



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

O ensino da música erudita ocidental contemporânea: o estudo de dois casos

Mestrado em Ensino de Música - Instrumento e Música de Conjunto

Maria Inês Nunes Pires

Orientadores

Professor Especialista Jaime José Lopes dos Reis

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Saxofone) e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica do professor Especialista Jaime José Lopes dos Reis e da professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

fevereiro de 2020

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira

Professor Adjunto na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira

Professor Adjunto na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professor Doutor António Ângelo de Jesus Ferreira de Vasconcelos

Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Professor Especialista Jaime José Lopes dos Reis

Professor Adjunto Convidado na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

Aos meus pais.

Agradecimentos

Ao Professor Orientador, Professor Especialista Jaime José Lopes dos Reis, pela pronta disponibilidade, a qualquer momento, na orientação deste Relatório de Estágio. Também pelas suas atualizadas recomendações a nível de conteúdo e análise dos resultados da investigação.

À Professora Orientadora, Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, pela pronta disponibilidade, a qualquer momento, na orientação deste Relatório de Estágio. Também pelos seus rigorosos conselhos de estruturação do trabalho e apresentação de resultados.

Ao Cooperante, Professor Doutor Carlos Jorge Canhoto Matos de Almeida, pela sábia forma como orientou o meu percurso a nível do saxofone, ao longo destes últimos 9 anos. Também pela disponibilidade em acompanhar a minha Prática de Ensino Supervisionada.

Ao Supervisor, Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira, pela sua ajuda e disponibilidade ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

À Direção Pedagógica do Conservatório Regional de Castelo Branco, Professor João Pedro Delgado e Professor Horácio Pio, pela disponibilidade e aceitação da realização da minha Prática de Ensino Supervisionada na instituição, assim como da pronta disponibilidade na receptividade da realização das atividades propostas no âmbito do meu projeto de investigação.

À Direção Pedagógica do Conservatório de Música de Seia - *Collegium Musicum*, Professor António Tilly, Professor Jaime Reis e Professora Ludovina Fernandes, pela pronta disponibilidade na receptividade da realização das atividades propostas no âmbito do meu projeto de investigação.

Aos professores de Formação Musical do Conservatório Regional de Castelo Branco, Professora Ana Margarida Leão, Professora Ema Casteleira, Professor José Manuel Nunes, Professora Maria Gorete Cravo e Professora Mónia Roxo, pela sua receptividade e esforço em coordenar as suas atividades letivas com as atividades propostas no âmbito do meu projeto de investigação.

Às professoras de Formação Musical e História e Cultura das Artes do Conservatório de Música de Seia - *Collegium Musicum*, Professora Ludovina Fernandes e Professora Joana Lopes, pela sua receptividade e disponibilidade na coordenação das suas atividades letivas com as atividades propostas no âmbito do meu projeto de investigação.

À Ana Pinto Cardoso pela sua ajuda na documentação que o Conservatório Regional de Castelo Branco me forneceu.

À Isabel Tilly e ao Ricardo Ventura pela sua ajuda na documentação que o Conservatório de Música de Seia - *Collegium Musicum* me forneceu.

Ao Festival DME, à Mariana Vieira e ao Jaime Reis, que desde de início apoiaram o meu projeto de investigação e ajudaram na logística e na preparação dos materiais para a realização das atividades.

A todos os alunos que anonimamente participaram na investigação, pois sem eles seria impossível a concretização deste Relatório.

À Florência Basílio por toda a motivação que me deu e pela disponibilidade e paciência que tem para comigo desde há 6 anos.

À Marie-Bernadette Charrier por toda a energia e forma de trabalhar que transmite a quem com ela convive.

Ao Andrés Gomis e ao Alberto Chaves pela paciência e pela forma como transmitem conhecimento a quem com eles convive.

A todos os meus amigos e familiares por todos os conselhos, disponibilidade, partilha de experiência, motivação e paciência ao longo da elaboração do presente Relatório de Estágio e de todo este processo de aprendizagem.

Um grande e especial bem-haja aos meus pais, Madalena e José Carlos, por todo o apoio de me dão nas minhas realizações pessoais e profissionais.

Resumo

Este Relatório de Estágio, estruturado em duas partes, foi elaborado para obtenção do título de Mestre em Ensino de música – saxofone e classe de conjunto na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Na primeira parte, é feito um resumo da Prática Ensino Supervisionada decorrida no Conservatório Regional de Castelo Branco. Na segunda parte, é apresentado o projeto de investigação que gira em torno de um conjunto de práticas musicais definidas através da terminologia Música Erudita Ocidental Contemporânea.

Sem particularizar a aprendizagem do saxofone e atendendo a um enquadramento histórico e atual da música e do seu ensino em Portugal, têm-se como objetivos analisar de que forma essas práticas musicais estão integradas no ensino artístico especializado de música, perceber a sua representatividade na vida dos alunos e, nesse âmbito, reforçar os conhecimentos dos alunos através de atividades.

Por conseguinte, são escolhidos dois estabelecimentos de ensino artístico: o Conservatório Regional de Castelo Branco e o Conservatório de Música de Seia – *Collegium Musicum*. Segue-se a criação de um percurso de investigação que concilia metodologias qualitativas e quantitativas, recorrendo à análise documental, a um inquérito por questionário e à observação.

Foi inquirida uma população de 172 alunos do 7^o ao 12^o ano de escolaridade, proporcionando que descobrisse ou redescobrisse excertos de 22 obras contrastantes de compositores que vivem ou viveram nos séculos XX e XXI, os quais contrastam com as músicas populares ouvidas pela sua maioria.

Uma muito resumida introdução à música erudita ocidental dos séculos XX e XXI é também encontrada neste Relatório de Estágio. Serviu de base à atividade e destina-se a todos aqueles que queiram descobrir um pouco mais sobre os movimentos artísticos em música que surgiram e se desenvolveram ao longo dos últimos cerca de 120 anos.

Palavras chave

Música erudita ocidental contemporânea; Século XX; Educação musical; Prática de ensino supervisionada

Abstract

This report is structured in two parts and it was elaborated to obtain the title of Master's in Music Teaching – saxophone and chamber music, at the Superior School of Applied Arts of the Polytechnic Institute of Castelo Branco, Portugal. In the first part, there is a summary of the Supervised Teaching Practice held at the Regional Conservatory of Castelo Branco. The second part presents the research project about a set of musical practices generally defined as Western Contemporary Classical Music.

Without particularizing the saxophone teaching and taking into account the historical and current context of music and its teaching in Portugal, the objectives are analyze how these Western Contemporary Classical Music is integrated in the music teaching, to perceive its representativeness in the students life and reinforce the students' knowledge through activities.

Therefore, two music teaching establishments are chosen: Regional Conservatory of Castelo Branco and Music Conservatory of Seia - *Collegium Musicum*. A research path that combines qualitative and quantitative methodologies is created. It includes documentary analysis, a questionnaire survey and observation.

There was an enquiry for a population of 172 students from the 7th to the 12th grade (in Portuguese education system). They were allowed to discover or rediscover extracts from 22 contrasting works by composers who live or lived in the 20th and 21st centuries, which contrasted with the popular music heard by the most of respondents.

A very brief introduction to Western classical music of the 20th and 21st centuries is also found in this traineeship report. It is intended for everybody who want to discover a little more about music artistic movements that have emerged and developed over the past 120 years.

Keywords

Western Contemporary Classical Music; XX century; music education; supervised teaching practice

Índice geral

Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Palavras chave	IX
Abstract	XI
Keywords	XI
Índice geral	XIII
Índice de figuras	XVII
Índice de gráficos	XIX
Lista de tabelas	XXIII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	XXV
Parte I	1
Introdução	3
CAPÍTULO 1 - Contextualização do meio e da escola	5
1.1. Caracterização do meio.....	5
1.2. Caracterização da escola	6
CAPÍTULO 2 – Prática pedagógica	7
2.1. Prática pedagógica de saxofone.....	7
2.1.1. Programa e objetivos	7
2.1.2. Critérios de avaliação	11
2.1.3. Planificações e reflexões das aulas	11
2.1.4. Reflexão global da PES na aula de instrumento	24
2.2. Prática Pedagógica de classe de conjunto	25
2.2.1. Programa e objetivos	30
2.2.2. Critérios de avaliação	30
2.2.3. Planificações e reflexões das aulas	31
2.2.4. Reflexão da PES na aula de classe de conjunto	41
CAPÍTULO 3 – Outras atividades no âmbito escolar	43
3.1. <i>Masterclasses</i> com Vicent David	43

3.2. Mostras dos instrumentos do CRCB	45
CAPÍTULO 4 – Reflexão global da PES	47
Parte II.....	49
Introdução	51
CAPÍTULO 1 - Problema e objetivos de estudo	53
1.1. Motivação para a escolha do tema	53
1.2. Questões de investigação e Objetivos do estudo.....	54
CAPÍTULO 2 - Enquadramento Teórico.....	55
2.1. Ensino em Portugal.....	55
2.2. O ensino da música.....	56
2.2.1. Ensino Genérico	59
2.2.2. Ensino Profissional.....	60
2.2.3. Ensino Artístico Especializado.....	60
2.3. O aluno e a abordagem pedagógica	65
2.4. Música erudita ocidental.....	66
2.5. A multiplicidade do século XX.....	68
2.6. Música Erudita Ocidental Contemporânea.....	70
CAPÍTULO 3 – Metodologia da investigação	75
3.1. Estudo de casos múltiplos	75
3.2. Metodologia Mista: métodos quantitativos e qualitativos	76
3.3. <i>Design</i> de investigação e calendarização	78
3.4. Técnicas e instrumento de recolha de dados.....	80
3.5. Ética da investigação	86
CAPÍTULO 4 – Preparação da intervenção	87
4.1. Escolha dos casos.....	87
4.2. Planificação da atividade	90
CAPÍTULO 5 – Apresentação e análise dos resultados.....	109
5.1. Caracterização dos inquiridos	109
5.1.1. Inquiridos do CRCB	109
5.1.2. Inquiridos do CMS.....	115
5.2. Hábitos musicais dos inquiridos.....	121

5.3. Conhecimentos de música erudita contemporânea dos alunos	145
5.4. 22 Excertos musicais.....	183
5.5. Perfil dos alunos inquiridos	201
5.5. Atividades didáticas	204
CAPÍTULO 6 – Considerações finais.....	207
Referências Bibliográficas.....	213
Lista de apêndices.....	221
Apêndice A – Planificação da aula de saxofone nº3	223
Apêndice B – Inquérito por questionário.....	225
Apêndice C – Lista de obras.....	229
Apêndice D – Notas de campo	231

Índice de figuras

Figura 1 - Marca de Bordar e Receber (Câmara Municipal de Castelo Branco, 2019)	5
Figura 2 - Matriz curricular-base, em minutos, do Curso Secundário de Música: instrumento, educação vocal e composição, conforme retirado de Diário da República, 1ª série — Nº 156 — 14 de agosto de 2018.....	62
Figura 3 - Mapa conceptual da investigação.....	78
Figura 4 - Calendário da investigação.....	79

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Percentagem de alunos por género	27
Gráfico 2 - Datas de nascimento dos alunos (contagem).	27
Gráfico 3 - Contagem de alunos por ano de escolaridade e grau.	28
Gráfico 4 - Contagem de alunos em cada escola por ano de escolaridade	28
Gráfico 5 - Contagem de alunos em cada escola por ano de escolaridade	29
Gráfico 6 - Percentagem de alunos por cada Regime	29
Gráfico 7 - Género dos alunos inquiridos no CRCB. Total de respostas obtidas: 101.	110
Gráfico 8 - Naturalidade dos alunos inquiridos do CRCB. Total de respostas obtidas: 69.....	111
Gráfico 9 - Escola de ensino regular frequentada pelos alunos do CRCB. Total de respostas obtidas: 101.	111
Gráfico 10 - Regimes frequentados pelos alunos inquiridos do CRCB. Total de respostas obtidas: 101.	112
Gráfico 11 - Anos e graus frequentados pelos alunos inquiridos do CRCB. Total de respostas obtidas: 101.	112
Gráfico 12 - Distribuição dos alunos inquiridos do CRCB pelos instrumentos....	113
Gráfico 13 - Idade com que os alunos inquiridos do CRCB iniciaram os seus estudos musicais. Total de respostas obtidas: 99.	114
Gráfico 14 - Instituição ou grupo em que os alunos inquiridos do CRCB iniciaram os seus estudos musicais. Total de respostas obtidas: 97.	114
Gráfico 15 - Género dos alunos inquiridos no CMS. Total de respostas obtidas: 71.	116
Gráfico 16 - Naturalidade dos alunos inquiridos do CMS. Total de respostas obtidas: 62.....	116
Gráfico 17 - Escola de ensino regular frequentada pelos alunos do CMS. Total de respostas obtidas: 71.....	117
Gráfico 18 - Regimes frequentados pelos alunos inquiridos do CMS. Total de respostas obtidas: 71.....	117
Gráfico 19 - Anos e graus frequentados pelos alunos inquiridos do CMS. Total de respostas obtidas: 71.....	118
Gráfico 20 - Distribuição dos alunos inquiridos do CMS pelos instrumentos.	119
Gráfico 21 - Idade com que os alunos inquiridos do CMS iniciaram os seus estudos musicais. Total de respostas obtidas: 70.	119
Gráfico 22 - Instituição ou grupo em que os alunos inquiridos do CMS iniciaram os seus estudos musicais. Total de respostas obtidas: 64.	120
Gráfico 23 - Percentagem de alunos do CRCB que frequentam grupos de carácter artístico fora da escola. Total de respostas obtidas: 100	121
Gráfico 24 - Percentagem de alunos do CMS que frequentam grupos de carácter artístico fora da escola. Total de respostas obtidas: 71.....	121

Gráfico 25 - Grupos de carácter artístico frequentados pelos alunos inquiridos do CRCB fora do conservatório. Total de respostas obtidas: 36.	122
Gráfico 26 - Grupos de carácter artístico frequentados pelos alunos inquiridos do CMS fora do conservatório. Total de respostas obtidas: 34.....	122
Gráfico 27 - Locais onde os alunos do CRCB costumam ouvir música.....	123
Gráfico 28 - Locais onde os alunos do CMS costumam ouvir música.....	124
Gráfico 29 - Músicas ou grupos que os alunos do CRCB costumam ouvir. Total de alunos a responder: 97.....	128
Gráfico 30 - Músicas ou grupos que os alunos do CMS costumam ouvir. Total de alunos a responder: 69.....	132
Gráfico 31 - Músicas ou grupos que os alunos do 3º ciclo costumam ouvir. Total de alunos a responder: 131.....	137
Gráfico 32 - Músicas ou grupos que os alunos do secundário costumam ouvir. Total de alunos a responder: 35.....	139
Gráfico 33 - Quantidade de alunos inquiridos do 3º ciclo que afirmou saber indicar um ou mais períodos da história da música e respetivos compositores.....	145
Gráfico 34 - Quantidade de alunos inquiridos do secundário que afirmou saber indicar um ou mais períodos da história da música e respetivos compositores.	146
Gráfico 35 - Quantidade de alunos inquiridos do CRCB que afirmou saber indicar um ou mais períodos da história da música e respetivos compositores.....	146
Gráfico 36 - Quantidade de alunos inquiridos do CMS que afirmou saber indicar um ou mais períodos da história da música e respetivos compositores.....	146
Gráfico 37 - Períodos da história da música referidos pelos alunos do 3º ciclo.	147
Gráfico 38 - Períodos da história da música referidos pelos alunos do secundário.	148
Gráfico 39 - Períodos da história da música referidos pelos alunos do CRCB....	149
Gráfico 40 - Períodos da história da música referidos pelos alunos do CMS.	150
Gráfico 41 - Compositores referidos pelos alunos do 3º ciclo.....	152
Gráfico 42 - Compositores referidos pelos alunos do secundário.....	155
Gráfico 43 - Compositores referidos pelos alunos do CRCB.....	157
Gráfico 44 - Compositores referidos pelos alunos do CMS.....	159
Gráfico 45 - Alunos inquiridos do 3º ciclo que consideram já ter tocado ou cantado peças que considerassem MEC.....	160
Gráfico 46 - Alunos inquiridos do secundário que consideram já ter tocado ou cantado peças que considerassem MEC.....	160
Gráfico 47 - Alunos inquiridos do CRCB que consideram já ter tocado ou cantado peças que considerassem MEC.....	161
Gráfico 48 - Alunos inquiridos do CMS que consideram já ter tocado ou cantado peças que considerassem música erudita contemporânea.....	161
Gráfico 49 - Alunos inquiridos do 3º ciclo que consideram conhecer peças que considerassem MEC.....	162
Gráfico 50 - Alunos inquiridos do secundário que consideram conhecer peças que considerassem MEC.....	162

Gráfico 51 - Alunos inquiridos do CRCB que consideram conhecer peças que considerassem MEC.....	163
Gráfico 52 - Alunos inquiridos do CMS que consideram conhecer peças que considerassem MEC.....	163
Gráfico 53 - Obras e seus compositores que os alunos do 3º ciclo já tivessem tocado e que considerassem ser MEC.....	178
Gráfico 54 - Obras e seus compositores que os alunos do secundário já tivessem tocado e que considerassem ser MEC.....	179
Gráfico 55 - Obras e seus compositores que os alunos do CRCB já tivessem tocado e que considerassem ser MEC.....	179
Gráfico 56 - Obras e seus compositores que os alunos do CMS já tivessem tocado e que considerassem ser MEC.....	180
Gráfico 57 - Obras e seus compositores que os alunos do 3º ciclo conhecem e que considerassem ser MEC.....	181
Gráfico 58 - Obras e seus compositores que os alunos do secundário conhecem e que consideram ser MEC.....	181
Gráfico 59 - Obras e seus compositores que os alunos do CRCB conhecem e que consideram ser MEC.....	182
Gráfico 60 - Obras e seus compositores que os alunos do CMS conhecem e que consideram ser MEC.....	182

Lista de tabelas

Tabela 1 - Recursos didáticos descritos no programa da disciplina de saxofone do CRCB	10
Tabela 2 - Plano cronológico das aulas de saxofone assistidas e lecionadas.	12
Tabela 3 - Planificação e reflexão da aula de saxofone do dia 24 de outubro de 2018.	12
Tabela 4 - Planificação e reflexão da aula de saxofone do dia 27 de fevereiro de 2019.	15
Tabela 5 - Planificação e reflexão da aula de saxofone do dia 29 de maio de 2019.	18
Tabela 6 - Sumários das aulas de saxofone que se inseriram na PES.	19
Tabela 7 - Caracterização dos alunos da Orquestra de Sopros C (tabela da autora).	25
Tabela 8 - Contagem de alunos por género	27
Tabela 9 - Contagem de alunos por regime	29
Tabela 10 - Contagem de alunos por instrumento	29
Tabela 11 - Plano cronológico das aulas de classe de conjunto assistidas e lecionadas.	31
Tabela 12 - Planificação e reflexão da aula de classe de conjunto do dia 15 de novembro de 2018.	32
Tabela 13 - Planificação e reflexão da aula de classe de conjunto do dia 14 de março de 2019.	34
Tabela 14 - Planificação e reflexão da aula de classe de conjunto do dia 30 de maio de 2019.	36
Tabela 15 - Sumários das aulas de classe de conjunto que se inseriram na PES. ..	39
Tabela 16 - Tabela guia do questionário.	81
Tabela 17 - Preparação da atividade.	92
Tabela 18 - Número de alunos inquiridos e média de idades.	110
Tabela 19 - Número de alunos e média de idades por ciclo de frequência.	115
Tabela 20 - Locais onde os alunos do CRCB costumam ouvir música.	123
Tabela 21 - Locais onde os alunos do CMS costumam ouvir música.	123
Tabela 22 - Músicas ou grupos que os alunos do CRCB costumam ouvir.	125
Tabela 23 - Músicas ou grupos que os alunos do CMS costumam ouvir.	128
Tabela 24 - Músicas ou grupos que os alunos do 3º ciclo costumam ouvir.	132
Tabela 25 - Músicas ou grupos que os alunos do secundário costumam ouvir.	137
Tabela 26 - Hábitos musicais dos alunos inquiridos.	140
Tabela 27 - Quantidade de vezes que cada período foi referido pelos alunos do 3º ciclo.	147
Tabela 28 - Quantidade de vezes que determinado período foi referido pelos alunos do secundário.	148

Tabela 29 - Quantidade de vezes que determinado período foi referido pelos alunos do CRCB.....	149
Tabela 30 - Quantidade de vezes que determinado período foi referido pelos alunos do CMS.....	150
Tabela 31 - Quantidade de vezes que um compositor foi referido pelos alunos do 3º ciclo.....	151
Tabela 32 - Quantidade de vezes que um compositor foi referido pelos alunos do secundário.	152
Tabela 33 - Quantidade de vezes que um compositor foi referido pelos alunos do CRCB.....	155
Tabela 34 - Quantidade de vezes que um compositor foi referido pelos alunos do CMS.....	158
Tabela 35 - Quantidade de vezes que os alunos do 3º ciclo indicaram uma obra e seu compositor que já tivessem tocado, e que considerassem ser MEC.....	164
Tabela 36 - Quantidade de vezes que os alunos do 3º ciclo indicaram uma obra e seu compositor que conhecessem e que considerassem ser MEC.	166
Tabela 37 - Quantidade de vezes que os alunos do secundário indicaram uma obra e seu compositor que já tivessem tocado, e que considerassem ser MEC.	168
Tabela 38 - Obras e compositores que os alunos do secundário conhecem que consideram ser MEC.	169
Tabela 39 - Quantidade de vezes que os alunos do CRCB indicaram uma obra e seu compositor que já tivessem tocado, e que considerassem ser MEC.....	172
Tabela 40 - Quantidade de vezes que os alunos do CRCB indicaram uma obra e seu compositor que conhecessem e que considerassem ser MEC.	173
Tabela 41 - Quantidade de vezes que os alunos do CMS indicaram uma obra e seu compositor que já tivessem tocado, e que considerassem ser MEC.....	175
Tabela 42 - Quantidade de vezes que os alunos do CMS indicaram uma obra e seu compositor que conhecessem e que considerassem ser MEC.	176
Tabela 43 - Nomes de compositores ou de possíveis compositores das obras ou seus títulos, conforme indicados pelos inquiridos.	183
Tabela 44 - Respostas dos inquiridos à questão: “Já ouviste esta obra ou algo semelhante?”	187
Tabela 45 - Respostas dos inquiridos à questão: “Já tocaste esta obra ou algo semelhante?”	191
Tabela 46 - Respostas dos inquiridos à questão: “Consideras que se trata de MEC?”	194
Tabela 47 - Média das respostas obtidas ao quanto os inquiridos gostaram de cada excerto.....	198

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CMS – Conservatório de Música de Seia - *Collegium Musicum*

CRCB – Conservatório Regional de Castelo Branco

DME – (Festival) Dias de Música Electroacústica

EAE – Ensino Artístico Especializado

EAEM – Ensino Artístico Especializado da Música

EBAP – Escola Básica Afonso de Paiva

EBCCB – Escola Básica Cidade de Castelo Branco

EBPDASFV – Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria Vasconcelos

EBSA – Escola Básica e Secundária de Alcains

EMEOC – Ensino da Música Erudita Ocidental Contemporânea

ERASMUS - European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
(Plano de Ação da Comunidade Europeia para a Mobilidade de Estudantes
Universitários)

ESAL – Escola Secundária Amato Lusitano

ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas (Castelo Branco)

ESART-IPCB – Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de
Castelo Branco

ESNA – Escola Secundária Nuno Álvares

MEC – Música Erudita Contemporânea

MEOC - Música Erudita Ocidental Contemporânea

PE – Projeto Educativo

PES - Prática Ensino Supervisionada

Parte I

Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente Relatório de Estágio é constituído por duas partes distintas.

