano, de György Ligeti

Grupo/ nível	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
1	6	12	11	5	3	1	-
2	5	13	16	6	2	2	1
3	12	15	12	8	14	6	1
4	13	18	16	10	8	3	1
5	6	7	7	3	-	1	-
NR	-	1	1	-	-	-	-
Total	42	66	63	32	27	13	3

De forma geral, o excerto *Lontano*, de Ligeti, apresentou uma melhoria no padrão de respostas quando comparado com o excerto *Tetras*, de Xenákis, especialmente no que diz respeito aos níveis negativos. Ainda que tenha havido um ligeiro aumento nas respostas negativas (níveis um e dois) nas faixas etárias dos 10 e 11 anos, em comparação com o excerto *Le marteau sans maître*, de Boulez, os dados indicam uma maior distribuição das respostas pelos níveis mais altas nas faixas etárias superiores.

Na faixa etária dos 10 anos, observam-se 11 respostas nos níveis negativos - seis no nível um e cinco no nível dois -, um total ligeiramente superior ao verificado no excerto de Boulez (nove respostas negativas). No entanto, há também uma forte presença nos níveis quatro e cinco (13 e seis respostas, respetivamente), o que demonstra uma reação equilibrada por parte das crianças. Este padrão repete-se nos participantes de 11 anos, onde se registaram 25 respostas negativas, mas também um número significativo de classificações nos níveis quatro (18 respostas) e cinco (7 respostas).

A partir dos 12 anos, nota-se uma tendência positiva. No grupo de crianças com 12 anos, os níveis quatro e cinco somaram um total de 23 respostas, representando um aumento considerável em relação aos excertos anteriores. O número de respostas negativas

também foi menor (27, havendo um total de 45 em Xenákis), o que indica uma melhoria na apreciação da obra.

Na faixa etária dos 13 anos, a distribuição é relativamente equilibrada, com 11 respostas negativas (5 no nível um e 6 no nível dois), mas também com 13 respostas nos níveis superiores (10 no nível quatro e 3 no nível cinco). Entre os 14 anos, destaca-se a concentração no nível três (14 respostas), o que pode sugerir uma reação neutra. Ainda assim, os níveis negativos registaram apenas cinco respostas, o que representa uma melhoria em comparação com os excertos anteriores.

Nos adolescentes de 15 e 16 anos, observa-se uma tendência semelhante: menor presença de classificações negativas (3 no total para os 15 anos, e 1 para os 16 anos) e maior dispersão pelos níveis intermédios e superiores. A atribuição do nível máximo (nível cinco) foi menos frequente nestas faixas etárias, embora continue a surgir de forma pontual.

Tabela 12

Distribuição das respostas por nível de apreciação e faixa etária – Kontakte, de Karlheinz Stockhausen

Grupo/ nível	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
1	1	21	19	8	8	6	1
2	13	15	15	9	2	3	1
3	7	13	15	10	6	2	-
4	14	10	9	4	7	1	1
5	7	7	4	1	4	1	-
NR	-	-	1	-	-	-	-
Total	42	66	63	32	27	13	3

A análise dos dados relativos ao excerto *Kontakte*, de Stockhausen, revela uma distribuição variável das respostas entre os diferentes grupos etários, com padrões parcialmente semelhantes aos observados nos excertos anteriores.

Nas faixas etárias dos 10 e 11 anos, o número de respostas atribuídas ao nível máximo (nível cinco) foi idêntico, contado com sete respostas em cada grupo.

Um dado particularmente relevante neste excerto é o aumento de registos de respostas no nível cinco, que registou quatro respostas nesse nível – valor mais elevado do que nos excertos anteriores nesta faixa etária. Este aumento poderá refletir uma maior aceitação ou curiosidade estética relativamente à complexidade sonora característica da obra de Stockhausen.

É importante salientar que, até ao excerto 4 (*Kontakte*), o único registo anterior no nível máximo fora observado no excerto de Boulez, com uma resposta. A partir deste excerto, verifica-se uma maior presença do nível cinco nos grupos intermédios (12 e 14 anos).

Na faixa etária dos 15 anos, o número de respostas manteve-se próximo ao verificado no excerto *Lontano*, de Ligeti, com apenas uma resposta no nível cinco. Já nas crianças de 11 anos, o número total de respostas apresenta uma distribuição idêntica à verificada no excerto de Xenákis, tanto nos níveis negativo quanto positivos.

De modo geral, na obra *Kontakte* verificou-se uma reação heterogénea, com níveis de apreciação dispersos, mas com uma presença significativa de classificações nos níveis quatro e cinco entre os mais jovens.