A primeira parte relata a Prática de Ensino Supervisionada da mestranda no Conservatório Regional de Castelo Branco, ao longo do ano letivo 2018/19. A segunda parte, assenta no projeto de investigação desenvolvido ao longo desse ano.

A primeira parte do Relatório encontra-se organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo é feita a contextualização do meio e da escola a fim de compreender o ambiente social e educacional no qual viviam os alunos desse conservatório.

No segundo capítulo é descrita a prática pedagógica da mestranda tanto na disciplina de saxofone como na disciplina de classe de conjunto. Em relação a ambas as disciplinas é feita a caracterização dos alunos e são apresentados os seus programas, objetivos e critérios de avaliação das disciplinas. São descritas 3 aulas lecionadas ou assistidas de cada uma. Essa descrição inclui os conteúdos, objetos, recursos didáticos, metodologia e reflexão específica da aula. No final, há também uma reflexão do percurso do aluno ou da turma em cada disciplina ao longo do ano.

No terceiro capítulo, são descritas outras atividades realizadas no âmbito escolar onde se inserem as *masterclasses*, organizadas pela escola, com o saxofonista francês Vicent David e as mostras de instrumentos realizadas nas escolas básicas da cidade de Castelo Branco aos alunos do 1º ciclo para promover e divulgar os cursos básicos de música do Conservatório Regional de Castelo Branco.

A primeira parte encerra-se com um quarto capítulo que contém uma reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada.

CAPÍTULO 1 - Contextualização do meio e da escola

Neste primeiro capítulo será feita uma caracterização da cidade de Castelo Branco destacando os centros culturais da cidade. De seguida, será feita uma descrição dos cursos do Conservatório Regional de Castelo Branco e os possíveis regimes de frequência. Por último, são apresentados dados estatísticos com respeito às matrículas do ano letivo 2018/19.

1.1. Caracterização do meio

O início da história da cidade de Castelo Branco remete para o período Paleolítico, devido à descoberta de artefactos fruto de escavações arqueológicas realizadas em 2008, na zona mais antiga da cidade. Em 1165, o rei D. Afonso Henriques doou a região da Beira à Ordem do Templo para ser povoada e defendida. No século XIII, é dada aos Templários uma herdade designada de Vila Franca da Cardosa, que compreendia as terras de Castelo Branco e onde fundaram uma vila e fortaleza, à qual deram o nome de Castelo Branco. Mais tarde, com a extinção dos Templários, Castelo Branco passou a pertencer à Ordem de Cristo. Em 1285, D. Dinis visitou a vila e percebe que as muralhas constituíam um obstáculo à sua expansão. A obra de alargamento foi ordenada, em 1343, por D. Afonso IV. Em 1535, no reinado de D. João III, foi-lhe atribuído o título de Vila Notável. Na altura, houve um consistente aumento populacional devido à fixação de judeus fugidos de Espanha, expulsos pelos Reis Católicos. A atividade comercial da comuna judaica consolidou uma base económica e permitiu um grande volume de construção. Neste período, fundou-se a Misericórdia e foram construídos os conventos dos frades Agostinhos (1526), Capuchos (1562) e a Igreja de São Miguel, atual Sé. Já nos finais do século XVI, o bispo da Guarda, D. Nuno de Noronha, ordenou a edificação do Paço Episcopal, que deu lugar ao atual Museu Francisco Tavares Proença Júnior. Em 1771, Castelo Branco ascendeu a cidade por decisão de D. José I (Câmara Municipal de Castelo Branco, 2019b).



Castelo Branco situa-se na Região Centro (Beira Baixa) e sub-região da Beira Interior Sul. O concelho de Castelo Branco tem uma extensão de 1.440 km². As serras da Gardunha e do Moradal estão respetivamente localizadas a Norte e a Ocidente do concelho de Castelo Branco, o Parque Natural do Tejo Internacional a Sul, e Espanha a Oriente. O Município tem cerca de 56 000 habitantes, num total de 23 000 famílias com uma dimensão média de 2,4 elementos por família (Câmara Municipal de Castelo Branco, 2019c).

Figura 1 - Marca de Bordar e Receber (Câmara Municipal de Castelo Branco, 2019)

A cidade conta com vários espaços culturais entre eles o Centro de Cultura Contemporânea, o Museu Cargaleiro, o Museu Francisco Tavares Proença Júnior, a Casa da Memória da Presença Judaica, o Centro de Interpretação do Bordado, o Museu da Seda, o Cine-teatro Avenida, o Centro de Interpretação do Jardim do Paço, o edifício dos Ex-CTT/Galeria Municipal e a Sala da Nora (Câmara Municipal de Castelo Branco, 2019a).

1.2. Caracterização da escola

O Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) foi, segundo o seu Regulamento Interno, constituído como Associação Cultural por escritura de 5 de dezembro de 1986, é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, com sede no Largo da Sé, nº 20, na cidade, freguesia e concelho de Castelo Branco. Do Conservatório Regional de Castelo Branco faz parte integrante o Pólo de Idanha-a-Nova. Este estabelecimento tem como finalidade a formação artística e promoção cultural da população do Município de Castelo Branco e respetiva área de influência. Proporciona, nos termos da legislação em vigor, a frequência dos seguintes cursos:

- Curso de iniciação (dirigido a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico);
- Curso Básico, nos regimes articulado e supletivo
- Curso Secundário de Música, nos regimes articulado e supletivo (variantes Instrumento, Formação Musical e Composição);
- Curso Secundário de Canto, nos regimes articulado e supletivo;
- Cursos Livres.

O Conservatório disponibiliza as seguintes opções instrumentais: acordeão, canto, clarinete, contrabaixo, eufónio/tuba, fagote, flauta de bisel, flauta transversal, guitarra, oboé, órgão, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, viola d'arco, violino, violoncelo, entre outras, desde que ministradas em regime de curso livre.

Segundo os *Dados Estatísticos das Matrículas de 2018/19* do CRCB, houve 401 alunos inscritos nesse ano letivo, 105 novas matrículas e 296 renovações de matrícula. No total de alunos inscritos, havia 237 alunos do sexo feminino e 164 alunos do sexo masculino. Dos 401 alunos, 24 frequentavam o curso de iniciação, 26 o curso secundário, 43 o curso livre e 308 o curso básico. Havia 321 alunos a frequentar o regime articulado e 13 a frequentar o regime supletivo. A maioria dos alunos, no momento da matrícula, tinha idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos (inclusive). Os instrumentos com maior número de alunos inscritos, nesse ano, foram piano com 79 alunos, seguido de violino com 70 alunos e guitarra com 69 inscrições, o que compreende a maioria dos anos inscritos.

CAPÍTULO 2 - Prática pedagógica

A mestranda fez a prática ensino supervisionada (PES) na classe de saxofone do CRCB, orientada pelo docente Carlos Canhoto, e na classe de classe de conjunto – orquestra de sopros C do CRCB, orientada pelo docente Bruno Cândido.

2.1. Prática pedagógica de saxofone

A classe de saxofone do CRCB era, no ano letivo 2018/19, constituída por 5 alunos: um aluno de iniciação; 3 alunos do curso básico de música em regime articulado: um aluno do 1º grau, um aluno do 2º grau e um aluno do 4º grau; e um aluno do 8º grau que frequentava o curso secundário de música em regime articulado.

Com efeito, a prática pedagógica da mestranda decorreu na aula do aluno do 1º grau, o qual estava a iniciar os seus estudos musicais nesse ano letivo. O aluno tinha, no início do referido ano letivo, 10 anos e frequentava a EBAP.

O aluno era muito motivado pela família a assistir a concertos e a participar em atividades musicais fora das aulas, tendo participado no *workshop 120 anos de Música Electroacústica (para pessoas dos 0 aos 120)*¹, organizado pelo Festival Dias de Música Electroacústica (Festival DME) em parceria com o CRCB. Nas aulas, o aluno assimilava com facilidade os conhecimentos transmitidos e era interessado pelos conteúdos. Ainda que nem sempre fosse assíduo, era bastante pontual. De um modo global, conseguiu atingir os objetivos propostos com bom desempenho.

2.1.1. Programa e objetivos

Objetivos Gerais

O aluno deve desenvolver uma progressiva autonomia na prossecução dos objetivos específicos propostos. Assim, ao longo do percurso formativo deverão ser desenvolvidos, de acordo com o programa de saxofone do CRCB, os seguintes aspetos:

- Disciplina de estudo e capacidade de organização do trabalho individual;
- Capacidades e técnicas de performance em público;
- Autonomização face à partitura (sem prejuízo de um rigor absoluto na leitura e interpretação do texto musical);

¹ Este *workshop* será descrito na parte II do presente Relatório.

- Capacidade de integração das competências adquiridas em práticas de conjunto;
- Cultura musical abrangente, com hábitos regulares de escuta visando a interiorização de referências gerais e específicas do instrumento;
- Capacidade crítica e auto-crítica;
- Capacidade de integração no meio envolvente (musical e social) das competências e capacidades adquiridas e consequente desenvolvimento da inteligência e da sensibilidade musicais e de competências estéticas, bem como de uma compreensão alargada do mundo, desenvolvimento do prazer da expressão musical através do saxofone como parte integrante da formação da personalidade.

Momentos de Aprendizagem

Segundo descrito no programa da disciplina de saxofone do CRCB, aprendizagem decorre, fundamentalmente, em três tipos de momentos:

- Aulas individuais: orientadas pelo docente, com a possibilidade de integração de práticas de conjunto (cuja importância não deverá sobrepor-se à da componente individual), nos termos da legislação em vigor. Intervenientes: docente, aluno, ou outros alunos.
- Estudo individual autónomo: com uma periodicidade diária e uma duração proporcional ao grau de aprendizagem. Intervenientes: aluno.
- Momentos de performance pública individual: com ou sem acompanhamento de outros instrumentos como o piano, ou execução em conjunto (audições, concertos, provas). Intervenientes: aluno, docente, outros docentes, outros alunos, encarregado de educação e público em geral.

O programa realça ainda que os três momentos de aprendizagem “assumem uma importância fundamental em todo o percurso formativo”. A aprendizagem deve ser “acompanhada pelo encarregado de educação, o qual tem especial importância nos momentos de estudo individual, que, sendo fundamentais, são inviáveis sem a compreensão da sua importância por parte do encarregado de educação”.

Objetivos Específicos

Conforme enunciado no programa da disciplina de saxofone do CRCB, seguem-se os objetivos a atingir pelo ano do 1º grau ao longo do ano letivo 2018/19:

- Conhecer e nomear todas as partes do saxofone;

- Cuidar de forma autônoma do seu instrumento e acessórios, promovendo a sua conservação e higiene;
- Compreender e aplicar os princípios básicos da respiração;
- Relacionar-se com o instrumento de forma natural e com uma postura correta;
- Emitir som no saxofone de forma natural e em toda a extensão do instrumento;
- Conhecer e reproduzir a dedilhação das notas produzidas pelo instrumento em toda a sua extensão;
- Identificar com fluência todas as notas escritas na clave de sol na 2ª linha, dentro da extensão do instrumento;
- Ler sem dificuldade ritmos elementares (de acordo com o programa homólogo de Formação Musical);
- Compreender princípios básicos de articulação;
- Executar de cor a escala maior modelo.

Tabela 1 - Recursos didáticos descritos no programa da disciplina de saxofone do CRCB

Título	Autor/Compositor	Editor
Métodos a utilizar alternativamente (e não cumulativamente):		
<i>Saxo-Tempo, vol. 1</i>	Fourmeau, J. Y. & Martin, G.	Billaudot
<i>Méthode de saxophone, vol. 1</i>	Delangle, C. & Bois, C.	Lemoine
<i>Le saxophone en jouant, vol. 1</i>	Londeix, J. M.	Lemoine
Estudos:		
<i>50 études faciles et progressives, vol. 1 (até ao estudo no 9)</i>	Lacour, G.	Ed. Billaudot
<i>29 études progressives</i>	Prati, H.	Ed. Billaudot
Peças (com acompanhamento de piano):		
<i>Rêves d'Enfant</i>	Bozza, E.	Ed. Leduc
<i>The Really Easy Sax Book</i>	Davies, J. & P. Harris	Ed. Faber Music
<i>Deux miniromances</i>	Dubois, P.M.	Ed. Billaudot
<i>Valse (de 8 pièces pour saxophone alto)</i>	Escaich, T.	Ed. Misterioso
<i>Coconotes</i>	Naulais, J.	Ed. Billaudot
<i>Pain d'Epice</i>	Naulais, J.	Ed. Billaudot

O professor deve ter em consideração os conhecimentos do aluno e a sua evolução para assim adaptar o melhor método, estudos ou peças. Dado isto, os recursos didáticos presentes na tabela 1, ajudam no cumprimento dos objetivos, não sendo objetivo o aluno tocar todos os recursos didáticos nela enunciados.

2.1.2. Critérios de avaliação

Segundo o Programa da disciplina de saxofone, com base no Regulamento Interno e nas normas decretadas em sede de Conselho Pedagógico e Grupos Disciplinares, a avaliação é contínua. Em cada aula, o docente deve fazer o registo da avaliação do desempenho do aluno, envolvendo o aluno nessa avaliação e promovendo a capacidade reflexiva e de autoavaliação do mesmo. Esta avaliação deve ser comunicada regularmente ao encarregado de educação.

A avaliação deve também ser feita através de prestação de provas cuja estrutura depende do nível de aprendizagem e dos respetivos conteúdos. A periodicidade destas provas é definida em sede de Conselho Pedagógico. As provas são avaliadas por um júri constituído pelos professores da disciplina e de áreas afins.

As provas dos alunos do 1º grau, correspondente ao 5º ano de escolaridade, devem respeitar, segundo o Programa da disciplina, a seguinte estrutura:

- Uma escala e arpejo maior (apenas na última prova do ano letivo)
- Um estudo ou dois exercícios de um dos métodos sugeridos
- Uma peça

Os critérios de avaliação das provas são os seguintes: atitude e postura, precisão na interpretação dos princípios básicos da leitura musical, domínio técnico-digital, domínio técnico-sonoro, fraseado e compreensão global das necessidades de interpretação.

2.1.3. Planificações e reflexões das aulas

É apresentado um plano cronológico com as datas das aulas assistidas e lecionadas. De seguida, para evidenciar a concretização da PES, são apresentadas três aulas individuais de saxofone, uma por período. Em continuação, são expostos os sumários das aulas de saxofone. Por último, é feito um resumo reflexivo da progressão do aluno em cada período letivo.

Tabela 2 - Plano cronológico das aulas de saxofone assistidas e lecionadas.

Meses	Dias				
	Outubro	3	10	17	24
Novembro	7	14	21	28	
Dezembro	5	12	Interrupção letiva		
Janeiro		9	16	23	30
Fevereiro	6	13	20	27	
Março		13	20	27	
Abril	3	Interrupção letiva		24	
Maio		15	22	29	
Junho	5	12	Interrupção letiva		

As aulas aparecem em tabelas de observação e reflexão onde são indicados os conteúdos específicos de cada aula, os objetivos, recursos didáticos, metodologia e reflexão da aula.

A metodologia e a reflexão aparecem juntas uma vez que se reflete sobre a forma como o aluno reagiu a determinada estratégia ou método de trabalho. Dado isto, optou-se por descrever e refletir sobre as metodologias par a par.

O material necessário para as aulas é o saxofone (boquilha, palhetas, tudel, corpo do saxofone, correia), lápis, livro *Saxo tempo, vol. 1*, estante, espelho, cadeiras e mesas. A sala de aula já dispunha de cadeiras, mesas, espelho e estante.

Era uma sala com muita luz natural e reverberação, localizada no antigo edifício dos CTTs no qual funcionam algumas das atividades letivas do CRCB.

Tabela 3 - Planificação e reflexão da aula de saxofone do dia 24 de outubro de 2018.

Aula nº 4	
Disciplina: Saxofone	Período: 1º período
Docente: Carlos Canhoto	Data: 24-10-2018
Tipo: Lecionada (parte I) e assistida (parte II)	Início: 18h e 30min
Grau: 1º grau	Duração: 45min

Conteúdos:

- Posição e leitura das notas dó, si, lá, sol
- Compassos quaternário e ternário, figuras rítmicas (semibreve, mínima, mínima com ponto, semínima e respetivas pausas)
- Ataques das notas

Objetivos:

- Conhecer e reproduzir a dedilhação de todas as notas produzidas pelo instrumento em toda a sua extensão
- Ler sem dificuldade ritmos elementares (de acordo com o programa homólogo da formação musical)
- Compreender princípios básicos de articulação

Recursos didáticos:

- *Saxo tempo 1* - Fourmeau, Jean-Yves e Martin, Gilles, Gérard Billaudot Éditeur

Metodologias e reflexão:

Parte I – verificação do trabalho de casa (exercícios 5 e 6 e as obras *Berceuse* e *Rodéo* da lição 2 do livro *Saxo tempo I*)

O aluno tocou cada um dos exercícios ou peças de início ao fim sem a minha intervenção. Ao final de cada exercício ou peça, eu dava a minha opinião e trabalhava as partes nas quais tinha havido maior dificuldade com o aluno exemplificando, no meu saxofone, como devia soar e o aluno repetia. Com efeito, o aluno demonstrou maior dificuldade nas peças *Berceuse* e *Rodéo*, pois não estavam tão bem estudadas. Aí pedi ao aluno para solfejar, as passagens que apresentavam mais dificuldade, em voz alta (respeitando as indicações dadas pela partitura) e, em simultâneo, devia mover os dedos com as respetivas dedilhações. Eram recordados e trabalhados isoladamente conteúdos abordados em aulas anteriores (respiração, embocadura, postura, entre outros aspetos) e explicado como devem esses conteúdos ser aplicados nas obras. Depois, o aluno voltou a tocar a peça de início ao fim com as correções anteriores e introdução de aspetos relativos ao fraseado, forma da peça, que numa primeira fase de leitura ainda não estavam muito presentes. Aqui também

exemplifiquei como soava para que o aluno compreendesse melhor o resultado final. O aluno conseguiu melhorar significativamente a sua interpretação.

Parte II – introdução de novos conteúdos (lição 3 do livro *Saxo Tempo*)

O professor explicou, através de uma linguagem adequada ao nível do aluno, que sempre que uma nota não tinha ligadura ele devia picá-la, ou seja, fazer a sílaba “tu” com a língua quando a atacava. Antes do aluno tocar o professor pediu para ele produzir esse mesmo gesto sem o saxofone, como se simplesmente estivesse a falar, e articulasse as palavras. Tomando por base um som longo, ele devia separá-lo com a sílaba “tu”, sem deixar de exercer pressão com o diafragma. O primeiro exercício com o saxofone foi tocar uma nota longa e depois dividi-la com a língua em “tu-tu-tu-tu” sem respirar entre elas. O mesmo foi aplicado a cada uma das notas aprendidas até ao momento (dó, si, lá e sol) com diferentes ritmos. Esse exercício ajudou o aluno a melhorar os seus ataques.

No final, e devido ao aluno ter demonstrado dificuldades no estudo das peças que tinham ido para trabalho de casa, o professor lembrou a importância de um estudo diário contínuo ao longo do ano. Referiu que contrariamente às outras disciplinas, em que muitas vezes se começa a estudar uns dias antes para um teste (embora isso não fosse o ideal), no caso da música, e mais especificamente do saxofone, para ultrapassar as dificuldades era necessário estudar todos os dias.

Sumário: Revisão dos conteúdos já abordados. Correção do trabalho de casa da aula anterior. Lição 3 do livro *Saxo tempo I*.

Trabalho de casa: Rever a página 15 e estudar os exercícios 2 e 3 da página 16 e as obras da página 17 da lição 3, do livro *Saxo Tempo I*.

Tabela 4 - Planificação e reflexão da aula de saxofone do dia 27 de fevereiro de 2019.

Aula nº 19	
Disciplina: Saxofone	Período: 2º período
Docente: Carlos Canhoto	Data: 27-02-2019
Tipo: Lecionada	Início: 18h e 30min
Grau: 1º grau	Duração: 45min
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nota fá # • Chave Tf • Ritmo semínima com ponto colcheia 	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e reproduzir a dedilhação de todas as notas produzidas pelo instrumento em toda a sua extensão. • Ler sem dificuldade ritmos elementares (de acordo com o programa homólogo da formação musical) 	
<p>Recursos didáticos:</p> <p><i>Saxo tempo 1</i> - Fourmeau, Jean-Yves e Martin, Gilles, Gérard Billaudot Éditeur</p>	
<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve solfejar, sob supervisão do professor, as passagens nas quais apresenta maiores dificuldades (respeitando as indicações da partitura) e, em simultâneo, devia mover os dedos com as respetivas dedilhações. • O professor deve, após o aluno ter conseguido uma melhor execução das passagens, exemplificar, no saxofone, como soa determinada passagem para que o aluno possa compreender melhor o exercício. • Para o aluno compreender o ritmo novo, caso o aluno ainda não tenha apreendido esse ritmo na formação musical, deve o professor de instrumento, explicar-lho de uma forma inicialmente teórica. Deve fazer um pequeno 	

esquema no qual decompõe uma mínima em 4 colcheias, e, segundo a subdivisão da mínima em colcheias, o aluno deve compreender que a semínima com ponto tem 3 colcheias.

- A explicação teórica do ritmo, deve ser acompanhada pelo solfejo do mesmo, dando espaço para o aluno repetir e colocar dúvidas.

Reflexão:

Esta aula foi diferente pois o aluno esqueceu-se do seu livro *Saxo tempo* e não houve possibilidade de o usar como recurso pedagógico. Ficou combinado que a aula seria diferente e que o trabalho de casa seria corrigido na aula seguinte.

Então, o professor propôs-me fazer alguns exercícios com o aluno, à minha escolha, desde que se inserisse nos objetivos e conteúdos do programa da disciplina.

Eu achei importante fazer uma abordagem teórica ao som. Pois creio que muitas vezes são falados aspetos técnicos, como emissão de som e ataque das notas, que estão diretamente relacionados com o som, mas sem ser este conceito mais profundamente explicado. Assim, foram alterados os conteúdos, os objetivos e os recursos didáticos, tendo a aula sido dividida em duas partes: uma mais teórica e a outra mais prática.

Conteúdos:

- Fonte sonora
- Propagação do som
- Reverberação e eco
- Ataques do som: simples, *staccato*, *tenuto* e acentuação

Objetivos:

- Introduzir conceitos relativos à acústica.
- Aplicar conhecimentos teóricos à prática do saxofone
- Compreender princípios básicos de articulação

Recursos didáticos:

- *Hello! Mr. Sax*. Londeix, Jean-Marie. Alphonse Leduc Éditions Musicales

Primeiro, foi perguntado ao aluno como é que ele produzia o som. Ele explicou que era através da emissão de ar a passar pela palheta, que vibrava, e pelo corpo do instrumento que conseguia som no instrumento, ou, no caso da voz, o ar passava pelas cordas vocais. Mas, depois perguntei como é que o som chegava até aos seus ouvidos.

Ele explicou que era através do ar. Esta resposta não foi tão satisfatória quanto a anterior, pelo que expliquei que havia partículas de ar que nós não víamos e que eram excitadas quando a onda de som chegava até elas. Elas entravam em vibração colidindo umas com as outras, chegando assim aos nossos ouvidos e, transmitindo assim o som. O aluno acenou afirmativamente com a cabeça, demonstrando que estava a acompanhar o raciocínio. Perguntei, de seguida, se sabia o que era o vácuo, ao que ele respondeu afirmativamente. Então, perguntei, se no espaço existiria som. Ele ficou desconfiado da pergunta e respondeu, duvidosamente, que sim. Contudo, retifiquei dizendo que se não há matéria, ou seja, as tais partículas, então não pode haver som. Ele ficou admirado com a resposta, e, ao mesmo tempo, interessado no assunto. Depois desta introdução, foi feito um exercício em que eu batia palmas e perguntei como é que ele sentia auditivamente o som nessa sala. Ele respondeu que tinha muito eco. Ainda que eu entendesse a ideia dele, optei por o corrigir e explicar que a designação correta não era eco, mas sim reverberação. No eco ouve-se o retorno do som como ele é emitido na fonte sonora e, na reverberação, não. Para o demonstrar, disse a palavra “olá” e ele auditivamente compreendeu que não ouvia essa palavra como eu a tinha emitido, mas apenas a sua reverberação na sala.

De seguida, através da voz, pronunciei a sílaba “tu”, atacando-a de formas diferentes e perguntei ao aluno se ouvia essa diferença e a forma como cada ataque se comportava naquele espaço acústico. Afirmou que sim e, de seguida, desenhei cada um dos ataques (simples, *staccato*, *tenuto* e acentuação) conforme representados na tabela de tipos de sons possíveis no saxofone no livro *Hello! Mr. Sax* de Londeix, p. 97. Voltei a repetir cada uma das 4 formas de atacar vocalmente a sílaba através das diferentes articulações e pedi que o aluno os repetisse. Chamei-o à atenção para o correto uso do diafragma, essencial para o sucesso do exercício. A fim de tomar consciência desse músculo, pedi que repetisse o som “vft” como se tivesse a mandar setas e que colocasse a mão na barriga, a qual devia ir para dentro ao expirar o ar e ir para fora (ficando mais saliente) ao inspirar. Executou com facilidade esse exercício. Após algumas tentativas, também consegui fazer cada uma das articulações corretamente. O seguinte passo, foi aplicar isso no saxofone, o que teve mais dificuldade, mas recordando os exercícios anteriormente feitos relativos ao som, foi possível melhorar e tomar mais consciência de cada som e como o emitir. Para finalizar, foi feita cada uma das notas já aprendidas com as diferentes articulações. O aluno devia tocar a mesma nota 16 vezes, e mudar de articulação de 4 em 4 notas.

Por fim, foi lembrado ao aluno que continuasse a praticar este exercício e para não se esquecer do livro em casa pois nas aulas que se seguiam seria necessário.

Sumário: Revisão dos conteúdos abordados através de exercícios diversos.

Trabalho de casa: Trabalho anteriormente marcado: exercícios 4, 5, 6, 7, 8, peças *Ça marche!* e *Flânerie* da lição 8 do livro *Saxo Tempo*.

Tabela 5 - Planificação e reflexão da aula de saxofone do dia 29 de maio de 2019.

Aula nº 28	
Disciplina: Saxofone	Período: 3º período
Docente: Carlos Canhoto	Data: 29-05-2019
Tipo: Assistida (parte I) e lecionada (parte II)	Início: 18h e 30min
Grau: 1º grau	Duração: 45min
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posição e leitura da nota sol# • Posição e leitura das notas ré, mi e fá agudos • Articulação <i>staccato</i> 	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e reproduzir a dedilhação de todas as notas produzidas pelo instrumento em toda a sua extensão • Compreender princípios básicos de articulação 	
<p>Recursos didáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Saxo tempo 1</i> - Fourmeau, Jean-Yves e Martin, Gilles, Gérard Billaudot Éditeur 	
<p>Metodologias e reflexão:</p> <p>Parte I – verificação do trabalho de casa</p> <p>O aluno tocou cada um dos exercícios ou peças de início ao fim. Por vezes, o professor intervinha a fim de ajudar o aluno a recordar as notas. Geralmente, cantava a passagem em questão com o nome das notas. Ao final de cada exercício ou peça, dava a opinião e pedia para o aluno solfejar algumas passagens que apresentaram mais dificuldade em voz alta (respeitando as indicações da partitura quanto à articulação, dinâmicas, tempo, entre outros aspetos) e, em simultâneo, devia mover os dedos com a respetivas dedilhações. Eram recordados e trabalhados isoladamente conteúdos abordados em aulas anteriores (respiração, embocadura, entre outros) e explicado como devem esses conteúdos ser aplicados no exercício ou peça em questão. Depois, o aluno devia voltar a tocar o estudo de início ao fim com as correções</p>	

anteriores e introduzir aspetos relativos ao fraseado, forma da peça, entre outros. Por fim, repetia o exercício. O aluno teve maior dificuldade nos exercícios 7 e 8 da lição 12 e na peça *Le cheval de course*. Por vezes, confundia que notas deviam ser articuladas ou ligadas. No geral, com ajuda dos exercícios propostos pelo professor o aluno conseguiu melhorar.

Parte II – introdução de novos conteúdos

Foram introduzidas as notas ré, mi e fá agudos. O aluno teve alguma dificuldade na sua leitura pois ainda não tinham sido ensinadas na aula de formação musical. Após ser explicada a posição de cada uma e alertado o aluno para que não tocasse nas chaves que não correspondiam a essas notas, por engano, foi-lhe pedido que fizesse cada uma delas com a máxima estabilidade, sustento e duração possível. Foi exemplificado o pretendido através do saxofone para que o aluno compreendesse melhor o que era pedido. Após ter repetido este pequeno exercício algumas vezes, e o mesmo ser feito com sucesso, foram tocados os exercícios 1, 2, 3, 4, 5, 6 e o *Prélude en Do* da lição 13 do livro *Saxo tempo*.

Sumário: Correção do trabalho de casa da aula anterior. Lição 13 do livro *Saxo tempo I*.

Trabalho de casa: Exercícios 5, 6 e a peça *Le cheval de course* da lição 12, páginas 34 e 35 e o *Prélude en Do* da lição 13 da página 36.

Além destas 3 planificações e reflexões, no apêndice 1, encontra-se uma outra planificação da aula de instrumento, na qual o aluno foi assistir a um concerto de música erudita contemporânea, durante o tempo de aula e foi acompanhado pelo docente.

Tabela 6 - Sumários das aulas de saxofone que se inseriram na PES.

Nº da aula	Data	Sumário
1	03-10-2018	Princípios básicos de limpeza e conservação do instrumento. Respiração diafragmática e controlo da coluna de ar. Correta posição da postura e da embocadura. Emissão de som. Lição 1 do livro <i>Saxo tempo I</i> .
2	10-10-2018	Correção do trabalho de casa (exercícios 8, 9, 10 e as obras <i>Pas à pas</i> e <i>Troi p'tites notes</i> da lição 1 do livro <i>Saxo tempo I</i>). Lição 2 do livro <i>Saxo tempo I</i> . Princípios básicos de limpeza e conservação do instrumento. Respiração

		diafragmática e controlo da coluna de ar. Correta posição da postura e da embocadura. Emissão de som. Posição e leitura das notas dó, si, lá e sol. Compassos quaternário e ternário, figuras rítmicas (semibreve, mínima, mínima com ponto, semínima e respetivas pausas). Articulação: legato.
3	17-10-2018	Assistir ao concerto de Philippe Trouvão no auditório Liszt do CRCB.
4	24-10-2018	Correção do trabalho de casa (exercícios 5 e 6 e as obras <i>Berceuse</i> e <i>Rodéo</i> da lição 2 do livro <i>Saxo tempo I</i>). Lição 3 do livro <i>Saxo tempo I</i> . Posição e leitura das notas dó, si, lá e sol. Compassos quaternário e ternário, figuras rítmicas (semibreve, mínima, mínima com ponto, semínima e respetivas pausas). Articulação: <i>legato</i> . Ataques simples das notas.
5	31-10-2018	Correção do trabalho de casa (página 15 e estudar os exercícios 2 e 3 da página 16 e as obras da página 17 da lição 3, do livro <i>Saxo Tempo I</i>). Lição 4 do livro <i>Saxo tempo I</i> . Posição e leitura das notas fá, mi e ré graves. Compassos quaternário, ternário e binário, figuras rítmicas (semibreve, mínima, mínima com ponto, semínima e respetivas pausas). Ataques das notas e sua articulação. Ligadura de duração.
6	07-11-2018	Correção do trabalho de casa (exercícios 5, 6, 7 e as peças <i>L'imperturbable!</i> e <i>Cocktail</i> da lição 4 do livro <i>Saxo tempo I</i>). Posição e leitura das notas fá, mi e ré graves. Compassos quaternário, ternário e binário, figuras rítmicas (semibreve, mínima, mínima com ponto, semínima e respetivas pausas). Ataques das notas e sua articulação. Ligadura de duração.
7	14-11-2018	O aluno faltou.
8	21-11-2018	Correção do trabalho de casa (exercícios 6, 7 e as peças <i>L'imperturbable!</i> e <i>Cocktail</i> da lição 4 do livro <i>Saxo tempo I</i>). Lição 5 do livro <i>Saxo tempo I</i> . Posição e leitura das notas fá, mi e ré graves. Compassos quaternário, ternário e binário, figuras rítmicas (semibreve, mínima, mínima com ponto, semínima e respetivas pausas). Ataques das notas e sua articulação. Ligadura de duração. Dinâmicas [piano (p), meio forte (mf) e forte (f)].
9	28-11-2018	O aluno faltou.

10	05-12-2018	Preparação do aluno para a prova e prova trimestral (exercício nº 5 da lição 4, página 18 do livro <i>Saxo tempo I</i> ; e a obra <i>Cocktail</i> da lição 4, página 19).
11	12-12-2018	Participação em audição (duo <i>L'imperturbable!</i>).
12	09-01-2019	Revisão dos conteúdos abordados no 1º período. Lição 6 do livro <i>Saxo tempo I</i> . Dinâmicas [piano (p), meio forte (mf) e forte (f)]. Diminuendo. Chave de oitava. Posição e leitura das notas ré, mi, fá, sol, lá, si e dó com chave de oitava.
13	16-01-2019	Correção do trabalho de casa (exercício 4 e a peça <i>Boris</i> da lição 5 e os exercícios 3 e o 4 da lição 6, exercícios mecânicos e as peças <i>Oh! When the Saints</i> e <i>La Cour du Roi</i>). Lição 7 do livro <i>Saxo tempo I</i> . Dinâmicas [piano (p), meio forte (mf) e forte (f)]. Diminuendo. Posição e leitura das notas ré, mi, fá, sol, lá, si e dó com chave de oitava.
14	23-01-2019	Correção do trabalho de casa (2ª página da lição 6 do livro <i>Saxo tempo</i> e os exercícios 2, 3, 4, 5, 6 e as obras <i>Tambourin</i> e <i>Récréation</i> da lição 7 do livro <i>Saxo tempo</i>). Diminuendo. Posição e leitura das notas ré, mi, fá, sol, lá, si e dó com chave de oitava.
15	30-01-2019	Correção do trabalho de casa (exercício 6, as peças <i>Tambourin</i> e <i>Récréation</i> da lição 7; e os exercícios 2, 3, 4, 5 e 6 da lição 8 do livro <i>Saxo tempo I</i>). Posição e leitura das notas ré, mi, fá, sol, lá, si e dó com chave de oitava. Sustenido e bequadro. Posição e leitura da nota fá#.
16	06-02-2019	O aluno faltou.
17	13-02-2019	Correção do trabalho de casa (exercícios 4, 5, 6, 7, 8, peças <i>Ça marche!</i> e <i>Flânerie</i> da lição 8 do livro <i>Saxo Tempo</i>). Continuação da lição 8. Posição e leitura das notas ré, mi, fá, sol, lá, si e dó com chave de oitava. Sustenido e bequadro. Posição e leitura da nota fá#. Chave Tf.
18	20-02-2019	O aluno faltou.
19	27-02-2019	Fonte sonora. Propagação do som. Reverberação e eco. Ataques do som: simples, <i>staccato</i> , <i>tenuto</i> e acentuação.
20	13-03-2019	Correção do trabalho de casa (4, 5, 6, 7, 8, peças <i>Ça marche!</i> e <i>Flânerie</i> da lição 8 do livro <i>Saxo Tempo</i>). Lição 9 do livro <i>Saxo tempo I</i> . Posição e leitura da nota fá#. Chave Tf. Ritmo semínima com ponto colcheia.

21	20-03-2019	Correção do trabalho de casa (peças <i>Ça marche!</i> e <i>Flânerie</i> ; exercícios 4, 5, 6 e as peças <i>Coucou</i> e <i>Le vieux clown</i> da lição 9). Posição e leitura da nota fá#. Chave Tf. Ritmo semínima com ponto colcheia.
22	27-03-2019	Preparação do aluno para a prova e prova trimestral (estudo nº 5 da lição 8 do livro <i>Saxo tempo</i> , exercício 6 da página 28 e a obra <i>Coucou</i> da lição 9, página 29 do livro <i>Saxo tempo</i>).
23	03-04-2019	Participação em audição (duo <i>Coucou</i> do livro <i>Saxo tempo</i>).
24	24-04-2019	Correção dos erros feitos durante a prova (estudo nº 5 da lição 8 do livro <i>Saxo tempo</i> , exercício 6 da página 28 e a obra <i>Coucou</i> da lição 9, página 29 do livro <i>Saxo tempo</i>). Lição 10 do livro <i>Saxo tempo I</i> . Ritmo semínima com ponto colcheia.
25	08-05-2019	Correção do trabalho de casa (exercícios 2, 3, 4, 5, 6 e peças <i>Tic-Tac</i> e <i>Blouson de cuir</i> da lição 10, e as páginas 30 e 31 do livro <i>Saxo tempo</i>). Lição 11 do livro <i>Saxo tempo I</i> . Posição e leitura da nota dó grave.
26	15-05-2019	Correção do trabalho de casa (exercícios 5, 6 e peças <i>Tic-Tac</i> e <i>Blouson de cuir</i> da lição 10, páginas 30 e 31, exercícios 2, 3, 4, 5 e peças <i>Danse des Écoliers</i> e <i>Vacances</i> da lição 11, páginas 32 e 33 do livro <i>Saxo tempo</i>). Posição e leitura da nota dó grave.
27	22-05-2019	Correção do trabalho de casa (exercícios 3, 4, 5 e peças <i>Danse des Écoliers</i> e <i>Vacances</i> da lição 11, páginas 32 e 33 do livro <i>Saxo tempo</i>). Lição 12 do livro <i>Saxo tempo I</i> . Posição e leitura das notas dó grave e sol# em ambas das oitavas. Articulação staccato.
28	29-05-2019	Correção do trabalho de casa (peças <i>Danse des Écoliers</i> e <i>Vacances</i> da lição 11, página 33 do livro <i>Saxo tempo</i> ; os exercícios 5, 6, 7, 8 e as peças <i>Picvert</i> e <i>Le cheval de course</i> da lição 12, páginas 34 e 35 do livro <i>Saxo tempo</i>). Lição 13 do livro <i>Saxo tempo I</i> . Posição e leitura da nota sol#, em ambas as oitavas. Posição e leitura das notas ré, mi e fá agudos. Articulação staccato.
29	05-06-2019	Preparação do aluno para a prova e prova trimestral (exercícios 5, 6 e a peça <i>Le cheval de course</i> da lição 12, páginas 34 e 35 e o <i>Prélude en Do</i> da lição 13 da página 36 do livro <i>Saxo tempo 1</i>).

30	12-06-2019	Participação em audição (peça <i>Le cheval de course</i> do livro <i>Saxo tempo</i>).
----	------------	--

2.1.4. Reflexão global da PES na aula de instrumento

No primeiro período, o aluno apresentou uma rápida progressão e facilidades na compreensão da técnica do saxofone. Os conhecimentos adquiridos por ele nas aulas de formação musical estavam a ser bem assimilados, o que facilitou uma rápida leitura. Demonstrava interesse nas perguntas curiosas que fazia mesmo não tendo dúvidas. A sua maior dificuldade era recordar a correta embocadura, na qual por vezes exercia alguma pressão a mais. Na apresentação pública, o aluno, independentemente do nervosismo, teve um bom desempenho, tendo tocado de forma bastante rigorosa a obra. Assim, terminou o período com a merecida nota 5 pelo seu desempenho, trabalho e evolução ao longo do período.

No segundo período, o aluno começou a sentir mais dificuldades, não só por alguma falta de estudo e falta de assiduidade, mas também porque os conteúdos começavam a ser mais complicados. Ao ter que recordar a matéria já assimilada e aplicá-la em simultâneo com novas aprendizagens, por vezes esquecia-se da articulação. Perante alguma falta de estudo, quando os exercícios estavam mais inseguros, o aluno tocava tudo em legato. Essa foi uma das maiores dificuldades que o aluno teve ao longo deste período. O aluno demonstrou também algumas dificuldades nos ritmos sincopados. O aluno não conseguiu ultrapassar estas dificuldades e as mesmas foram observadas durante a sua prova. Ainda que na apresentação pública o aluno estivesse seguro da obra que ia tocar, tendo-a memorizada, tocou com partitura para maior segurança. Contudo enganou-se e isso levou a que ficasse mais nervoso e não conseguisse terminar a audição com a mesma atitude que a iniciou, tendo bloqueado quase no fim da obra. Tudo isto veio a ser refletido na nota final do período, tendo baixado para 4.

No terceiro período, o aluno superou as dificuldades apresentadas ao longo do segundo período. Na prova teve um bom desempenho. Na sua última audição conseguiu controlar os nervos e teve uma boa prestação perante o público. Mesmo hesitando em algum momento, o aluno não bloqueou e seguiu em frente. Ainda que por vezes não estudasse o suficiente, terminou o ano atingindo os objetivos propostos. Assim, globalizando toda a sua evolução ao longo do ano, o aluno terminou com a nota 5.

2.2. Prática Pedagógica de classe de conjunto

A orquestra de sopros C não é uma orquestra de sopros equilibrada do ponto de vista instrumental. Tome-se o seguinte exemplo: geralmente, as orquestras de sopro têm, além dos outros instrumentos, 4 ou 5 flautistas e 9 ou 8 saxofonistas. A orquestra de sopros C tinha apenas 1 saxofone e 7 flautas transversais, além dos outros instrumentos. Além de ser difícil conseguir coerência musical, também dificultou muitas vezes a correta afinação.

A fim de melhor conhecer o grupo, optou-se por organizar os dados de cada aluno numa tabela e retirar conclusões sobre a turma com auxílio de gráficos. Os dados que se seguem têm por base listas de caracterização individuais de cada aluno cedidas pela direção do CRCB no âmbito da prática de ensino supervisionada. De acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados do CRCB, os nomes dos alunos do conservatório devem ser mantidos confidenciais, optando-se por atribuir letras no lugar do nome do aluno.