Tabela 13

Distribuição das respostas por nível de apreciação e faixa etária – Valley flow, de Denis Smalley

Grupo/ nível	10 anos	11anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
1	4	13	15	10	10	7	1
2	5	15	17	6	6	3	-
3	8	13	10	8	6	1	2
4	15	9	12	7	3	2	-
5	10	14	7	1	2	-	-
NR	-	2	2	-	-	-	-
Total	42	66	63	32	27	13	3

A Tabela 13 apresenta a distribuição das respostas ao excerto *Valley flow*, de Smalley, por nível de apreciação e faixa etária. De forma geral, os dados evidenciam uma apreciação positiva por parte dos grupos etários mais jovens, com uma tendência decrescente de apreciação à medida que a idade aumenta.

A faixa etária dos 10 anos, destacou-se por apresentar o maior número de respostas nos níveis de apreciação mais elevados: 15 no nível quatro e 10 no nível cinco, totalizando 25 respostas positivas. Apenas 9 respostas foram registradas nos níveis negativos (níveis um e dois), indicando de forma evidente a preferência por este excerto. Comparativamente, esta faixa etária atribui a melhor classificação a *Valley flow*, seguida da obra de Stockhausen, que obteve 21 respostas positivas.

No grupo de 11 anos, observaram-se 23 respostas nos níveis quatro e cinco, mas também 28 respostas nos níveis negativos (níveis um e dois). A reação ao excerto foi mais favorável do que no caso da obra de Xenákis, embora tenha suscitado menos entusiasmo do que a música de Ligeti.

A faixa etária dos 12 anos, a tendência de apreciação positiva diminuiu, Este grupo registou 32 respostas negativas (níveis um e dois) e apenas 19 positivas (sendo 10 no nível três, 12 no nível quatro e 7 no nível cinco). A predominância de respostas negativas revela uma menor aceitação do excerto.

Na faixa etária dos 13 anos, verificaram-se 16 respostas negativas, sete no nível quatro e um no nível cinco. Este grupo demonstrou uma receção relativamente menos favorável, semelhante ao que se observou nos excertos de Boulez e Stockhausen, embora com uma rejeição inferior àquela verificada no caso de Xenákis.

O grupo dos 14 anos, apresentou 16 respostas negativas e 11 positivas (seis no nível três, três no nível quatro e dois no nível cinco). Embora este excerto tenha obtido mais respostas positivas do que a do Xenákis (especialmente nos níveis quatro e cinco), continua a posicionar-se como um dos menos bem apreciados entre os adolescentes desta faixa etária.

Na faixa etária dos 15 e 16 anos, registou-se a ausência de respostas no nível cinco, com maior incidência nos níveis um, dois e três. Esta distribuição confirma a tendência observado ao longo das faixas etárias: quanto maior a idades dos participantes, menor a apreciação das obras experimentais.

Tabela 14

Distribuição das respostas por nível de apreciação e faixa etária – Piece for prepared piano, de John Cage

Grupo/ nível	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
1	1	6	12	3	3	1	-
2	5	11	5	6	3	3	2
3	6	15	16	8	7	4	1
4	15	19	13	10	9	2	-
5	15	15	15	5	5	2	-
NR	-	-	2	-	-	1	-
Total	42	66	63	32	27	13	3

Os dados registados no excerto de John Cage revelam uma tendência geral de maior apreciação por parte das faixas etárias mais jovens, com um decréscimo progressivo à medida que a idade o participante aumenta.

Na faixa etária dos 10 anos, observa-se uma predominância de respostas positivas. Registaram-se 30 respostas nos níveis superiores (níveis quatro e cinco) e apenas seis nos níveis negativos (níveis um e dois), representando a maior parte de apreciação entre todos os grupos. Este resultado evidencia uma forte receptividade à obra por partes das crianças mais novas.

O grupo dos 11 anos também apresentou uma receção positiva, com 34 respostas nos níveis quatro e cinco, e 17 respostas nos níveis um e dois. Neste grupo observa-se uma receção positiva, embora menos acentuada do que no grupo de 10 anos.

No grupo de 12 anos, registaram-se igualmente 34 respostas positivas (níveis quatro e cinco), acompanhadas de 17 respostas negativas e 15 no nível três. A tendência positiva começa a reduzir-se. Embora os valores positivos se mantenham elevados, verifica-se

uma maior polarização das respostas, indicando uma divisão nas percepções dos participantes.

A faixa etária dos 13 anos, registou 23 positivas (10 no nível quatro e 5 no nível cinco), 8 respostas no nível três e 9 negativas (níveis um e dois). A distribuição de respostas sugere uma apreciação relativamente equilibrada, com um ligeiro predomínio para o nível quatro.