Tabela 7 - Caracterização dos alunos da Orquestra de Sopros C (tabela da autora).

Aluno	Data de nascimento	Gênero	Escola de Ensino Regular	Regime	Instrumento	Ano de Escolaridade	Grau
A	27/06/2006	Masculino	EBAP	Articulado	Percussão	7º	3º
B	27/09/2006	Feminino	EBAP	Articulado	Clarinete	7º	3º
C	26/08/2002	Feminino	ESAL	Supletivo	Clarinete	9º	4º
D	26/07/2001	Feminino	ESNA	Articulado	Piano	12º	8º
E	20/05/2004	Masculino	EBCCB	Articulado	Trompete	9º	5º
F	11/01/2006	Masculino	EBSA	Articulado	Percussão	7º	3º
G	09/03/2004	Feminino	EBSA	Articulado	Clarinete	9º	5º
H	11/10/2006	Feminino	EBAP	Articulado	Trompete	7º	3º
I	25/02/2004	Masculino	EBCCB	Articulado	Trompete	9º	5º
J	02/02/2004	Feminino	EBPDASFV	Articulado	Flauta Transversal	9º	5º
K	21/04/2005	Masculino	EBAP	Articulado	Flauta Transversal	8º	4º
L	03/08/2006	Masculino	EBAP	Articulado	Clarinete	7º	3º
M	27/02/2006	Masculino	EBCCB	Articulado	Clarinete	7º	3º

N	22/09/2006	Feminino	EBPDASFV	Articulado	Oboé	7º	3º
O	13/06/2005	Masculino	EBSA	Articulado	Flauta Transversal	8º	4º
P	16/08/2004	Masculino	EBSA	Articulado	Eufónio/ Tuba	9º	5º
Q	27/11/2004	Feminino	EBAP	Articulado	Trompa	9º	5º
R	16/07/2004	Feminino	EBCCB	Articulado	Flauta Transversal	9º	5º
S	31/07/2007	Masculino	EBAP	Articulado	Trompa	6º	2º
T	13/09/2004	Masculino	EBAP	Articulado	Percussão	9º	5º
U	15/09/2004	Feminino	EBSA	Articulado	Clarinete	9º	5º
V	30/09/2006	Feminino	EBPDASFV	Articulado	Trompete	7º	3º
W	17/08/2005	Feminino	EBSA	Articulado	Saxofone	8º	4º
X	19/07/2006	Masculino	EBCCB	Articulado	Clarinete	7º	3º
Y	13/10/2004	Feminino	EBAP	Articulado	Clarinete	9º	5º
Z	15/12/2004	Feminino	EBPDASFV	Articulado	Eufónio/ Tuba	9º	5º
AB	18/03/2006	Feminino	EBCCB	Articulado	Flauta Transversal	7º	3º
BC	02/06/2005	Feminino	EBAP	Articulado	Flauta Transversal	8º	4º
CD	27/06/2005	Feminino	EBCCB	Articulado	Clarinete	8º	4º
DE	19/04/2006	Masculino	EBAP	Articulado	Clarinete	7º	3º
EF	26/03/2004	Masculino	EBCCB	Articulado	Clarinete	9º	5º
FG	01/08/2004	Masculino	EBAP	Articulado	Percussão	9º	5º
GH	15/03/2005	Masculino	EBAP	Articulado	Percussão	8º	4º
HI	19/08/2003	Masculino	EBSA	Livre	Trompete	10º	—
IJ	10/08/2006	Masculino	EBSA	Articulado	Flauta Transversal	7º	3º
JK	15/06/2005	Masculino	EBAP	Articulado	Trompete	8º	4º

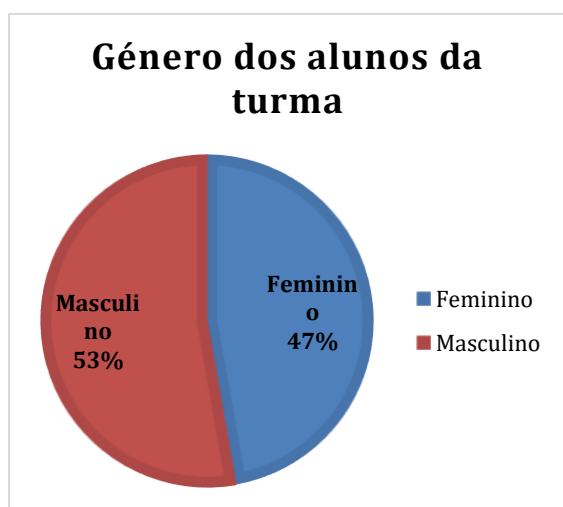


Tabela 8 - Contagem de alunos por género

Género	Contagem de Alunos
Feminino	17
Masculino	19
Total Geral	36

Gráfico 1 - Percentagem de alunos por género

Com base no gráfico 1 e na tabela 9, pode-se afirmar que, embora o número de rapazes seja superior ao de raparigas na turma, ela é bastante heterogénea.

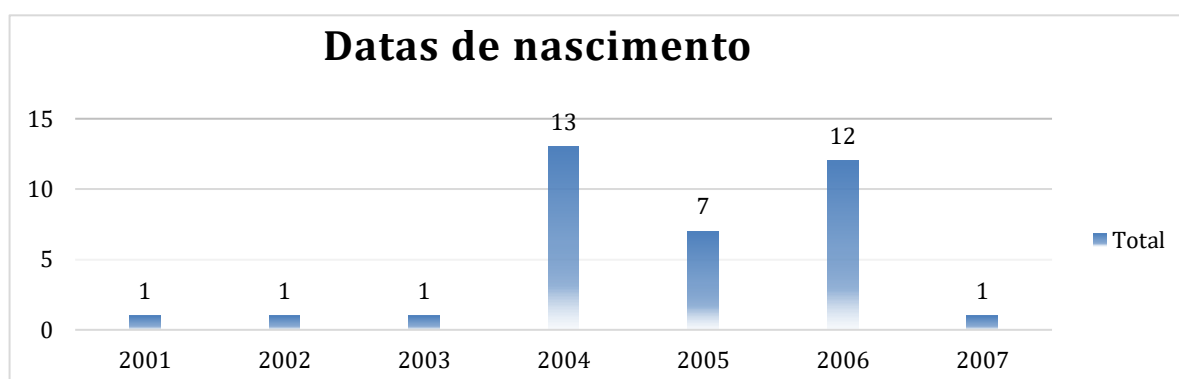


Gráfico 2 - Datas de nascimento dos alunos (contagem).

Por observação dos gráficos 2, verifica-se que a turma é maioritariamente composta por alunos nascidos entre 2004 e 2006 inclusive.

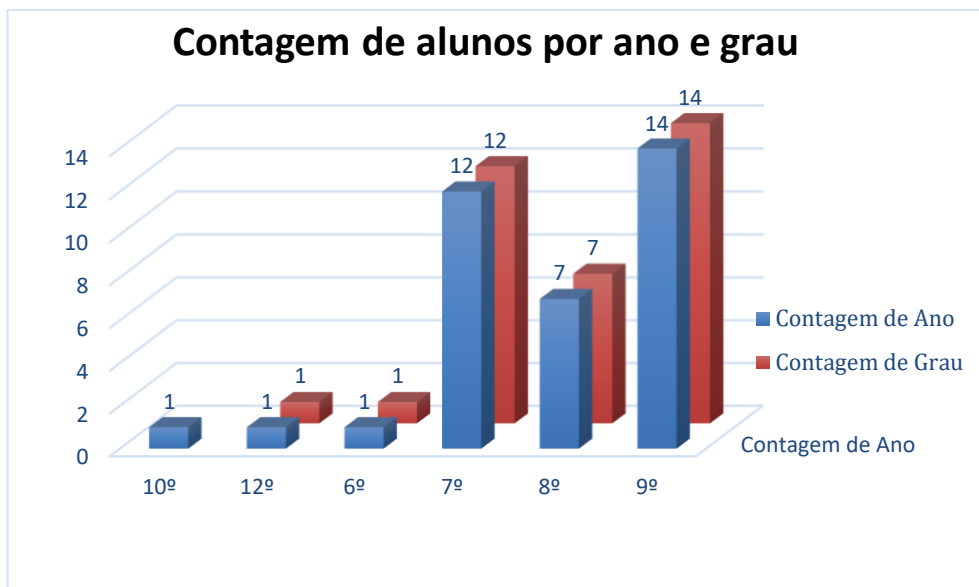


Gráfico 3 - Contagem de alunos por ano de escolaridade e grau.

O gráfico 3 mostra que a maioria dos alunos da turma frequenta o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, o que corresponde aos 3º, 4º e 5º graus. É também possível afirmar que todos os alunos frequentam o grau correspondente ao ano de escolaridade frequentado, à exceção do aluno de 10º ano que frequenta o curso livre e que, por essa razão, não lhe é atribuído nenhum grau.

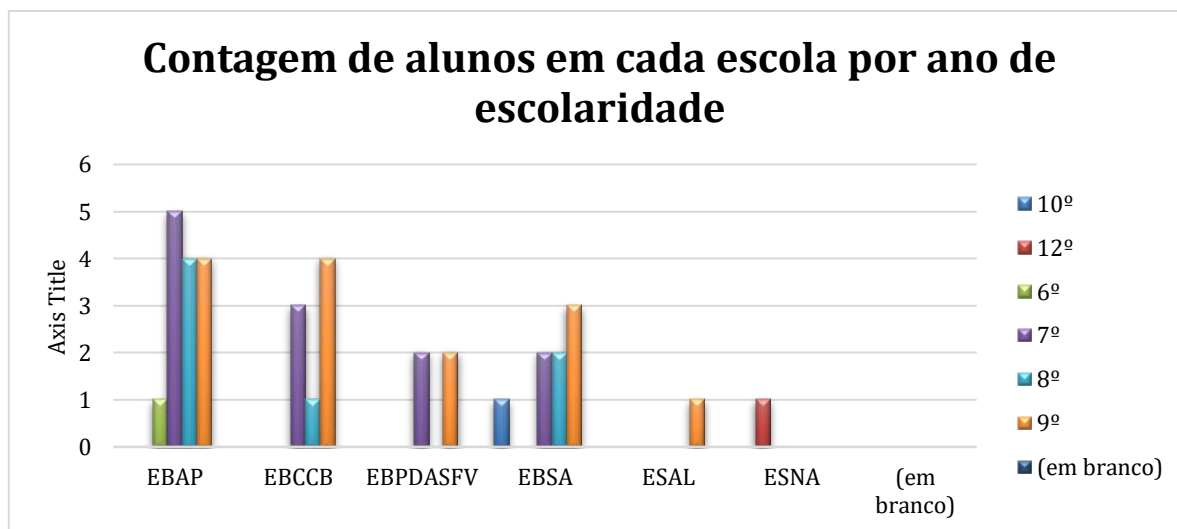


Gráfico 4 - Contagem de alunos em cada escola por ano de escolaridade

Por observação do gráfico 4, é possível concluir que a escola de ensino regular mais frequentada é a EBAP, seguida da EBCCB.

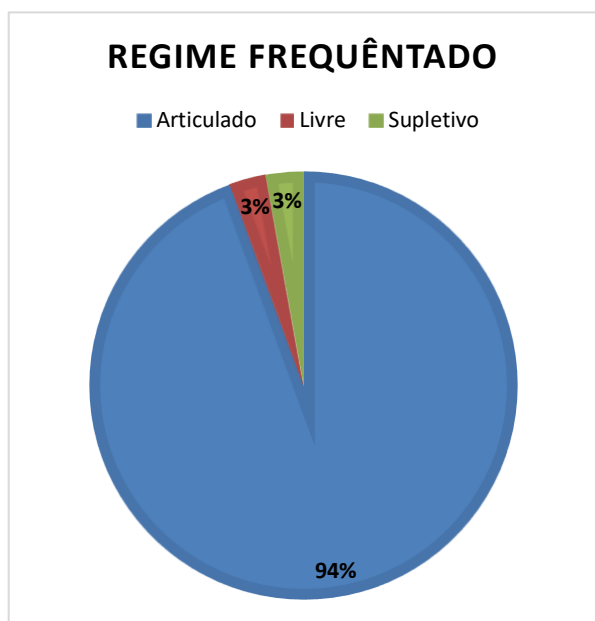


Gráfico 5 - Contagem de alunos em cada escola por ano de escolaridade

Tabela 9 - Contagem de alunos por regime

Regimes	Contagem de Alunos
Articulado	34
Livre	1
Supletivo	1
Total Geral	36

Por observação do gráfico 6 e da tabela 10, verifica-se que apenas 6% dos alunos, isto é, 2 alunos desta turma, não frequentam o regime articulado. Um desses alunos já tinha terminado o curso básico no ano anterior, mas continuou em regime livre por opção.

Tabela 10 - Contagem de alunos por instrumento

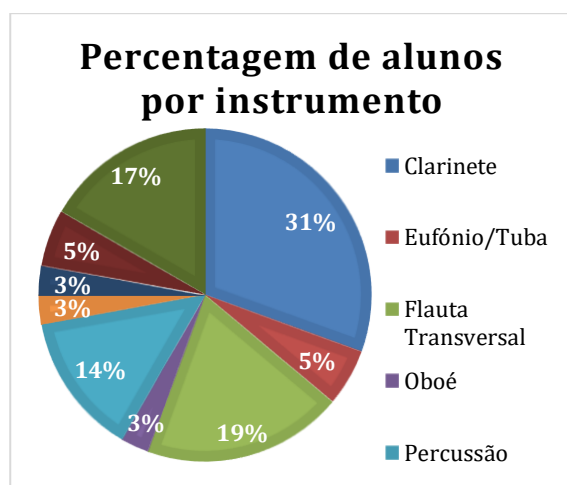


Gráfico 6 - Percentagem de alunos por cada Regime

Instrumentos	Contagem de Alunos
Clarinete	11
Eufónio/Tuba	2
Flauta Transversal	7
Oboé	1
Percussão	5
Piano	1
Saxofone	1
Trompa	2
Trompete	6
Total Geral	36

Por análise do gráfico 6 e da tabela 10, afirma-se o anteriormente referido: há um grande desequilíbrio a nível instrumental na orquestra. Há uma grande percentagem de flautas e uma pequena percentagem de saxofones, trompas e eufónios/tubas na orquestra. Há 11 clarinetistas, 6 trompetistas 5 percussionistas e 1 oboísta. Estes instrumentistas estão em número suficiente ou até superior, dependendo se estão a ser equiparados ao que se pode idealizar ser “orquestra de sopros” com dimensões consideráveis ou se poderá comparar-se com os outros instrumentistas.

Em todo o caso, esta orquestra não é equilibrada e isso terá de ser compensado através de uma melhor combinação de dinâmicas.

2.2.1. Programa e objetivos

No CRCB não estavam regulamentados programas nem objetivos para as classes de conjunto. No entanto, há alguns objetivos gerais que aqui podem ser aplicados: consolidar sonoridade de grupo, tocar em apresentações públicas, criar noções de trabalho em grupo. Os objetivos específicos de cada aula serão apresentados nas tabelas das reflexões.

O programa do ano letivo 2018/19 compreendeu as seguintes obras:

- *Cimarron Overture*, de Williams, Mark;
- *Structures*, de Barrett, Roland;
- *Fanfare and March*, de Felsdtein, Sandy;
- *West Hills Overture*, de O'Reilly, John;
- *Adios Nonino*, de Astor Piazzolla.

2.2.2. Critérios de avaliação

No CRCB também não estavam regulamentados os critérios de avaliação específicos para as classes de conjunto.

Há semelhança da disciplina de saxofone e com base no Regulamento Interno e nas normas decretadas em sede de Conselho Pedagógico e Grupos Disciplinares do CRCB, a avaliação é contínua. Em cada aula, o professor deve fazer o registo da avaliação do desempenho do aluno. Deve tentar envolver o aluno nessa avaliação e promover a capacidade reflexiva e de autoavaliação. Esta avaliação deve ser, regularmente, comunicada ao encarregado de educação.

As grelhas de avaliação de Classe de Conjunto (instrumental) dos cursos básico e secundário têm por base os seguintes parâmetros: atitudes e valores (30%), trabalho individual (30%), evolução técnico-artística (20%) e provas em contexto preformativo (20%).

2.2.3. Planificações e reflexões das aulas

É apresentado um plano cronológico com as datas das aulas assistidas e lecionadas. De seguida, foram selecionadas, para evidenciar a concretização da PES, três aulas individuais de classe de conjunto, uma por período. Em continuação, são apresentados os sumários das aulas de saxofone. Por último, será feito um resumo reflexivo da progressão do aluno em cada período letivo.

Tabela 11 - Plano cronológico das aulas de classe de conjunto assistidas e lecionadas.

Meses	Dias		
Outubro		18	25
Novembro	8	15	29
Dezembro	6	13	Interrupção letiva
Janeiro	3	10	31
Fevereiro		14	28
Março		14	26
Abril	4	Interrupção letiva	
Maio	9	16	30
Junho		13	Interrupção letiva

As aulas de classe de conjunto aparecem descritas em tabelas de observação e reflexão onde são indicados os conteúdos específicos de cada aula, os objetivos, os recursos didáticos, a metodologia tomada pelo professor assim como a reflexão da aula.

Tal como ocorreu para as aulas de saxofone, a metodologia e a reflexão aparecem juntas uma vez que se reflete sobre a forma como os alunos reagiram a determinada estratégia ou método de trabalho. Dado isto, optou-se por descrever e refletir sobre as metodologias par a par.

Para as aulas de classe de conjunto cada aluno deve levar o seu instrumento, lápis e as obras que se estavam a lecionar. Era também necessária uma estante por aluno ou por cada dois alunos, cadeiras, estrados para os metais e para o maestro. A sala de aula já dispunha de cadeiras, estantes e estrados. Era uma sala com muita reverberação, localizada no edifício principal do CRCB, na qual decorriam as aulas de percussão e por essa razão os instrumentos de percussão mantinham-se nesse mesmo local sem ser

necessários descolocá-los com frequência. Essa era uma das razões pelas quais as aulas decorriam aí. Outras razões prendiam-se com questões logísticas, pois havia várias aulas de classe de conjunto a decorrer naquela hora.

Tabela 12 - Planificação e reflexão da aula de classe de conjunto do dia 15 de novembro de 2018.

Aulas nº 7 e 8	
Disciplina: Orquestra de sopros	Período: 1º período
Docente: Bruno Cândido	Data: 15-11-2018
Tipo: Assistida	Início: 18h e 30 min e 19h e 15 min
Grau: 3º, 4º e 5º graus	Duração: 45 min + 45 min
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postura • Exercícios de aquecimento: escala com diversas articulações • Afinação • Leitura musical: ritmo e notas • Dinâmicas • Fraseado • Respiração • Equilíbrio sonoro • Articulação 	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o progresso técnico e musical nos alunos • Desenvolver a noção de afinação de grupo • Promover a prática musical em conjunto, atendendo à integração das competências adquiridas nas aulas de instrumento e de formação musical • Disciplinar o estudo e a capacidade de organização de trabalho em grupo, a fim de executar as obras propostas o mais corretamente possível • Reconhecer passagens que contenham erros • Aplicar estratégias que permitam solucionar os erros dos alunos • Interpretar as obras tendo em conta a afinação, a correta técnica digital, equilíbrio do som, dinâmicas, fraseado e articulação. 	
<p>Recursos didáticos:</p>	

- *Cimarron Overture*, de Mark Williams.
- *Structures* de Roland Barrett.
- *Hark! The Herald-Angels Sing*, de Mendelssohn Bartholdy

Metodologias e relatório:

No início da aula, os alunos tocaram a escala de Sib Maior: primeiros 4 tempos em cada nota, depois 2 tempos e 1 tempo. Em seguida, juntou-se articulação às notas que valiam um tempo: primeiro cada nota em semínimas, e depois em colcheias.

Nesta aula, o maestro deu o afinador ao primeiro clarinete que após ter afinado, levantou-se e afinou os restantes instrumentos da orquestra sob orientação do maestro que ia indicando a ordem pela qual deviam afinar dando conselhos aos que tinham maior dificuldade, mas, sobre tudo, dava tempo para que cada um tentasse afinar por si mesmo.

Tocaram a obra *Cimarron Overture* do início ao fim que, em seguida, foi trabalhada por secções. Desta forma, após terminar, o maestro pediu para a caixa tocar mais piano e manter a pulsação dada por ele e, em geral, os restantes instrumentos deviam tocar mais piano e articulado. Foi repetida várias vezes a secção do compasso 5 ao 15 para melhorar as respirações e as articulações. Em seguida, foi pedido para os metais tocarem do compasso 15 ao 21: primeiro só trompas e bombardinos e depois todos os metais. Foram melhorados o fraseado e as dinâmicas. Houve uma preocupação em compreender quais dos naipes têm a melodia e os que têm notas pertencentes à harmonia. Ao prosseguir, e chegando ao *Andante*, foi explicado que o *ralentando* é uma desaceleração mais progressiva contrariamente ao *ritenuto* que era mais repentina, uma vez que no compasso 32 aparecia *molto rit.* Foi pedido aos segundos trompetes para tocarem mais forte e com uma postura mais direita.

Nos compassos 34 e 36, os alunos não deviam deixar baixar afinação, mantendo a pressão diafragmática e cortar o acorde todos ao mesmo tempo seguindo a indicação do maestro. Do compasso 37 ao 53, o maestro pediu para apenas tocar uma flauta por causa da dificuldade que era afinar um naipe de 7 flautas. De igual modo, todas estas secções foram repetidas várias vezes, indo aos poucos corrigindo estes problemas e verificando a referida estratégia resultava numa boa solução.

A segunda obra a ser trabalhada nesta aula foi *Structures*, e foi trabalhada a secção do 56 ao 70. Os naipes de flautas, percussão e clarinetes deviam ser mais rigorosos com o tempo, mantendo a velocidade e fazendo mais diferenças entre as dinâmicas. Do 60 ao 69, o maestro pediu às trompetes para terem uma maior preocupação com a afinação e depois pediu para cada aluno das segundas trompetes para tocar a sua parte sozinho a fim de poder trabalhar melhor os problemas individuais de cada um.

No final da aula, foi distribuída uma nova obra, para acompanhar o coro no concerto de Natal, *Hark! The Herald-Angels Sing*. Houve grandes dificuldades na leitura à primeira vista da obra, o que era na opinião do maestro, e na minha também é algo muito grave dado que a turma era maioritariamente constituída por alunos de 4º e 5º graus. Assim, o maestro aconselhou os alunos a estudarem mais e referiu que para a aula de orquestra era necessário manter um estudo contínuo, tal como na aula de instrumento.

Sumário: *Cimarron Overture*, de Mark Williams. *Structures*, de Roland Barrett.

Tabela 13 - Planificação e reflexão da aula de classe de conjunto do dia 14 de março de 2019.

Aulas nº 25 e 26	
Disciplina: Orquestra de sopros	Período: 2º período
Docente: Bruno Cândido	Data: 14-03-2019
Tipo: Assistida	Início: 18h e 30 min e 19h e 15 min
Grau: 3º, 4º e 5º graus	Duração: 45 min + 45 min
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento: escala com diversas articulações • Afinação • Leitura musical: ritmo e notas • Dinâmicas • Fraseado • Respiração • Equilíbrio sonoro • Articulação 	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o progresso técnico e musical nos alunos • Desenvolver a noção de afinação de grupo • Promover a prática musical em conjunto, atendendo à integração das competências adquiridas nas aulas de instrumento e de formação musical 	

- Disciplinar o estudo e a capacidade de organização de trabalho em grupo, a fim de executar as obras propostas o mais corretamente possível
- Reconhecer passagens que contenham erros
- Aplicar estratégias que permitam solucionar os erros dos alunos
- Interpretar as obras tendo em conta a afinação, a correta técnica digital, equilíbrio do som, dinâmicas, fraseado e articulação.

Recursos didáticos:

- *Adiós Nonino*, de Astor Piazzolla

Metodologias e reflexão:

Os alunos tocaram a escala de Si b Maior efeito real, primeiro em semibreves, depois em mínimas, semínimas e colcheias. De seguida, o maestro deu o afinador ao primeiro clarinete que, após estar afinado, se levantou e tocou a nota lá real para as madeiras afinarem e a nota Sib real para os metais afinarem. O maestro ia indicando a ordem pela qual deviam afinar fazendo recomendações aos alunos que tinham maior dificuldade. Depois, voltou à escala de Sib Maior e distribuiu as notas dos acordes da tónica e da dominante pelos músicos e fez pequenos exercícios de afinação.

Foi tocada a obra *Adiós Nonino* por secções. A primeira secção, do compasso 15 ao 34, foi tocada uma vez de início ao fim. Os alunos tiveram dificuldades a tocar no tempo dado pelo maestro por isso, a secção foi repetida várias vezes, primeiro lento e depois aumentando a velocidade. Depois de estar mais rápido, voltou a afinar a orquestra, onde desta vez o maestro afinou cada instrumentista com auxílio de um afinador. Voltou-se a tocar a mesma secção pedindo aos alunos que prestassem atenção à afinação e fizessem mais acentuações e articulações. Em seguida, trabalhou por naipes. Primeiro pediu aos naipes que tinham o tema (clarinetes e trompetes) para tocarem a primeira frase repetidamente. O mesmo foi feito com o contratema (flautas). Depois trabalhou apenas com os naipes que tinham a harmonia (segundos trompetes, trompas e eufónios). Ao final deste exercício, ao juntar todos os naipes, soou bastante melhor, apenas faltou um pouco mais de sustento na frase ao chegar ao compasso 24. No compasso 34, o maestro pediu aos bombardinos para tocarem mais juntos e respeitarem o ralentando feito pelo maestro, devendo olhar para os gestos do maestro. Repetiu a frase solfejando várias vezes para que os alunos interiorizassem o gesto. Depois, ao chegar ao tema do compasso 57, parou e pediu para cada aluno do naipe de clarinetes tocar a sua parte do compasso 53 ao 57. Nenhum aluno conseguiu fazer corretamente as sextinas do compasso 56 e 57 à primeira tentativa. O professor perguntou à orquestra se essas passagens eram difíceis, ao que os alunos responderam com um sim. Ao juntar o naipe todo dos clarinetes, claramente que a passagem não saiu ainda corretamente,

mas o professor disse que os alunos deviam estudar essa passagem mais vezes em casa, para que melhorasse. Depois fez o mesmo exercício com as trompetes na secção que ia do compasso 57 ao 63. De seguida, juntou o naipe dos bombardinos pedindo a sua atenção para a afinação. Após estar melhor, juntou toda a orquestra e prosseguiu. Ao chegar ao compasso 64, parou e pediu aos alunos que tinham a melodia, para cantarem do compasso 57 ao 63. Embora um pouco envergonhados, os alunos cantaram com o nome das notas. O maestro dirigia como se tivessem a tocar e dava sinal para as respirações. Depois explicou que cantar era muito importante uma vez que o que cantam é transportado para quando tocam, compreendendo melhor o fraseado. Seguidamente, quem tinha o acompanhamento também cantou e juntaram-se as várias vozes e repetiram várias vezes a secção para melhorar aspetos como a afinação e respirações em conjunto. Depois tocaram a secção com os respetivos instrumentos e foi muito melhor, tanto no fraseado, como na afinação. Ao prosseguir, parou no compasso 72 e pediu para apenas os clarinetes tocarem essa secção. Houve alguns problemas no ritmo, pois os alunos não respeitaram uma pausa de colcheia, mas após o maestro explicar essa falha, os alunos prestaram mais atenção e quando a passagem foi repetida, foi melhor. Voltou a repetir a mesma secção e pediu para neste sítio apenas tocarem 3 flautas, por causa do equilíbrio e da afinação da orquestra. Então, repetiu novamente a secção desde o compasso 72 e prosseguiu até ao fim da obra. Ao terminar a aula, o professor recomendou aos alunos cantarem mais no seu estudo e trabalharem isoladamente as passagens difíceis com o metrónomo.

Sumário: *Adiós Nonino*, de Astor Piazzolla

Tabela 14 - Planificação e reflexão da aula de classe de conjunto do dia 30 de maio de 2019.

Aula nº 35 e 36	
Disciplina: Orquestra de sopros	Período: 3º período
Docente: Bruno Cândido	Data: 30-05-2019
Tipo: Lecionada e assistida	Início: 18h e 30min
Grau: 3º, 4º e 5º graus	Duração: 90min
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de aquecimento: escala com diversas articulações • Afinação 	

- Leitura musical: ritmo e notas
- Dinâmicas
- Fraseado
- Respiração
- Equilíbrio sonoro
- Articulação

Objetivos:

- Promover o progresso técnico e musical nos alunos
- Desenvolver a noção de afinação de grupo
- Promover a prática musical em conjunto, atendendo à integração das competências adquiridas nas aulas de instrumento e de formação musical
- Disciplinar o estudo e a capacidade de organização de trabalho em grupo, a fim de executar as obras propostas o mais corretamente possível
- Reconhecer passagens que contenham erros
- Aplicar estratégias que permitam solucionar os erros dos alunos
- Interpretar as obras tendo em conta a afinação, a correta técnica digital, equilíbrio do som, dinâmicas, fraseado e articulação.

Recursos didáticos:

- *Structures*, de Roland Barret
- *Adiós Nonino*, de Astor Piazzolla
- *Cimarron Overture*, de Mark Williams
- *Acústica Musical*, de Luís Henrique

Metodologias e reflexão:

Nesta aula tive a oportunidade de dirigir o aquecimento com os alunos. Como de costume, seguindo o método do professor que lecionava a classe de conjunto, pedi aos alunos para tocarem a escala de Sib Maior efeito real. Pedi que tocassem primeiro a escala em semibreves, depois que subdividissem a semibreve em 2 mínimas, seguindo-se de 4 semínimas, 8 colcheias e em 16 semicolcheias. Depois de ter sido feito este aquecimento, foi-lhes pedido que tocassem cada nota da escala, primeiro em mínimas, depois semínimas, colcheias e por último em semicolcheias. Enquanto os instrumentistas de sopro faziam este aquecimento, os alunos de percussão faziam um pequeno acompanhamento em semínimas e colcheias a partir do momento em que os sopros chegavam ao ritmo de semínimas.

De seguida, uma vez que observava que um dos problemas da orquestra era a afinação, perguntei à turma como afinavam os seus instrumentos. Um aluno respondeu que afinava com o afinador e se estava alto tinha que aumentar o tamanho do tubo do instrumento e se estava baixo diminuí-lo. Respondi que a resposta estava correta, mas reformulei a pergunta, questionando como faziam para chegar à conclusão de que a afinação do instrumento estava alta, baixa ou correta sem usar afinador. Ninguém soube responder. Então comecei por explicar que o som é fisicamente representado por uma onda que é transmitida por movimentos oscilatórios das partículas ao nosso redor. Vi que havia vários alunos familiarizados com este assunto pois integra o programa de físico-química. Então prossegui e expliquei que quando dizemos que o lá está a 440Hz, significa que a onda sonora oscila 440 vezes num segundo. Idealizando que uma outra pessoa estava a tocar a uma frequência de 445Hz então auditivamente são perceptíveis batimentos, resultantes da anulação de fase consequência dos 5Hz que separam essas duas ondas. Foi feita a experiência auditiva dessa explicação teórica e todos conseguiram ouvir os referidos batimentos. Estava compreendido que esses dois alunos estavam desafinados. Caso a sensibilidade auditiva deles não estivesse ainda suficientemente desenvolvida para compreender se o instrumento estava alto ou baixo, podiam alargar a embocadura e se ouvissem menos batimentos e estava melhor, sabiam que o instrumento estavam baixo, mas se, pelo contrário, ficasse melhor, então o instrumento estava alto. Depois cada um dos alunos afinou pelo primeiro clarinetista que tinha o afinador para confirmar a afinação.

Uma vez que dia 9 junho seria o concerto final de ano, o maestro precisava de rever as obras com os alunos. Esta aula foi destinada a fazer uma revisão das 3 obras que iam ser tocadas no concerto: *Structures*, *Adiós Nonino* e *Cimarron Overture*.

A primeira obra a ser trabalhada foi *Structures*. Foi trabalhada por secções. O maestro não acrescentou nada que não tivesse sido dito, explicado ou trabalhado em aulas anteriores. Pedia essencialmente mais diferença de dinâmicas e cantava a fim de demonstrar como queria que determinada frase fosse fraseada.

No final do maestro trabalhar essa obra com os alunos, tive a possibilidade de trabalhar novamente com a turma. Dirigi um excerto da obra *Structures*. Foi bastante mais complicado dirigir uma obra do que uma escala. Creio que me falta praticar direção de orquestra regularmente. Outra grande dificuldade, e esta mais complicada de resolver, é sensibilizar os alunos para que escutem o que estão a tocar. Pois ainda que pedisse para fazerem mais piano em determinada passagem, eles não tinham ainda maturidade musical para se desprenderem da partitura e ouvirem que tinham que, em determinado momento, fazer mais piano.

A segunda obra a ser trabalhada foi *Adiós Nonino*. Foi também trabalhada por secções. Havia passagens mais rápidas que estavam pouco sólidas, nas quais o maestro pediu aos alunos que repetissem várias vezes determinados compassos que ofereciam mais dificuldade. Pedia também para haver mais diferenças de dinâmica.

A terceira obra a ser trabalhada foi *Cimarron Overture*. Foi trabalhada de um modo diferente. Foi tocada de início ao fim e quando havia algo a acrescentar ou a melhorar o maestro pedia para repetir. Uma dificuldade que se destacou foi os alunos de percussão conseguirem manter o tempo o mais estável possível.

Por fim, foi feita uma simulação de concerto onde foram tocadas as três obras de início ao fim sem interrupções. Ao terminar, o maestro recomendou aos alunos para estudarem lentamente e com o metrônomo as passagens em que tinham mais dificuldade.

Sumário: *Structures*, de Roland Barret. *Adiós Nonino*, de Astor Piazzolla. *Cimarron Overture*, de Mark Williams.

Tabela 15 - Sumários das aulas de classe de conjunto que se inseriram na PES.

Nº da aula	Data	Sumário
1 e 2	18-10-2018	<i>Cimarron Overture</i> , de Mark Williams. <i>Structures</i> , de Roland Barrett.
3 e 4	25-10-2018	<i>Cimarron Overture</i> , de Mark Williams. <i>Structures</i> , de Roland Barrett.
5 e 6	08-11-2018	<i>Cimarron Overture</i> , de Mark Williams. <i>Structures</i> , de Roland Barrett.
7 e 8	15-11-2018	<i>Cimarron Overture</i> , de Mark Williams. <i>Structures</i> , de Roland Barrett.
9 e 10	29-11-2018	<i>Hark! The Herald-Angels Sing</i> , de Felix Mendelsohn-Bartholdye. <i>Structures</i> de Roland Barrett.
11 e 12	06-12-2018	<i>Hark! The Herald-Angels Sing</i> , de Felix Mendelsohn-Bartholdye. <i>Cimarron Overture</i> , de Mark Williams. <i>Structures</i> de Roland Barrett.
13 e 14	13-12-2018	<i>Hark! The Herald-Angels Sing</i> , de Felix Mendelsohn-Bartholdye. <i>Cimarron Overture</i> , de Mark Williams. <i>Structures</i> de Roland Barrett.
15 e 16	03-01-2019	<i>Fanfare and March</i> , de Sandy Felsdtein. <i>West Hills Overture</i> , de John O'Reilly.
17 e 18	10-01-2019	<i>Fanfare and March</i> , de Sandy Felsdtein. <i>West Hills Overture</i> , de John O'Reilly.

19 e 20	31-01-2019	<i>Fanfare and March</i> , de Sandy Felsdtein.
21 e 22	14-02-2019	<i>Adiós Nonino</i> , de Astor Piazzolla.
23 e 24	28-02-2019	<i>Adiós Nonino</i> , de Astor Piazzolla.
25 e 26	14-03-2019	<i>Adiós Nonino</i> , de Astor Piazzolla.
27 e 28	04-04-2019	<i>Adiós Nonino</i> , de Astor Piazzolla. <i>Fanfare and March</i> , de Sandy Felsdtein. <i>West Hills Overture</i> , de John O'Reilly.
29 e 30	28-04-2019	<i>Adiós Nonino</i> , de Astor Piazzolla.
31 e 32	09-05-2019	<i>Structures</i> , de Roland Barret. <i>Adiós Nonino</i> , de Astor Piazzolla.
33 e 34	16-05-2019	<i>Structures</i> , de Roland Barret. <i>Adiós Nonino</i> , de Astor Piazzolla. <i>Cimarron Overture</i> , de Mark Wiliams.
35 e 36	30-05-2019	<i>Structures</i> , de Roland Barret. <i>Adiós Nonino</i> , de Astor Piazzolla. <i>Cimarron Overture</i> , de Mark Wiliams.
37 e 38	13-06-2019	Reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano e autoavaliação. Diálogo com os alunos.

2.2.4. Reflexão da PES na aula de classe de conjunto

No primeiro período, houve muitas dificuldades no trabalho de grupo. Essas dificuldades deveram-se à adaptação dos novos alunos ao grupo, o já referido desequilíbrio na constituição da orquestra, à falta de estudo individual dos alunos, e à adaptação do grupo ao espaço. O espaço nem sempre era suficientemente para a quantidade de alunos da orquestra com os instrumentos e as respectivas caixas. Ainda que o grupo tenha tido uma boa prestação na apresentação final do período, não conseguiu superar certas dificuldades apresentadas na aula.

No segundo período, foi notório que muitas vezes os alunos acomodavam-se e não estudavam, pois havia colegas do mesmo naipe que sabiam as passagens e tentavam disfarçar em grupo. Outras vezes os alunos tocavam notas erradas e isso interferia logo de imediato com o trabalho do grupo. O docente chegou ao ponto de pedir individualmente a cada aluno para tocar a sua parte e com ele estudar. De todas as estratégias aplicadas a que melhor resultou foi cantar a passagem com o nome das notas. Eram recorrentes os problemas de afinação e a indiferença dos alunos perante as dinâmicas. Por vezes os alunos não eram conscientes de como estava a soar aquilo que tocavam e cantando tomavam mais atenção ao que se passava à sua volta, o que se refletia ao tocarem.

No terceiro período, os problemas de afinação e dinâmicas ainda não estavam resolvidos, permanecendo a dificuldade de trabalhar com um grupo tão desequilibrado. Ainda assim foi notória uma evolução conjunta do grupo pois os alunos já se conheciam e sabiam como reagir perante o que ouviam, havendo uma maior sonoridade de grupo e maior noção de comunicação de grupo. Isso foi também notório na audição final de ano.

CAPÍTULO 3 - Outras atividades no âmbito escolar

No capítulo 3 são descritas uma série de atividades que decorreram em horário não letivo e que se revelam importantes na missão da escola, como é o caso da organização e participação em *masterclasses* e as mostras de instrumentos lecionados no CRCB nas Escolas Básicas da cidade.

3.1. *Masterclasses* com Vicent David

Ao longo do ano letivo 2018/2019, o CRCB organizou *masterclasses* com o extraordinário saxofonista francês Vincent David, o qual contou com o apoio da Câmara Municipal de Castelo Branco.

Todos os exercícios propostos por David resultaram bem e a sua prática contínua ajudariam os alunos a melhorar. Muitas vezes o professor fez perguntas sobre o trabalho e os métodos de estudo dos alunos a fim de compreender a forma como estudavam e como o poderiam melhor.

As *masterclasses* decorreram entre 4 e 6 de março de 2019 no auditório Liszt do CRCB, e cada uma tinha uma duração de aproximadamente 60 minutos.

Dos 20 alunos inscritos como executantes, 2 não compareceram, tendo comparecido 18 dos inscritos.

O grupo de alunos inscritos frequentava o curso secundário de música ou equivalente curso profissional, licenciatura e mestrado. Frequentavam distintas escolas ao longo do país: Academia de Música Costa Cabral, Escola Profissional Artística do Vale do Ave, Conservatório de Música e Artes do Dão, CRCB, Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, Escola Superior de Artes Aplicadas (Castelo Branco), Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (Porto), Escola Superior de Música de Lisboa, Universidade de Aveiro e Universidade do Minho.

Houve alunos que tocaram a mesma obra. As obras escolhidas pelos participantes para apresentar na *masterclass* foram as seguintes:

- *Divertimento de Boutry*, Roger. Editions Musicales Alphonse Leduc;
- *Éclats d'Échos*, David, Vincent. Éditeur Gérard Billaudout;
- *Rhapsodie* de Debussy, Claude. Editions Henry Lemoine;
- *Sonata* de Decruck, Fernande. Éditeur Gérard Billaudout;
- *Fantasia sur un thème original* de Demersseman, Jules. Edition Hug;
- *Prélude, cadence et finale* de Desenclos, Alfred. Editions Musicales Alphonse Leduc;
- *Concerto* de Glazunov, Alexander. Editions Musicales Alphonse Leduc;
- *Brilliance* de Gotkovsky, Ida. Éditeur Gérard Billaudout;

- *Sonate* de Hindemith, Paul. Editora Schott;
- *Concertino de Câmara de Ibert*, Jacques. Editions Musicales Alphonse Leduc;
- *L'incandescence de la bruine* de Mantovani, Bruno. Editions Musicales Alphonse Leduc;
- *Ballade* - Martin, Frank. Universal Edition;
- *Romances, op. 94* de Schumann, Robert. Éditeur Gérard Billaudout;
- *Concerto* de Tomasi, Henri. Editions Musicales Alphonse Leduc.

No final de todas as *masterclasses*, no dia 6 de março decorreu um concerto de Vincent David no Cineteatro Avenida em Castelo Branco.

Reflexão sobre as *masterclasses*

Relacionando a ideia de Delangle (2012) sobre uma “master class” com o contexto destas *masterclasses*, o “mestre”, neste caso Vincent David tem uma “interferência ocasional na aprendizagem do aluno, geralmente num ambiente privilegiado”. É o professor regular que tem “uma ideia real do percurso do aluno, do plano educativo da escola e da psicologia desenvolvida no aluno”. Então David dá conselhos subjetivos que podem ter uma incidência a longo prazo”. Pode controlar a reação do aluno no momento, mas “dificilmente controla os futuros resultados dos conselhos dados” (Delangle, 2012).

O aluno, tal como decorreu nestas *masterclasses*, é geralmente de “nível avançado, pré-profissional ou mesmo profissional”. Para ele, “esta aula é como uma audição, um concerto e até uma prova. Um bom método será deixar o aluno tocar a obra inteira e depois trabalhá-la. Isso dá tempo para que o mestre conheça melhor o aluno”. A presença de público na *masterclass* muda a relação professor-aluno pois, de alguma forma, o “público também é o aluno, independentemente da sua composição” (Delangle, 2012).

Nas *masterclasses* era geralmente pedido para o aluno tocar a obra por completo, um andamento ou um excerto dela. Em muitos momentos, David, após ouvir o aluno tocar, começava por fazer uma introdução histórica às obras. Explicava a forma como ele próprio as trabalhou com os compositores. Dava estratégias para o aluno as trabalhar ou ultrapassar certas dificuldades e, por vezes, falava sobre o método de trabalho que o aluno devia adotar no seu dia-a-dia. Como anteriormente referido, o mestre não tem controlo sobre os futuros frutos das suas recomendações na vida musical do aluno, contudo, David ao trabalhar um aspeto ou conteúdo com aluno, dava tempo para que ele a interiorizasse determinada estratégia, chegando, em alguns casos, a ver melhorias na forma de tocar dos alunos.

Não havia pianista acompanhador para as *masterclasses* e David tocava ele mesmo o acompanhamento da maioria das obras como piano. Também exemplificava, no saxofone, como o aluno devia tocar determinada passagem ou excerto. Assim, o aluno podia ter o seu som e carácter como referência.