No grupo dos 14 anos, registaram-se 14 respostas positivas nos níveis quatro e cinco, 7 no nível três e 6 nos níveis negativos. Comparativamente ao grupo anterior, observa-se um ligeiro aumento da valorização, embora sem grandes variações.

Na faixa etária dos 15 anos, a distribuição foi bastante equilibrada: 4 positivas (2 no nível quatro e 2 no nível cinco), 4 respostas negativas (níveis um e dois) e 4 no nível três.

Por fim, o grupo dos 16 anos, apresentou uma amostra bastante reduzida (3 respostas), sendo duas negativas (nível dois) e uma média (nível três). Apesar do número limitado de participantes, os dados sugerem uma baixa aceitação da obra nesta faixa etária.

De forma geral, *Piece for prepared piano*, foi a mais apreciada pelas crianças dos 10 aos 12 anos, com uma descida progressiva no número de respostas positivas à medida que a idade aumenta. Este padrão é semelhante ao observado anteriormente com *Valley flow*, o que pode indicar uma possível correlação entre a idade dos alunos e a sua abertura à música experimental, tal como acontece no estudo realizado por Boal- Palheiros et al. (2006).

A Tabela 15 apresenta a ordem dos excertos considerando a menor preferência dos alunos (níveis Um e Dois)

Tabela 15

Ordem de preferência	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Excerto/percentagem	Xenákis (62,19%)	Boulez (54,47%)	Stockhausen (50%)	Smalley (45,94%)	Ligeti (34,14%)	Cage (25,21%)

A Tabela 16 apresenta as percentagens atribuídas a cada nível da escala de Likert.

Nível/Excerto Musical	1	2	3	4	5
<i>Le marteau sans maître</i> , de Boulez	28,86%	25,61%	35,37%	9,35%	0,81%
<i>Tetras</i> , de Xenákis	33,33%	28,86%	19,51%	13,41%	4,88%
<i>Lontano</i> , de Ligeti	15,85%	18,29%	28,05%	28,05%	9,76%
<i>Kontakte</i> , de Stockhausen	26,42%	23,58%	21,54%	18,70%	9,76%
<i>Valley flow</i> , de Smalley	24,80%	21,14%	19,92%	19,41%	14,63%
<i>Piece for prepared piano</i> , de Cage	10,98%	14,23%	23,17	28,05%	23,58%

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo observar as reações das crianças à música contemporânea e compreender a preferência e o grau de familiaridade que possuem com este estilo musical. Os resultados revelaram que as crianças mais novas tendem a demonstrar maior receptividade, enquanto as mais velhas evidenciam uma atitude de rejeição perante este repertório. Esta diferença de respostas nas diferentes idades verifica-se também no estudo de Boal- Palheiros et al. Os autores referem que as crianças mais velhas tendem a ter gostos mais definidos (Boal-Palheiros, et. al).

Conclui-se que a exposição precoce à música contemporânea pode favorecer o desenvolvimento da apreciação musical e da abertura estética das crianças, destacando-se a importância da integração deste repertório no processo de ensino e aprendizagem em Educação Musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao replicar o estudo *Children's responses to 20th century 'art' music, in Portugal and Brazil* (Boal-Palheiros, Ilari & Monteiro, 2006), realizado duas décadas antes, observa-se a persistência do mesmo padrão: os alunos mais novos revelam maior receptividade à música contemporânea, enquanto os mais velhos tendem a rejeitá-la. Estes resultados sugerem que a abordagem à música contemporânea continua pouco explorada nos programas curriculares de Educação Musical, o que reforça a pertinência de repensar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade estética desde as idades precoces.

As implicações deste estudo apontam para a necessidade de integrar a música contemporânea nas práticas educativas de forma sistemática, de modo a fomentar não só a escuta, mas também a capacidade crítica e criativa dos alunos. Os professores de Educação Musical assumem um papel central ao proporcionar experiências que ultrapassem os repertórios tradicionais, e ao demonstrar que qualquer objeto pode ser utilizado como recurso para a produção musical. Este aspeto revela um ponto essencial da música de vanguarda, que consistiu um marco histórico ao ampliar as possibilidades sonoras e ao evidenciar que qualquer objeto pode ser transformado em música. Assim, os professores incentivam os alunos ao contacto com diferentes linguagens sonoras, promovendo uma escuta mais aberta, diversificada e consciente.

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações da presente investigação: o número mais reduzido de participantes na faixa etária entre os 13 anos e os 16 anos. Apesar desta limitação, considera-se que o número total de participantes foi suficientemente elevado para permitir a análise e discussão de resultados.