3.2. Mostras dos instrumentos do CRCB

No âmbito da PES, a mestranda também participou nas mostras dos instrumentos nas escolas de ensino básico. Esta atividade tinha como objetivo publicitar o curso básico de música 2019/20 do CRCB e destinava-se aos alunos do 1º ciclo, mais especificamente, aos alunos que estavam no 4º ano de escolaridade e se preparavam para ingressar no 5º ano no ano letivo 2019/20. Consistia em os professores do conservatório irem às escolas básicas e apresentarem o seu instrumento, entre os dias 11 e 19 de março inclusive. Participei em 3 dessas atividades, as quais decorreram dias 11, 12 e 19 de março de 2019. Juntamente com outros professores do CRCB, a mestranda foi às escolas: EBNSP, EBJR, EBPDAFV e EBCCB. Os alunos eram levados para o auditório da escola pelos professores e aí era feita a sessão de apresentação dos instrumentos.

Nessas sessões, um professor começava por introduzir os instrumentos musicais e explicar as diferentes famílias aos alunos. Depois, os professores agrupavam-se por famílias: sopros metais, sopros madeiras, cordas dedilhadas, cordas friccionadas e ainda havia vídeos para apresentar instrumentos de percussão e de teclas que não era possível levar até à escola.

Ao chegar a sua vez, a mestranda perguntava aos alunos se conheciam aquele instrumento. Havia sempre alunos que sabiam responder corretamente. Enquanto desmontava e montava as peças do saxofone e apresentava as diferentes partes, explicava também o modo de produção de som do instrumento e por que razão pertencia à família das madeiras. À medida que ia montando partes, ia tocando (primeiro só com a boquilha, depois com a boquilha e o tudel e por fim com o saxofone completo) a fim de compreender a importância de cada parte para o timbre final do instrumento. Para que melhor compreendessem o timbre do instrumento e se sentissem mais familiarizados com ele, tocava o tema da *Pantera cor-de-rosa*, que todos os alunos sabiam identificar.

No final, havia um tempo para questões sobre o instrumento. Numas das apresentações, um dos alunos perguntou se o saxofone podia tocar várias notas em simultâneo. A mestranda respondeu que geralmente, o saxofone apenas tocava uma linha melódica, mas era efetivamente possível tocar várias notas em simultâneo e exemplificou tocando um multifónico. Os alunos pareceram bastante surpreendidos. Essa reação foi completamente oposta a quando foram exemplificadas quais eram as notas mais agudas do saxofone (demonstrando notas no registo sobreagudo) e quais eram as notas mais graves. Os alunos assustaram-se ao ouvirem notas nesses registos

extremos, enquanto que ouvindo um multifónico demonstravam surpresa e curiosidade.

CAPÍTULO 4 - Reflexão global da PES

Através da Prática de Ensino Supervisionada, foi possível conhecer melhor a estrutura de uma escola de música. Um dos aspetos com os quais mais dificuldade tive foi em lidar com a imprevisibilidade das situações que surgiam. Se tenho planeado introduzir novos conceitos ao aluno em determinada aula e ele não traz o material necessário, a planificação terá que ser toda alterada e modificada perante o novo contexto. Se o aluno não está a compreender algo, então o professor terá que conseguir uma nova estratégia naquele momento para que o aluno compreenda. Uma outra grande dificuldade que tive e estou consciente de que tenho de melhorar, foi dirigir uma obra de orquestra.

Na elaboração do Dossier Pedagógico, não pude dissociar a reflexão das metodologias e estratégias pelo facto de, como referido anteriormente, ser aplicada determinada estratégia perante determinada situação. Ainda que planeie as aulas de determinada maneira, ao chegar à sala posso deparar-me com um contexto completamente diferente daquele que tinha previsto ao fazer a planificação. Perante o novo contexto, surge uma readaptação da planificação inicial, podendo mudar completamente esta. Tome-se o exemplo da aula de saxofone do dia 27 de fevereiro ou as *masterclass*. O professor convidado, Vincent David, é claramente um excelente saxofonista e pedagogo, mas, analisando mais intrinsecamente a situação, ele não podia ter feito uma única planificação de como iam ser as *masterclass*. Ele não conhecia os alunos, não sabia que peças iam apresentar, não conhecia as diferentes escolas de onde eles vinham ou o seu meio. Então se ele não tinha dados suficientes para planificar a aula, só me resta concluir que ele teve que ter uma excelente preparação para uma situação nova, conhecendo várias estratégias e metodologias que escolhia aplicar após ouvir durante 5 minutos o aluno a tocar e, seguramente, muita experiência. Não só estava preparado a nível técnico do saxofone como também dominava o enquadramento histórico das peças, a sua análise e o seu acompanhamento ao piano. Ele perante uma nova situação, sabia como reagir e trabalhar com o aluno assim como definir aspetos a melhorar, ou seja, os objetivos, aos quais era aplicada uma estratégia ou metodologia de trabalho que, com estudo e dedicação contínuos, ajudaria o aluno a melhorar. Perante o exposto, não menosprezo a planificação feita para cada aula de instrumento e de classe de conjunto, com os seus objetivos e conteúdos. Acho isso muito importante para o sucesso do aluno, pois faz com que o aluno siga um método, o que considero imprescindível nesta fase inicial da aprendizagem musical. Contudo, opto por realçar a questão da imprevisibilidade pois ocorre constantemente, no dia a dia de um professor. Outra situação de imprevisibilidade descrita ao longo do dossier foram as perguntas colocadas pelos alunos durante a mostra de instrumentos ao 1º ciclo. Razão essa porque optei por ter um novo parâmetro que designei de “preparação da atividade” na planificação da conversa de introdução à música erudita dos séculos XX e XXI uma vez que não conhecia os alunos.

Parte II

Projeto de Investigação

Introdução

Na sociedade contemporânea, “as políticas de educação e formação artístico musical” têm uma relação construtiva (Vasconcelos, 2011, pp. 6-7) que aparece “em contextos marcados pela heterogeneidade e complexidade sujeitas a procuras sociais e culturais diferenciadas” (Burbules & Torres, 2011, p. 7).

Por conseguinte, a prática musical apresenta-se em diversos contextos como parte integrante da formação do indivíduo. Nela integra-se aquela que, para efeitos do presente Relatório, será designada de Música Erudita Ocidental Contemporânea, e que será abordada inserida num contexto pedagógico.

As descobertas pedagógicas dos alunos que integram o Ensino Artístico Especializado (EAE), o qual proporciona o aprofundamento da educação musical e dos conhecimentos em ciências musicais, propiciando o domínio avançado da execução dos instrumentos bem como das técnicas vocais (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, n.d.), podem considerar-se atrasadas pois focam-se no que funcionou bem há 30 ou 50 anos atrás, não atendendo às mudanças que têm ocorrido desde então, sendo questionável que se tudo mudou, como se pode estar a ensinar da mesma forma (Pires, 2019).

Daí surge a preocupação de como a música dos compositores atuais que exploram técnicas de composição instrumental (e não só) que surgiram e se desenvolveram em meados do século XX, não como uma rutura do que era feito anteriormente, mas como uma continuação das técnicas de composição tradicionais, aparece integrada no Ensino Artístico Especializado de Música (EAEM).

Este é um tema que já foi explorado por vários autores: Costa (2011), Antunes (2015), Cardoso (2015), Barros (2019), Meneses (2017), Cardoso (2015), Santos (2014), Guerra (2014), Fernandes (2016), entre outros. As suas pesquisas focaram-se em um determinado instrumento ou disciplina, ano ou grau. A presente investigação propõe-se explorar, de uma forma mais generalizada a inserção e a representatividade da Música Erudita Ocidental Contemporânea (MEOC) no EAEM. Recorreu-se ao estudo de caso de dois Conservatórios, o qual possibilitou um aprofundamento do conhecimento sobre os mesmos, como também houve a oportunidade de introduzir práticas musicais desenvolvidas ao longo do século XX no âmbito da Música Erudita Ocidental Contemporânea (MEOC).

Deste modo, no primeiro capítulo da segunda parte do presente Relatório de Estágio é explicada a motivação da mestrandia para a escolha do tema. São também indicados os problemas e objetivos da investigação.

No segundo capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico da investigação, o qual inclui uma pequena introdução à história do ensino da música, uma abordagem ao ensino artístico especializado, o que se entende por música erudita, música popular e música ligeira, um breve percurso da história da música erudita ao longo do século XX

e o que, para efeitos do presente Relatório, é entendido por Música Erudita Ocidental Contemporânea.

No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia utilizada ao longo do trabalho, a qual aparece resumida através do *design* de investigação e sua calendarização, a concepção dos instrumentos de recolha de dados e a forma como estes foram aplicados no contexto da intervenção prática.

O quarto capítulo explica a preparação da intervenção, nomeadamente a razão da escolha dos Conservatório Regional de Castelo Branco e do Conservatório de Música de Seia – *Collegium Musicum* e a planificação da atividade, sob o título "Introdução à música erudita ocidental dos séculos XX e XXI", a qual pode ser vista como um pequeno guia do percurso da música erudita ao longo dos últimos cerca 120 anos.

No quinto capítulo, são apresentados e analisados os dados obtidos: caracterização dos inquiridos, hábitos musicais dos inquiridos, conhecimentos de música contemporânea dos alunos inquiridos e a recolha de dados ao longo das atividades.

No final, apresentam-se as considerações finais que incluem não só as conclusões como também as limitações e os constrangimentos da investigação.

CAPÍTULO 1 - Problema e objetivos de estudo

No primeiro capítulo será explicada a motivação da mestranda no que respeita a escolha do tema e serão expostas as questões e os objetivos de investigação.

1.1. Motivação para a escolha do tema

A escolha de um tema de investigação constitui algo que concretiza uma experiência vivida, tendo muitas vezes raízes na história pessoal de experiências já vivenciadas, testemunhando-as e desafiando-as através de novas realizações (Ribeiro, 2003).

Com efeito, a motivação intrínseca da mestranda pela música erudita ocidental contemporânea (MEOC) começou quando frequentava o curso secundário de música do ensino artístico especializado (EAE) no CRCB. Havia uma disciplina opcional oferecida pela escola designada Tecnologias e Física da Música, onde se aprendia a fazer pequenas obras eletroacústicas (ainda que com um carácter pedagógico) e onde o professor também indicava exemplos de peças instrumentais “recentemente” compostas. Despertava a curiosidade dos alunos surpreendendo-os ao ouvir, seguindo as partituras, obras como *Sequenza III* e *Sequenza IXb* de Luciano Berio. Por outro lado, também na aula de instrumento, já no final do curso, foram abordadas as técnicas contemporâneas no saxofone através da obra *Maï* de Ryo Noda.

Quando no 2º ano da Licenciatura em Música, a mestranda frequentou, através do programa ERASMUS, a École Supérieur de Musique et Danse Bordeaux Aquitaine, teve a possibilidade de aprofundar os seus estudos em interpretação de obras da 2ª metade do século XX. Também pôde trabalhar a interpretação de uma obra pessoalmente com o seu compositor e, pela primeira vez, tocar obras com eletrónica.

Ao regressar a Portugal, aquando da prossecução dos seus estudos, em conversa com colegas, compreendeu que nem todos tinham a mesma noção de contemporaneidade, modernidade, ou outros conceitos passíveis de relacionar, os quais serão explicados posteriormente. Por um lado, muitos colegas consideravam Rachmaninov ou Debussy “contemporâneos” nomeadamente aqueles que tocavam instrumentos com muitos séculos de repertório; por outro lado havia muitos alunos que chegavam ao ensino superior sem conhecimentos prévios de técnicas instrumentais que haviam sido desenvolvidas nos últimos cerca de 70 anos, o que era comum aos vários instrumentos.

Assim, a sua consciencialização da ambiguidade, o termo “contemporâneo” surgiu não só por saber que essa terminologia remetia para a ideia de um tempo presente, o “nosso tempo”, mas também através do contacto que teve com as ideias de outros colegas. Algo que para determinado colega era “contemporâneo”, não era para outro.

Alguns não gostavam e negavam as práticas musicais associadas à ideia de MEOC, chegando ao ponto de afirmar que não as consideravam música.

Desta forma, o contacto com estas contrastantes realidades direcionou-a a uma série de questões que possibilitam compreender melhor o percurso académico dos alunos em diferentes realidades. Do mesmo modo que a motivou a levar as correntes mais recentes, arrojadas, dotadas de elementos de rutura e novidade, associadas à MEOC, aos alunos de vários graus e idades.

1.2. Questões de investigação e Objetivos do estudo

Os problemas que se colocam para a presente investigação foram definidos nos seguintes termos:

Como é que os alunos nas turmas do 3^o ao 8^o grau se relacionam com a música erudita ocidental contemporânea enquanto novidade e enriquecimento da sua cultura musical? Como é que se podem reforçar os conhecimentos de música erudita ocidental contemporânea de alunos do ensino artístico especializado de música?

Surgem assim as questões de investigação:

1. De que forma é que a música erudita ocidental contemporânea é integrada no ensino artístico especializado de música?
2. Qual o conhecimento detido pelos alunos do ensino artístico especializado de música no que respeita à música erudita ocidental contemporânea?
3. Como reforçar os conhecimentos de música erudita ocidental contemporânea dos alunos do ensino artístico especializado de música?

Tal como os respetivos objetivos de investigação:

1. Analisar de que forma é que a música erudita ocidental contemporânea está integrada no ensino artístico especializado de música.
2. Perceber a representatividade da música erudita ocidental contemporânea na vida escolar e musical dos alunos que frequentam o ensino artístico especializado de música.
3. Planificar atividades que reforcem os conhecimentos de música erudita ocidental contemporânea dos alunos, no ensino artístico especializado de música.

CAPÍTULO 2 - Enquadramento Teórico

O capítulo 2 da segunda parte do presente Relatório aborda o ensino da música em Portugal, partindo de uma inicial generalização do ensino em Portugal e descreve o que se entende como MEOC – Música Erudita Ocidental Contemporânea, partindo de conceitos mais genéricos como música erudita e música popular.

2.1. Ensino em Portugal

O ensino em Portugal, à semelhança do que se passou no resto da Europa, foi, durante a Idade Média ministrado pelo clero, destacando-se a Sé de Braga, do Porto, de Coimbra e o mosteiro de Santa Cruz (Carvalho, 2011).

A primeira Universidade portuguesa foi fundada por D. Dinis em 1288, tendo sido fixada em Coimbra (Carvalho, 2011). Após um período de grande domínio da religião Cristã, com o Renascimento, o Homem é colocado no centro do Universo, abrindo novos caminhos com a reforma e a contra-reforma (Amado, 2017). Mas, ao contrário de outros países europeus, em Portugal, a Companhia de Jesus teve uma atividade pedagógica interrompida por mais de 200 anos, até à publicação de um alvará, ordenado por Sebastião José de Carvalho e Melo, conde de Oeiras e marquês de Pombal, com data de 28 de Junho de 1759, onde era expulsada do território português. Nesta altura, o referido ministro criou também um Sistema Nacional de Ensino. Contudo esta medida não foi extensiva a toda a população (Carvalho, 2011).

No reinado de D. Maria I, o ensino voltou a ser ministrado em mosteiros e foi criado o ensino feminino. Ao longo do século XIX, após a Revolução Liberal de 1820, surgiram várias medidas no âmbito da educação, entre as quais o Regulamento Geral da Instrução Primária, a criação do Conselho Superior da Instrução Pública e do Ministério da Instrução Pública (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003).

No final do século, em 1884, a instrução primária foi dividida em dois graus, procedeu-se à criação de escolas comerciais, industriais e de vários liceus a nível nacional e, em 1894, projetou-se a criação de escolas dedicadas ao ensino infantil, assim como a de cursos para adultos e para deficientes (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003).

No ensino geral, em 1901, o canto coral passou a fazer parte dos currículos a nível da escola primária (Brito & Cymbron, 1992). E, em 1911, ocorre uma reforma no ensino primário de onde se destacam os pedagogos João Barros e João de Deus. Em 1913, foi definitivamente criado o Ministério da Instrução Pública ficando a seu cargo os serviços das Direções Gerais da Instrução Primária, Secundária, Superior e Especial (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003).

Depois de 28 de Maio de 1926, com a mudança de regime instaurou-se a designada “escola nacionalista” com uma forte doutrinação de carácter moral que se prolongará até aos anos do pós-guerra. Em 1936, é criada a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003).

Em 1952, foi lançado o Plano de Educação Popular de combate ao analfabetismo, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, e criou-se a Mocidade Portuguesa. Em 1956, a escolaridade obrigatória passou a ser de quatro anos para os rapazes e, em 1960, foi estendida às raparigas. Estas medidas foram alteradas em 1966, aumentando para seis anos a escolaridade obrigatória (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003).

Após 25 de abril de 1974, várias reformas no ensino foram realizadas: criou-se, em 1975, o 1.º ano do curso geral unificado, constituído pelos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, as universidades passaram a dispor de autonomia pedagógica, científica e financeira e os institutos industriais de ensino médio reconverteram-se em institutos superiores (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003).

Em 1986, foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde consta o direito à educação e à cultura para todas as crianças, a escolaridade obrigatória foi alargada a 9 anos, garante-se a formação de todos os jovens para a vida ativa, o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens adultos que abandonaram o sistema e a melhoria educativa de toda a população (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003). Mais tarde, em 2009, a escolaridade obrigatória sofreu um alargamento até ao 12.º ano, como consta na Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Esta abrange o Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e o Ensino Secundário, até ao 12.º ano. Os 12 anos de escolaridade obrigatórios são considerados, pelo Estado Português, relevantes para o progresso social, económico e cultural da população e do país (Reis, 2019).

2.2. O ensino da música

Ao longo dos séculos, o ensinamento musical fez-se em dois âmbitos distintos: no âmbito religioso, onde os ensinamentos musicais eram maioritariamente transmitidos em centros religiosos como Sés e, no âmbito da prática profana e doméstica, ministrada e executada em salões aristocráticos e da alta burguesia (Nery & Castro, 1991).

Na idade média, era nas escolas capitulares ou Claustrais que se educavam os moços de capela, ou meninos cantores e a sua formação musical incluía teoria musical, educação da voz, memorização de melodias e conhecimento das cerimónias litúrgicas (Brito & Cymbron, 1992).

Nos séculos XVI e XVII, houve um forte ensinamento musical, no qual D. João III e o Cardeal D. Afonso foram os principais responsáveis pelo estabelecimento de uma escola na qual houve, pela primeira vez, um Mestre de Capela, na Sé de Évora, e na qual

Manuel Mendes, eixo da escola de Évora, era mestre da Clastra e no ducado de Vila Viçosa (Nery & Castro, 1991; Brito & Cymbron, 1992).

Em 1713, D. João V criou o Real Seminário de música da Patriarcal como anexo da Capela Real. Este estabelecimento, especializado no ensino da música, funcionava como uma escola de modelo eclesiástico que seguia uma tradição semelhante à das escolas que formavam os meninos de coro das grandes catedrais e de capelas de corte europeias, na qual o plano de estudos dos alunos incluía canto, composição, instrumentos de tecla enfatizando a prática do acompanhamento e baixo contínuo. Tinha como objetivo garantir à instituição os melhores profissionais nacionais, comparáveis com o alto nível dos músicos estrangeiros que viriam a fazer parte da Orquestra Real Câmara, na segunda metade do século XVIII. Só em 1824, o ensino de instrumentos de cordas e sopros integrou o plano de estudos da instituição, (Fernandes, 2010).

Em 1835, foi criado o Conservatório de Música de Lisboa, por ação de João Domingos Bomtempo e Almeida Garrett (Fernandes, 2010) que, após a vitória liberal em 1834, prosseguiu com a reforma do ensino da Música em Portugal (Brito & Cymbron, 1992). Pretendia um ensino musical tipo laico que ministrasse tanto no campo lírico com no instrumental, opondo-se ao ensino musical religioso do então extinto Seminário da Patriarcal, e que formasse músicos e cantores portugueses, de ambos os sexos, para evitar a contratação de professores estrangeiros, ainda que o corpo docente fosse constituído pelos professores estrangeiros que tinham lecionado no Seminário da Patriarcal (Borges, 2017).

Independentemente das mudanças, vários instrumentistas optavam por formar-se no estrangeiro e aportar inovações ao regressarem a Portugal. Foi o caso do fagotista Augusto Neuparth que viria a introduzir o saxofone em Portugal (Brito & Cymbron, 1992). Também Viana da Mota descreve a sua formação no Conservatório de Lisboa como precária aquando da sua chegada à Alemanha (Viana da Mota, 1992). Regressou a Portugal em 1917, ano em que foi criado o Conservatório do Porto, para assumir a direção do Conservatório Nacional de Lisboa. Nessa instituição, juntamente com Luís de Freitas Branco, levou a cabo uma reforma curricular (Cascardo, n.d.), que aparece referida no Dec. Nº 5546, de 9 de Maio de 1919 (Vasconcelos, 2010). Esta reforma que contemplou a introdução de novas cadeiras de música e cultura geral (Cascardo, n.d.), entre as quais Ciências Musicais e Introdução à Estética (Vasconcelos, 2010). Além dos programas estabelecidos por Moreira Sá, no Conservatório do Porto, e da atualização dos programas em 1901 por parte de Augusto Machado (Borges, 2017), esta foi a primeira grande reforma elaborada no ensino da música em Portugal, desde João Domingos Bomtempo (Brito & Cymbron, 1992). Viana da Mota sentiu necessidade de reformar o ensino a fim de colmatar os “processos antiquados” (Vasconcelos, 2010), opondo-se à cultura da ópera italiana que dominara a música portuguesa dos séculos XVIII e XIX, em favor de um repertório instrumental de origem germânica (Viana da Mota, 1992).

Após as várias alterações sofridas entre 1930 e 1974 que incluíram a “*simplificação da organização do ensino*” e a restrição “ao mínimo indispensável as disciplinas literárias auxiliares”, segundo o Dec. Nº 18 881, D. G. 223: 587-588, como citado em (Vasconcelos, 2010), foi Fernando Lopes-Graça quem assumiu a presidência da Comissão para a Reforma do Ensino da Música, em 1974 (Brito & Cymbron, 1992). Em 1979, surgiu o Plano Nacional da Educação Artística, da responsabilidade do Gabinete Coordenador do Ensino Artístico, presidido por Madalena Perdigão, que constitui a base de uma formação artística articulada, sustentada e consentânea com a contemporaneidade artística e cultural, nacional e internacional (Vasconcelos, 2010).