Em síntese, este estudo evidencia que a música contemporânea, apesar de suscitar alguma resistência em faixas etárias mais avançadas, possui um potencial pedagógico quando introduzida precocemente. O contacto com este estilo musical proporciona às crianças experiências diversificadas, estimulando a apreciação estética, bem como a criatividade, a curiosidade e a abertura para diferentes linguagens sonoras. Considera-se, portanto, que a integração deste repertório no ensino da música poderá contribuir para a formação de ouvintes mais críticos e receptivos à pluralidade musical do nosso tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Aurélia de Sousa - AEAS (2018). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, 2022-2025 - Educação para a Cidadania*. https://ae-aureliadesousa.com/grupo550/wp-content/uploads/2022/09/pe_2022_2025.pdf
- Alvim, L. (2023). Cinema Novo e música de vanguarda do século XX. *MATRIZES*, 7 (1), 77-99. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v17i1p77-99>
- Bennett, R. (1982). *Uma breve história da música*. Jorge Zahar Editor.
- Boal-Palheiros, G., Ilari, B., & Monteiro, F. (2006). Children's responses to 20th century "art" music in Portugal and Brasil In Boal-Palheiros, G., Ilari, B., & Monteiro, F. *Proceedings of the 9th Internacional Conference on Music Perception and Cognition - ICMPC* (pp. 588-596). <http://hdl.handle.net/10400.22/11545>
- Boal-Palheiros, G., & Boia, P.S. (2020). Formação de professores de música e práticas de educação musical nas escolas. In Boal-Palheiros, G., & Boia, P.S. *Desafios em Educação Musical*, (pp.117-136). CIPEM/INET-md.
- Chua, S. L., & Welch, G. F. (2019). A quantitative study of experiences impacting music teacher development. *Psychology of Music*, 49 (3), 1-22. <https://doi.org/10.1177/0305735619873387>
- Daldegan, V. (2008). Inclusão da música contemporânea pela ampliação do gosto através do ensino de flauta transversal para crianças iniciantes: Resultados parciais de pesquisa. In Escudeiro, R. & Bortz, G. *Anais do IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (pp. 165-173).
- Direção-Geral de Educação - DGE. (2018) *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos Alunos - 2.º Ciclo do Ensino Básico Educação Musical*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

- Duarte, K. R. P., & Fialho, V. M. (2017). Apreciação e composição de música contemporânea na escola. In Associação Brasileira de Educação Musical (Org.), *Anais do XXIII Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação Música: Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical* (pp.1-12). Manaus, AM.
- Freire, P. (1997). *Cartas a quem ousa ensinar. Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas*. Olho d'Água.
- Garcia-Marques, T., & Bártolo-Ribeiro, R. (2020). O formato das questões de respostas fechada: Implicações para a natureza, validade e fiabilidade das medidas. *Análise Psicológica*, 38 (2), 271-288. <https://doi.org/10.14417/ap.1659>
- Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2007). *História da música ocidental*. 5.^a ed. Gradiva.
- Martielli, E. (2011). Panorama musical no século XXI e o ensino da música contemporânea: Uma abordagem. *Revista Eletrónica das Licenciaturas/Universidade Estadual Londrina* 1 (1), 1-4
- Martins, W. S. (2010). Música de vanguarda e cultura de massas. In *Anais do I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música* (pp.683-692). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. UNIRIO.
- Meneses, F. P. (2015). O século XX nunca aconteceu: Uma introdução à problemática da música contemporânea no ensino básico. In *Jornadas de Ensino de Educação Musical no Ensino Básico: Memória e futuro*. Instituto Politécnico de Coimbra
- Ministério da Educação. (1991). Programa de Educação Musical no Ensino Básico.
- Ninin, M. O. G. (2009). A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: Uma perspectiva crítica. *D.E.L.T.A.: Documentos de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 25 (2), 347-400 <https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000200005>

- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Publicações Dom Quixote
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação. (Cadernos do CCAP-2)
- Santos, S. C. C. (2020). Música contemporânea: Da erudição do pensamento à massificação do ensino. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 13 (1), 41-48. <https://doi.org/10.14571/brajets.v13.n1.41-48>
- Smalley, D. (1997). Spectromorphology: explaining sound-shapes. *Organised Sound*, 2(2), 107-126. <https://doi.org/10.1017/S1355771897009059>
- Webster, P. (2001). Repensar o ensino de música no novo século. *Revista Música, Psicologia e Educação*, (3), 5-16. <https://doi.org/10.26537/rmpe.vi3.2404>
- Wuytack, J., & Boal Palheiros, G. (2013). *Pedagogia Musical 1*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Zagonel, B. (1999). Em direção a um ensino contemporâneo de música. *ICTUS - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA*, 1, 1-15. <https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34196?20+reais+no+cadastro+cassino-9%2F=>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

**Respostas das crianças à música
contemporânea**

Ana Catarina da Costa Coelho