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, surgem, em Portugal, escolas e academias ligadas ao ensino particular e cooperativo como resposta à incapacidade de admissão de alunos nos conservatórios nacionais (Santos, 2013).

Em 1983, com o Dec.-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, o ensino foi inserido nos moldes gerais dos ensinos básico, secundário e superior, aproximando-se do que ocorre hoje com a divisão da formação de acordo com as disciplinas de música (formação específica) e as disciplinas de formação geral, (Vasconcelos, 2010). Os alunos não só podiam frequentar o regime articulado, integrado ou supletivo, os quais serão posteriormente explicados, como também nos cursos complementares, hoje designados dos secundários. Podiam também optar pelo curso de Canto, Instrumento ou de Formação Musical (Vasconcelos, 2010).

O ensino profissional surgiu nomeado na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de outubro nº 26/89 de 21 de janeiro (Rodrigues, 2019), caracterizando-se por uma elevada autonomia e uma alternativa ao ensino regular, apostando na formação profissional dos jovens direcionada para o mundo do trabalho (Castilho, 2015). Segundo o Decreto-Lei nº 26/89, Art.º 3, o seu objetivo era contribuir para a realização pessoal dos jovens, prepará-los para a vida ativa, e proporcionar-lhes experiência profissional, o qual se mantém até hoje.

Nessa altura, os cursos de música foram também inseridos no ensino superior com a criação da Escola Superior de Música de Lisboa e da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto (Vasconcelos, 2010).

Mesmo com as várias alterações que iam ocorrendo a nível do ensino da música e com a consideração da educação artística genérica, destinada a todos os cidadãos, como parte integrante e indispensável da educação geral, continuava a haver uma distante relação entre a instituição de ensino artístico e a instituição onde eram lecionadas as disciplinas de formação geral.

Em 2002, através da Portaria 1550/2002, de 26 de dezembro, foi imposto à escola integrar todos os alunos do regime articulado na mesma turma. Considerou-se também uma parceria entre instituições na criação do horário da turma, exprimiu-se a vontade da disciplina de Área de Projeto ser ministrada na Instituição de ensino artístico. Os professores da área vocacional deviam participar nas reuniões de conselho de turma e

os alunos com mais de duas reprovações ficariam impossibilitados de renovar matrícula na formação vocacional (Rodrigues, 2019).

O ensino artístico teve uma implementação lenta devido à sua distribuição geográfica e à existência de poucas escolas oficiais, onde o seu acesso já era praticamente gratuito. Enquanto isso, as escolas particulares ou cooperativas cobravam elevadas propinas, restringindo assim o acesso da população ao, agora designado, ensino artístico especializado de música. Nas escolas do ensino particular e cooperativo, o acesso tornou-se gratuito, a partir de 2007 (Castilho, 2015).

Em 2009, o Ministério da Educação assumiu a importância que o ensino artístico tem no desenvolvimento intelectual, pessoal e social da criança ou do adolescente aumentando o orçamento disponível, tendo como consequência um aumento na ordem do 75-80% no número de alunos a frequentar o ensino articulado/integrado (Santos, 2013). Neste ano surge também uma série de alterações a nível a estruturação do ensino artístico.

As alterações mais visíveis surgiram em 2012 com a criação dos cursos básico e secundário de música, através do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho e as Portarias nº 225/2012 de 30 de julho e nº 243-B/2012 de 13 de agosto. Em 2018, tiveram algumas alterações com o surgimento do Decreto lei nº55-2018, de 6 de julho, da Portaria nº 223-A-2018 de 3 de agosto e da Portaria nº 229-A-2018 de 14 de agosto.

Em suma, o atual sistema de ensino da música em Portugal, que será tratado sucintamente em seguida, prevê três tipos de ensino: o Genérico, o Profissional e o Artístico Especializado (Castilho, 2015).

2.2.1. Ensino Genérico

Na educação Pré-Escolar, a música encontra-se integrada de maneira a assegurar o desenvolvimento harmonioso e global da criança, não sendo especificado nenhum número de horas a ser-lhe dedicado (Castilho, 2015).

No 1º ciclo, a música aparece integrada na área de Expressões Artísticas do currículo do aluno com a denominação Expressão e Educação Musical. Em ambos os casos, a Educação Musical fica a cargo dos educadores de infância e professores de 1º ciclo que recebem simultaneamente uma formação musical e uma formação pedagógica. Isso não só é visto como insuficiente por parte de profissionais de música, como o próprio ministério prevê que, segundo o artigo 10º do Decreto-Lei nº 344/90, componentes de educação artística possam ser ministradas por docentes especializados, bem como no 1º ciclo, as escolas podem promover a coadjuvação e um reforço do acompanhamento do desempenho e necessidades dos alunos nas áreas das expressões.

Atendendo ao Decreto-lei 139/2012, no 2º ciclo do Ensino Básico, a Educação Musical é uma disciplina de carácter obrigatório que se enquadra na componente de

Educação Artística e Tecnológica. Há uma carga horária destinada a essa componente a ser distribuída, pela própria escola, pelas disciplinas que a compõem, e deve ter no mínimo de 45 minutos semanais.

No 3º ciclo, a Música aparece como uma disciplina de oferta de escola nos 7º e 8º anos de escolaridades, sendo que cada estabelecimento tem autonomia para decidir se a implementa e em que moldes. No 9º ano e no secundário, não é contemplada, sendo que os alunos que queiram prosseguir o seu estudo terão que se inscrever numa escola especializada (Castilho, 2015).

2.2.2. Ensino Profissional

As escolas profissionais de música oferecem o curso básico do instrumento, que corresponde ao 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, cujo plano de estudos é constituído pela componente de formação Sociocultural e pela componente de formação Artística, conforme disposto na Portaria nº 714/90, embora esta portaria apenas especifique a Escola Profissional Artística do Vale do Ave, o plano de estudos disposto é generalizado a outras instituições. A nível do secundário, as escolas profissionais de música, oferecem o Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla e o Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão, cujos planos de estudos surgem orientados pelas Portarias n.º 220/2007 e 221/2017 e contêm 3 componentes de formação: Sociocultural, Científica, Técnica. Para a conclusão dos cursos os alunos devem apresentar e defender um trabalho final escrito designado Prova de Aptidão Profissional (PAP), assim como um recital.

2.2.3. Ensino Artístico Especializado

Os cursos artísticos especializados, na área da Música, são cursos de nível básico e secundário que se destinam a alunos com vocação na área para que possam desenvolver as suas aptidões ou talentos artísticos, a alunos que pretendem uma formação sólida que lhe permita vir a exercer uma profissão nessa área artística, ou a alunos que tencionem prosseguir estudos superiores de Música (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, n.d.). São ministrados em escolas especializadas, designadas de escolas ou academias de música ou conservatórios (Castilho, 2015).

Como anteriormente referido, foi em 2012 que houve uma visível modificação do ensino artístico através da Portaria nº 225/2012 que criou o curso básico de música dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e da Portaria n.º 243-B/2012 que criou o curso secundário de ensino artístico especializado de música. Estes são lecionados em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos. Na referida portaria é também estabelecido o regime relativo à organização (regime integrado, articulado e

supletivo), o funcionamento, a avaliação, a certificação do curso e o regime de organização das suas iniciações.

Mais recentemente, foram alteradas através do Decreto lei nº55-2018, de 6 de julho, o qual “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua concepção, operacionalização e avaliação das aprendizagens”. A Portaria nº 223-A-018 de 3 de agosto que regulamenta “as ofertas educativas do ensino básico previstas no referido Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho”, onde se incluem os cursos artísticos especializados. Esta portaria define “as regras e procedimentos da concepção e operacionalização do currículo dessas ofertas, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens”. Surgiu também a Portaria nº 229-A-2018 de 14 de agosto que regulamenta os “cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano”, definindo “as regras e procedimentos da concepção e operacionalização do currículo” dos referidos cursos, “bem como da avaliação e certificação das aprendizagens” dos alunos nesses cursos.

No regime integrado, os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino. No regime articulado, as disciplinas da componente vocacional são asseguradas por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes por uma escola de ensino geral. No caso do regime supletivo, a frequência é restrita à componente de formação artística especializada dos planos de estudo dos cursos básicos de música ou às componentes de formação científica e técnico-artística no caso dos cursos secundários de música (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, n.d.).

O currículo do ensino especializado da música começa no 1º ciclo do ensino básico. Neste ciclo, o ensino não é financiado, havendo por isso uma propina. Tem uma duração global mínima de 135 minutos semanais e integra as disciplinas de Classes de Conjunto, Formação Musical e a disciplina de Instrumento (Castilho, 2015).

No ensino básico, o ensino especializado é financiado, sendo por isso de acesso gratuito. Os planos de estudo integram as disciplinas de formação geral e de formação vocacional. As disciplinas de formação vocacional têm como objetivo desenvolver o conjunto de conhecimentos a adquirir e capacidades a desenvolver inerentes à especificidade do curso (Castilho, 2015). Segundo a Portaria nº 223-A/2018 de 3 de agosto, a componente de Formação Vocacional comporta as disciplinas de Instrumento, com uma carga de 45 minutos individuais ou 90 minutos em pares, Formação Musical e Classes de Conjunto (coro, orquestra ou música de câmara), com uma carga de 225 minutos a serem distribuídos por ambas as disciplinas.

A mesma portaria, estabelece que a avaliação das disciplinas da componente de formação vocacional dos cursos básicos de música, nos 6º e 9º anos, pode incluir a realização de provas globais cuja ponderação não pode ser superior a 50% no cálculo da classificação final da disciplina.

Existe também o Curso Secundário de Música, nas variantes de Instrumento, Formação Musical, Composição, Canto e Canto Gregoriano, podendo funcionar

igualmente em regime integrado, articulado e supletivo. Estrutura-se em três componentes de formação: geral, científica e técnica-artística.

Componentes de formação		Carga horária semanal (a)		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:				
Português		180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III (b).....		150	150	-
Filosofia		150	150	-
Educação Física.....		150	150	150
Científica:				
História da Cultura e das Artes	Cidadania e Desenvolvimento (f)	135	135	135
Formação Musical		90	90	90
Análise e Técnicas de Composição		135	135	135
Oferta Complementar (c)		(90)	(90)	(90)
Subtotal		360 (450)	360 (450)	360 (450)
Técnica Artística:				
Instrumento/Educação Vocal/Composição (d)		90	90	90
Classes de Conjunto (e)		135	135	135
Disciplina de opção (f):		-	45 (90)	45 (90)
Baixo Contínuo				
Acompanhamento e Improvisação				
Instrumento de Tecla				
Oferta Complementar (c)		(90)	(90)	(90)
Subtotal		225 (315)	270 (360)	270 (360)
Educação Moral e Religiosa (g).....		(g)	(g)	(g)
(b)		(90) (b)	(90) (b)	(90) (b)
Total (i)		1305 a 1485	1350 a 1530	1035 a 1215

- (a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.
- (b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.
- (c) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, na componente de formação científica ou na componente de formação técnica artística, com uma carga horária até 90 minutos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística.
- (d) Consoante a variante do curso: Instrumento, Formação Musical ou Composição, o aluno frequentará a disciplina de Instrumento, Educação Vocal ou Composição. Em Educação Vocal a carga horária semanal pode, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre os alunos. Caso o não seja, metade da carga horária desta disciplina poderá ser transferida para a lecionação da disciplina de Instrumento de Tecla.
- (e) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra.
- (f) Nos termos dos nºs 3 e 4 do artigo 6.º. Excetua-se a ressalva constante na alínea (c).
- (g) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.
- (h) Contempla até 90 minutos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período escolar.
- (i) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobranante, a utilizar no reforço da componente de formação geral.
- (j) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

Figura 2 - Matriz curricular-base, em minutos, do Curso Secundário de Música: instrumento, educação vocal e composição, conforme retirado de Diário da República, 1ª série – Nº 156 – 14 de agosto de 2018.

As disciplinas de oferta complementar devem ser harmonizadas com o projeto curricular de escola, e podem ser anuais, bienais ou trienais. O ingresso nos cursos secundários de Música e de Canto faz-se mediante a realização de uma prova de acesso (Castilho, 2015).

Nos cursos secundários de música a avaliação nas disciplinas terminais das componentes de formação científica e técnica-artística pode incluir a realização de provas globais, cuja ponderação não pode ser superior a 50% no cálculo da classificação de frequência da disciplina (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, n.d.).

No final do secundário, a avaliação dos alunos incluiu uma Prova de Aptidão Artística, onde é defendido um projeto centrado em temas e problemas perspetivados e desenvolvidos pelo aluno e, quando aplicável, em estreita ligação com os contextos de trabalho, realizando-se sob orientação e acompanhamento de um ou mais professores (Castilho, 2015). Deve ser demonstrativo de conhecimento e capacidades técnico-artísticas adquiridas pelo aluno ao longo da sua formação, apresentado perante um júri, em ano terminal (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, n.d.).

Em Portugal, segundo a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, havia, em 2016, 8 estabelecimentos Públicos e 97 estabelecimentos de ensino Particular e Cooperativo onde eram lecionados Cursos de Ensino Artístico Especializados de Música.

Os estabelecimentos de ensino Público são tutelados pelo Ministério da Educação, e seguem as normas e as portarias publicadas para esse sector (Moreira, 2017). No caso dos estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, o Ministério da Educação e Ciência reconhece, segundo o artigo 37º do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, a sua autonomia pedagógica. Esta consiste no direito reconhecido de tomar decisões próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da oferta formativa, da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, constituição de turmas, gestão dos espaços e tempos escolares e da gestão do pessoal docente.

Isto permite a estes estabelecimentos criar e aplicar planos curriculares próprios ou de oferecer disciplinas de enriquecimento ou complemento do currículo. Assim, ao abrigo da sua autonomia e sem prejuízo das regras impostas pelo próprio Estatuto, estes estabelecimentos podem decidir sobre: a sua organização interna, nomeadamente o que respeita aos órgãos de direção e gestão pedagógica, a aprovação do seu projeto educativo (PE) e regulamento interno, organização e funcionamento do projeto curricular, planos de estudo, conteúdos programáticos, orientação metodológica, os instrumentos a serem lecionados da escola, o calendário escolar e organização dos tempos e horário escolar.

A avaliação de conhecimentos deve seguir as regras definidas a nível nacional quanto à avaliação externa e avaliação final de cursos, graus, níveis e modalidades de

educação, ensino e formação. No entanto cada estabelecimento de ensino tem os seus próprios critérios de avaliação.

Além disso, é-lhes conferido poder de decisão no que respeita às matrículas, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações.

Destaca-se como principais documentos orientadores: o regulamento interno, o PE, o plano de atividades, os critérios de avaliação e os programas individuais das disciplinas da componente vocacional.

O plano curricular aparece definido pelo Decreto lei nº55-2018, de 6 de julho, da Portaria nº 223-A-2018 de 3 de agosto e da Portaria nº 229-A-2018 de 14 de agosto. Contudo cada estabelecimento ao longo do país tem autonomia para decidir, além dos instrumentos a serem lecionados na escola, os conteúdos programáticos e as orientações metodológicas.

Embora não seja objeto do trabalho definir os prós e os contras da autonomia dos estabelecimentos, é inerente à investigação ser consciente de que essa autonomia leva a que dois alunos do mesmo instrumento, do mesmo grau e de estabelecimentos de ensino distintos, apresentem conhecimentos diferentes sobre determinado conteúdo. Assim, não há uma uniformidade a nível nacional como acontece em disciplinas gerais, como por exemplo o Português, em que existe um Programa Nacional que comporta metas curriculares, definidas pela Direção-Geral da Educação.

Um outro aspeto, em Portugal, é a questão da atualização dos programas e das suas obras. Gonçalves (2016), ao analisar o programa de piano, em 2016, do Conservatório Nacional, verificou que o mesmo datava do ano letivo de 1973/74, e que foi possivelmente resultado da remodelação dos programas que existiam desde a década de 30. Gonçalves continuou explicando que esse modelo, nas décadas seguintes, serviu de *standard* para os seus homónimos em praticamente todos os conservatórios do país (Gonçalves, 2016).

No EAE, se por um lado há uma enorme diversidade nos conhecimentos adquiridos por alunos ao longo do país, por outro a autonomia poderá abrir margem para uma mais constante atualização e adaptação dos programas curriculares às necessidades dos alunos pelos seus trâmites.

O programa da antiga disciplina de História da Música, designada atualmente de História da Cultura e das Artes, é comum aos Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, de Línguas e Literaturas e ao Curso Artístico Especializado de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O seu programa contempla uma proposta a análise de duas obras do século XX: *Three Tales* (1998-2002) de Steve Reich e *Lichtung II* (1995-96) de Emmanuel Nunes (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2004).

2.3. O aluno e a abordagem pedagógica

O aluno pode frequentar o curso especializado de Música com o objetivo de querer prosseguir os estudos superiores nessa área ou apenas o pode frequentar a fim de aprofundar os seus conhecimentos de música, entre outros motivos (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, n.d.).

É dever do professor adaptar a sua abordagem pedagógica ao aluno, assim como adaptar os métodos, estudos e obras presentes no programa da disciplina ao aluno conforme as suas dificuldades. No caso concreto das aulas de instrumento, isso é possível pela possibilidade de poderem ser lecionadas individualmente. Em aulas de grupo isso já se aplicará a um conjunto de alunos e às suas necessidades, como ocorre, por exemplo, nas disciplinas de Formação Musical e Classe de Conjunto.

No que respeita ao método e à abordagem pedagógica usada pelo professor, também se deve ter em conta a formação que o professor teve enquanto aluno assim como outros fatores que tenham levado à criação a sua própria identidade.

De modo genérico, os professores de música apresentam características que os diferenciam dos restantes docentes dos ensinos básico e secundário, ainda que o Dec-Lei nº 310/83 de 1 de Julho os tenha equiparado (Vasconcelos, 2002).

Segundo o mesmo autor e baseando-se em Dubar (1997), a construção da referida identidade surge de “uma rede complexa de interações onde os tempos e os espaços se cruzam numa interrelação dialética do indivíduo consigo próprio, com a sociedade, com a cultura, com a formação, com os contextos de trabalho e com os contextos organizacionais” (p. 127).

De entre todas essas inter-relações é importante referir a importância que a “escola de interpretação” à qual pertence o professor enquanto instrumentista e aluno tem na sua atividade como docente e que será, por consequência, passada ao aluno. A escola de interpretação é definida por Almeida (2013) como “um conjunto de processos sistemáticos tendentes à reprodução de um conjunto de características de interpretação, bem como o conjunto dos intervenientes ativos nesses processos” (p. 212). No caso do saxofone, qualquer tentativa de sistematizar os processos e intervenientes que constituem as escolas, será, necessariamente, limitada (escola francesa, nórdica/americana, japonesa/asiática, entre outras) (Almeida, 2013). Contudo, no caso de instrumentos como o violino ou o piano, pode-se considerar o termo “escolas de interpretação” como algo mais extenso pelos séculos de tradição que esses instrumentos têm, face aos ainda não completados 200 anos de história do saxofone.

Assim, por todo mundo, existem técnicas diferentes de, por exemplo, colocar a embocadura, posicionar o instrumento, pegar no arco, posicionar o pulso e o cotovelo, entre muitos outros aspetos.

Não apenas no ensinamento dos instrumentos musicais há uma variedade enorme de técnicas, como também na aula de Formação Musical podem ser encontrados diferentes métodos de aprendizagem de como o aluno deve aprender conceitos básicos como a leitura do ritmo e das notas. Na aula de classe de conjunto, o professor depara-se com um grupo de alunos heterogéneo. Seja a classe de conjunto dos alunos (coro, orquestra ou música câmara), seja qual for o ano de escolaridade ou a “escola de interpretação” de cada um, o trabalho resultante da disciplina deverá ser homogéneo.

Assim, pela diversidade existente, não é possível generalizar uma única abordagem pedagógica nas disciplinas da área vocacional, podendo a ocorrência dos factos aqui descritos, ser algo presente ao se referir a abordagens pedagógicas no ensino artístico especializado de música (EAEM).

2.4. Música erudita ocidental

A importância de definir e abordar este conceito restringindo-o a determinada região do mundo e a determinada estética retêm-se com o facto de haver uma grande variedade de concepções do termo “música”.

Não há uma unanimidade de pensamento ou opinião sobre questões fundamentais como a natureza da música em nenhuma cultura. Da mesma forma, uma cultura que possa ser caracterizada por uma evidente tendência, apresenta outras tendências que com ela contrastem. Por exemplo, relativamente a algumas culturas africanas, a música é considerada como um componente da vida e da cultura social, não sendo possível falar sobre música fora de um contexto musical específico, assim como é possível que o termo “música” não exista, tendo sido adotados estrangeirismos em algumas sociedades (Nettl, 2002).

O termo “Ocidental” esclarece o âmbito das definições utilizadas no presente Relatório. As obras e as definições de música erudita ou, mais adiante, de música erudita (ocidental) contemporânea são referentes às tendências e práticas musicais desenvolvidas maioritariamente na Europa Ocidental ou em países que, em certos contextos, tenham práticas musicais semelhantes às desenvolvidas na Europa Ocidental como é o caso dos Estados Unidos da América. Assim, surge o termo “Ocidental”, já usado por outros autores como Grout e Palisca (1994), o qual “reflete a consciência de que o sistema musical da Europa ocidental e das Américas é apenas um de entre os vários existentes na diversidade das civilizações mundiais” (p. 9).

Na cultura ocidental contemporânea, a palavra “música”, ou algum termo sinónimo, sugere um conceito unitário, no sentido de que toda a “música” está no mesmo patamar, referindo-se a toda a música independentemente de cada género musical. Contudo, o mesmo valor, e o seu conceito tende a depender do grupo social de quem a classifica ou de quem a observa (Nettl, 2002).

As terminologias “música erudita”, “música culta”, “música séria” ou “música clássica” são geralmente empregues para delimitar uma categoria estética, histórica e social, em oposição à música popular ou à música ligeira (Silva, 2010).

O mesmo autor, Silva (2010), aponta duas dimensões que permitem abordar a música erudita no século XX. A primeira direciona-se para a sua condição técnica, a qual é sustentada pela tradição escrita, com regras formais, géneros, estilos e genealogias próprias. A segunda relaciona-se com as modalidades de criação, transmissão e receção, as formas de sociabilidade específicas que engloba as relações estabelecidas com o poder e as instituições que a configuram, sejam elas de aprendizagem (conservatórios), de difusão (salas de concertos) ou de legitimação (prémios, crítica musical).

À semelhança da “música ligeira” e da “música popular”, a “música erudita” não designa uma realidade fechada, e são igualmente frequentes os cruzamentos de repertórios e práticas (Silva, 2010). Opostamente ao frequente anonimato da música popular ou folclore, a música erudita é escrita por profissionais da arte (Borba & Lopes Graça, 1999). Além disso, aparece associada às elites sociais, enquanto que a “música popular” ou o folclore, aparecem conotados com as classes populares, com uma ideia de “povo” ou com a classe trabalhadora, (Moreira, Cidra & Castelo-Branco, 2010; Middleton, 2002).

Desta forma, será clarificado o que se entende por música ligeira e música popular.

O termo “música ligeira” é usado internacionalmente para denominar uma categoria musical “intermédia”, entre a “música erudita” e a “música popular”. Podem classificar-se como música ligeira arranjos para piano ou orquestra de melodias originais ou retiradas de repertórios de música popular urbana, de música de matriz rural, do teatro musical ou de obras sinfónicas com alargada divulgação e popularidade. O termo foi, a partir do século XX, associado a repertórios heterogéneos (tango, *foxtrot*, *one-step*, entre outros) aproximando-se do termo genérico “música popular”, (Moreira, Cidra & Castelo-Branco, 2010).

A terminologia “música popular” é amplamente utilizada no discurso cotidiano, geralmente para descrever géneros musicais considerados de menor valor e complexidade, que são facilmente acessíveis a um grande número de ouvintes sem instrução na área, contrariamente à música erudita. O significado do termo “popular” tem mudado ao longo da história. Varia em diferentes culturas, e por isso os seus limites são pouco claros. A sua classificação poderá associar-se também com o seu alto consumo, com a sua divulgação em massa ou ao seu grupo social (Middleton, 2002).

Em Portugal, a designação “música popular” coincidiu frequentemente com o termo “folclore”, contudo, após 1974, o termo “música popular” veio a substituir a designação de “música ligeira”, definindo assim canções de conteúdo sentimental, romântico e repertórios musicais nacionais. Após os anos 90, alguns desses repertórios receberam também a designação de “música pimba”, (Moreira, Cidra & Castelo-Branco, 2010; Castelo Branco & Cidra, 2010).

Após restringir o conteúdo da investigação, apenas à música erudita ocidental, o mesmo será delimitado por uma estética e um tempo cronológico, chegando ao conceito de música erudita ocidental contemporânea (MEOC).

2.5. A multiplicidade do século XX

De 1700 a 1900, floresceu e desenvolveu-se uma dita “linguagem musical universal” aceita em toda a Europa, independentemente das suas particularidades resultantes das diferenças geográficas e pessoais. Ainda no século XIX, surgiram tendências que levaram a alterações e mudanças na estética composicional: o cromatismo e a dissonância que, até metade desse século, eram associados à expressividade da música ocidental e usados em momentos em que parecia difícil assegurar as bases consonantes e diatônicas, começaram a ser vistos como regras e não apenas como uma fuga às regras. Devido a esta exploração exagerada de cromatismos e dissonâncias, a música aproximou-se de um estado de mudança constante (Morgan, 1994).

Segundo Morgan (1994), uma data que poderá servir de referência para esta nova linguagem musical é o ano 1907 no qual Arnold Schoenberg rompeu com o sistema tonal tradicional. Contudo, Griffiths (1987) aponta como um possível marco do início da música moderna o *Prélude à l'Après-Midi d'un Faune* (1892-4) de Claude Debussy. No caso das artes, o termo “moderno” remete para a estética e para a técnica e não para um acontecimento cronológico. Uma das suas principais características é a sua libertação do sistema de tonalidades (Griffiths, 1987).

Ainda assim, houve compositores que permaneceram fiéis à tradição continuando a compor segundo as regras do sistema tonal, como entre outros, foi o caso de Rachmaninov que permaneceu fiel ao Romantismo (Morgan, 1994).

No caso anteriormente abordado, Debussy emergiu por um caminho em que as suas ideias coincidem com as de pintores impressionistas como Monnet (Lockspeiser, 1980).

Mais radicais foram os compositores futuristas como Luigi Russolo com uma obsessão pelas máquinas e indústria, que construíram novos instrumentos, os *intonarumori* como forma de negação da música anteriormente feita (Morgan, 1994; Dennis & Powell, 2002).

Surgiu também o neoclassicismo de onde se destaca o Grupo dos Seis, *Les Six*, motivado por Erik Satie e constituído por Georges Auric, Louis Durey, Arthur Honegger, Darius Milhaud, Francis Poulenc e Germaine Tailleferre, os quais retomaram as ideias e as formas do Período Clássico como oposição às ideias Românticas (Morgan, 1994).

Em oposição, não só ao Romantismo mas também ao Impressionismo de Debussy, surge o Expressionismo em Áustria e Alemanha com a conhecida 2ª escola de Viena, de onde se desenvolve o serialismo e o dodecafonismo com Schoenberg, Berg e Webern

(Fanning, 2002). Após a 2ª Guerra Mundial, esta corrente continuou a desenvolver-se levando compositores como Babbitt, Boulez, Nono e Stockhausen a emergir para o chamado serialismo integral, onde os processos desenvolvidos por Schoenberg foram não só aplicados às notas mas também aos ritmos, dinâmicas, entre outros parâmetros musicais (Griffiths, 2002a).

Também pelos anos 20 do século XX, há quase 100 anos atrás, apareceram impressas as primeiras obras microtonais de Julián Carrillo compostas ainda no século XIX. Tal como Carrillo, Charles Ives, Alois Hába e Wyschnegradsky introduziram também novas notas à escala temperada, por meio de subdivisões posteriores, produzindo assim quartos e oitavos de tom (Morgan, 1994).

Depois da 2ª guerra mundial a criação musical continuou a ser caracterizada pela sua diversidade e pela pouca conexão entre as obras, havendo, como apontado anteriormente, um pluralismo artístico característico da arte contemporânea.

A invenção da fita magnética nos anos 50 do século XX, levou ao aparecimento da música eletrónica. Surge então a *Musique Concrète*, que teve como impulsionadores Pierre Schaeffer e Pierre Henry (Emmerson & Smalley, 2002). Em 1951, apareceu o 1º estúdio de música eletrónica na Nordwestdeutscher Rundfunk, em Colónia, tendo sido dirigido por Eimert e Stockhausen, seguindo-se a criação de outros estúdios como o de Milão, em 1953, dirigido por Berio e Maderna, seguiram-se o de Bruxelas em 1958, o de Utrecht em 1964, o Institut de Recherche et Coordination Acoustique Musique (IRCAM), em 1975, em Paris, dirigido por Boulez, entre outros (Michels, 2007).

Uma outra corrente artística que começou a desenvolver-se foi a indeterminação musical com John Cage. O movimento artístico minimalista chegou à música, nos anos 60, de onde se destacam os americanos Steve Reich, Philip Glass e Terry Riley. Começou também a ser desenvolvida a música espectral, nos anos 70 do séc. XX, com os franceses Murail e Grisey, que atende às características físicas do próprio espectro das notas ou do som (Anderson, 2002a).

Continuaram a encontrar-se obras compostas sob o pensamento microtonal, por exemplo, com o compositor austríaco Georg Friedrich Haas. Outras obras são concebidas com base no pensamento da geometria fractal, como é o caso da música de Alberto Posadas.

Estas práticas musicais continuam em evolução ou deram origem a outras correntes independentemente de toda a multiplicidade de pensamentos existentes, (Morgan, 1994) deixa em aberto que essa opinião possa ser apenas o reflexo de estarmos temporalmente demasiado unidos ao presente, para podermos compreender a amplitude da sua diversidade.

2.6. Música Erudita Ocidental Contemporânea

Enquanto que numa perspectiva histórica, a Idade ou Época Contemporânea se refere ao período histórico iniciado em 1789 com a Revolução Francesa até aos dias de hoje; no que respeita à arte contemporânea, está a designar-se um período posterior.

Segundo Esaak (2019), a arte contemporânea é aquela que foi e contínua a ser criada durante as nossas vidas. Essa mesma afirmação levanta um novo problema, pois a arte criada durante a vida de uma pessoa de 90 anos não é a mesma criada durante a vida de uma pessoa de 20 anos, o que segundo, o autor, leva a uma sobreposição entre a arte Contemporânea e a arte Moderna.

Na sua perspectiva, a arte contemporânea teve início nos anos 60 ou 70 do século XX e contínua até ao minuto presente. Justifica a sua posição com o surgimento do termo “pós-modernismo”, que se opõe à arte moderna (iniciada por volta do ano 1880 até 1960 ou 1970). Outro dos seus argumentos prende-se com o facto da mesma ter sido associada a temáticas contemporâneas, como o feminismo, o multiculturalismo, a globalização, o ambientalismo, o HIV/SIDA, entre outras (Esaak, 2019).

Com efeito, os artistas que vivem hoje, geralmente, refletem a sociedade atual, questionam as ideias tradicionais ou conservadoras e levam os espectadores a considerar a arte “desafiadora” ou “interessante”, deixando de lado questões como “Uma obra de arte é boa?” ou “Esta obra é agradável ou bonita?”. Assim, os artistas que trabalham no movimento pós-modernismo adotam a noção de “pluralismo artístico”, aceitando uma larga variedade de intenções e estilos artísticos (The J. Paul Getty Museum, n.d.).

Depois da 2ª guerra mundial, os acontecimentos importantes que ocorriam numa determinada parte do mundo começaram a ter uma rápida repercussão no resto dos países. Este carácter internacional de “1 só mundo” foi resultado da rápida expansão dos desenvolvimentos tecnológicos, em especial nos transportes e nas comunicações. Quando um acontecimento musical decorria em determinado lugar, o resto do mundo podia acompanhá-lo em tempo real graças à rádio e à televisão, (Morgan, 1994). Nos nossos dias ainda com mais frequência o fenómeno da internacionalização é visível graças ao desenvolvimento da internet e das redes sociais.

Nos últimos 70 anos têm vindo a desenvolver-se várias estéticas que serão consideradas neste relatório de *contemporâneas*, aproximando-se da ideia de Griffiths (1987) ao considerar determinado período atendendo à sua estética e técnica e não como um tempo cronológico, independentemente de ser possível delimitá-lo através de datas. Delimitar esse período considerando apenas os critérios estética e técnica, poderia levar a uma dispersão não desejada da investigação. Assim, optou-se por usar também uma limitação cronológica, a qual não é critério exclusivo para considerar determinada obra como *contemporânea*.

O termo *contemporâneo* foi utilizado por diversos autores entre eles Bosseur e Michel (2007), Bosseur (1996) e (2006), Griffiths (2002), Morgan (1994), Nattiez (2003), Paddison e Deliège (2010), Weid (2005), Whittall (2003), entre outros, utilizam termos como “Musiques Contemporaines” (Bosseur), “Contemporary Music” (Paddison e Deliège), “Modern Music and After: Directions since 1945” (Griffiths), ao se referirem às múltiplas linguagens artísticas desenvolvidas desde o fim da segunda guerra mundial, (Guerra, 2014).

Na segunda metade do século XX, no pós-guerra, muitos compositores procuraram uma profunda renovação musical nas suas obras. Indivíduos como Karlheinz Stockhausen, Luigi Nono, Luciano Berio, Iannis Xenakis, Pierre Boulez, Giacinto Scelsi, Pierre Schaeffer, Jean Claude Risset, Emmanuel Nunes, Jorge Peixinho, entre outros. Apesar destes compositores terem estudado música erudita de vários períodos, incluindo o Renascimento, Barroco, Clássico, Romântico, optaram por conservar alguns elementos num sentido de continuidade histórica, mas procurando novos caminhos, novos sistemas composicionais, ou, de outra forma, parafraseando Pierre Boulez, inventando novas técnicas e linguagens, (Boulez, 2012c).

Esta geração de jovens compositores, teve uma forte reação contra a música feita até à data (1945), uma vez que era associada aos fracassos políticos e sociais do passado (2ª Guerra Mundial). Assim, se ia surgir um novo mundo (pós 2ª Guerra Mundial), sentiam a necessidade de criar uma nova música, completamente diferente do que já tinha sido feito, rompendo as noções musicais anteriores referentes a como se devia compor ou como deveria soar, (Morgan, 1994).

Ainda que esta ideia seja semelhante à de rutura do sistema tonal levada a cabo por vários compositores nos primeiros anos do século XX, para efeitos do presente relatório, esta rutura com a música feita até esse momento refere-se a uma ideia que Boulez transmitiu a Cage, por correspondência, em 1951, que foi mais tarde publicada sob o título *Schoenberg is dead* (Boulez, 2012b), e que, em 1952, levou à exaltação Webern como “o critério mais acutilante da música contemporânea”, (Boulez, 2012a, p. 45).

Em 1976, Boulez descreveu a insatisfação sentida pelos músicos seus contemporâneos face aos modelos instrumentais herdados dos séculos anteriores. Pois estes baseavam-se numa conceção da linguagem musical ultrapassada e incapaz de fornecer o material sonoro que o compositor desejava para a sua composição. Também a notação é posta em causa, uma vez que os fenómenos sonoros se tornaram mais complexos e individuais, isto é, característicos de cada instrumento. Ao tentar-se escrever estes fenómenos, a notação, sobrecarregada de símbolos individuais, levou a que cada partitura tivesse o seu código, ultrapassando-se os limites da notação musical tradicional, (Boulez, 2012c).

Deste modo, a partir dos anos 1950, a notação musical tradicional mostrou-se insuficiente para lidar com as novas técnicas, e assim, como forma de continuidade da notação tradicional, surgiu uma nova notação musical capaz de acompanhar as

mudanças de vários compositores entre os quais Luciano Berio, Pierre Boulez, Sylvano Bussotti, Roman Haubenstock-Ramati, Karlheinz Stockhausen, Earle Brown e John Cage, (Stone, 1980).

Com efeito, a praxis da música contemporânea convoca assim, as designadas “técnicas instrumentais inovadoras”, as “formas alternativas de notação”, tal como uma capacidade de adaptação a novas circunstâncias de performance (Foucault & Boulez, 2016). Por isso, esta prática musical decorre muitas vezes em espaços de apresentação particulares (teatros, galerias de arte, universidades, conservatórios), muitas vezes requiere dispendiosos requisitos técnicos (altifalantes, mesas de mistura, conjuntos instrumentais peculiares, desde *sets* de percussão diversificados, entre outros), recorre a partituras ou outras formas de representar o repertório, necessitando de intérpretes altamente treinados, transcendendo as aptidões regularmente desenvolvidas no ensino superior de música (Reis, 2015), sendo cada vez mais necessário ensinar e explicar, tanto a compositores como a músicos, as possibilidades técnicas de cada instrumento, tendo vindo a ser editados livros destinados a esse efeito por diversas editoras.

A questão do “isolamento cultural” da MEOC é consequência de uma deficiente pedagogia, ou de problemas de divulgação, assim como da condição inflexível da própria criação contemporânea (Foucault & Boulez, 2016). O seu público é maioritariamente constituído por outros pares (músicos), a sua prática está dependente de financiamento público e privado para a sua existência, ou seja, pode ser caracterizada como uma prática musical desligada das indústrias (Reis, 2015).

No panorama da música erudita em Portugal do último século destaca-se um marco importante: a instauração de um regime democrático em Portugal a 25 de abril de 1974, o qual permitiu uma maior abertura política, social e cultural da sociedade portuguesa. Surgiram mudanças estruturais nas áreas artísticas e mais concretamente nas estruturas da produção da música erudita (Silva, 2010).

Independentemente de todas as evoluções que surgiram como fruto dessas mudanças, em Portugal, nos anos 90, MEOC ainda era considerada pelo compositor Jorge Peixinho “subvalorizada e menosprezada pelos governantes”, considerando-os “analfabetos a nível musical”; esse mesmo alheamento era segundo o próprio “comum à televisão ou aos órgãos de comunicação social”, e quando “raramente se falava de música erudita, apresentava-se como valor de um museu “ (Peixinho, 1991, p. 7), como citado em (Vasconcelos, 2011, p. 263).

Ainda hoje, atendendo ao panorama atual da programação artística e cultural portuguesa, há uma evidente primazia da lógica cultural sobre a estética, sendo “cada vez mais difícil a arte contemporânea conseguir contornar as estruturas organizativas, de que é subsidiária, num processo que, em última instância, coloca em causa esse mesmo carácter subversivo que sempre a caracterizou” (Jimenez, 2008). A produção contemporânea é assim julgada tendo por base imposições de legitimidade e relevância artística, “sem que nos apercebamos verdadeiramente da contradição aqui implícita”

(Fesch, 2016). É frequente os programadores verem-se na necessidade de seguirem a triste lógica dos “mercados” (Ferreira, 2019).

Independentemente dos vários projetos relacionados com a criação, difusão ou educação das referidas práticas musicais, ao longo dos últimos anos, esta herança ainda aparece refletida na atual sociedade e conseqüentemente nas escolas portuguesas pois, ao nível do ensino da música erudita ocidental contemporânea (EMEOC), “não se pode afirmar que estamos fechados no século XIX mas há uma grande dificuldade em compreender onde estão as obras dos compositores contemporâneos no contexto da aprendizagem musical nos conservatórios, assim como de compositores portugueses” (Vanconcelos, 2017).

Para efeitos da investigação, foi definido um tempo cronológico flexível que vai deste o ano 1950 até aos dias de hoje, um período aproximado de 70 anos. Não estão englobadas na estética dessa prática musical os compositores que adotem práticas musicais que deram continuidade à tradição tonal desenvolvida desde 1700 a 1900, mesmo que as suas obras datem o ano 2019, ou que não se insiram em correntes que tenham surgido ou tenham tido o seu maior desenvolvimento nos últimos 70 anos. Contudo, nem sempre é possível enquadrar todos os compositores ou todas as obras em alguma corrente, podendo os mesmos ser transversais a esta definição.

Dado isto, é importante salientar que o relatório e a definição de MEOC não têm qualquer submissão estética, tendo sido concebidos para efeitos de investigação académica. Tem-se o máximo respeito pelas diversas práticas musicais e apenas se restringe o conteúdo para efeito da redação do presente Relatório de Estágio. Por essa razão, não foi, em momento algum das atividades propostas no âmbito da investigação, retirada a liberdade de cada aluno considerar determinada prática musical de contemporânea, nem de ter imposto a ideia de que determinado movimento artístico ou prática musical deva ser considerada de contemporânea².

² No capítulo 4 da 2ª parte do presente Relatório esta abordagem histórica será complementada com mais informação.

CAPÍTULO 3 - Metodologia da investigação

O terceiro capítulo destina-se a aclarar a metodologia de investigação escolhida e a sua aplicação. Assim, será abordado o que é um estudo de casos múltiplos, as diferenças entre metodologia quantitativa e qualitativa e como ambas se podem completar. É também feito um mapa conceptual do percurso da investigação com as respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Por último, são enumerados alguns dos princípios éticos tidos ao longo da investigação.

3.1. Estudo de casos múltiplos

Após terem sido colocadas as questões e objetivos de investigação, conforme descritos no capítulo 1 e atendendo ao estado da arte apresentado no capítulo 2, optou-se por fazer um estudo de casos múltiplos.

O estudo de caso, ou casos múltiplos, explora determinado fenómeno que está limitado no tempo e no espaço, recolhendo informação detalhada do mesmo (Sousa & Baptista, 2014).

Esta escolha prendeu-se com o facto dos termos em que foram definidos os problemas da investigação assentarem em perguntas iniciadas por “como”, e ao facto do estudo se centrar num fenómeno atual, dentro do seu próprio contexto, no qual o investigador não podia prever os acontecimentos (Yin, 2008).

A fim de enriquecer a investigação, abrindo um maior leque de perspetivas alternativas de explicação do fenómeno em estudo, isto é o ensino da MEOC, optou-se por estudar dois casos distintos: o caso do Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) e o caso do Conservatório de Música de Seia - *Collegium Musicum* (CMS).

A escolha dos casos teve em conta, principalmente, as diferenças encontradas a nível dos seus projetos educativos, corpo docente, distância entre as escolas, de modo a encontrar uma “população” com diferentes vivências e influências, entre outras razões que aparecem mencionadas no capítulo 4.

Assim, dado que os casos a investigar foram escolhidos intencionalmente e representam uma percentagem de alunos muito pequena, face ao total de alunos a frequentar o EAEM, os mesmos são considerados amostras não probabilísticas. No entanto, não há nenhum fator que impossibilite encontrar casos semelhantes a estes, atendendo-se às suas particularidades.

Foram escolhidos dois casos diferentes, quase incomparáveis do ponto de vista do seu PE, mas que na sua génese têm aspetos em comum: ambos os estabelecimentos de ensino são escolas do ensino particular e cooperativo que gozam de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, segundo o artigo 36.º do Decreto Lei 152/2013, de 4 de novembro, e a população alvo do estudo são os alunos do EAEM, do

3º ao 8º grau, do curso básico de música e do curso secundário de música, qualquer que seja o regime de frequência, ou o instrumento. Também não se excluíram alunos do curso livre, caso se encontrassem inseridos numa turma que compreendesse as características mencionadas.

3.2. Metodologia Mista: métodos quantitativos e qualitativos

Numa investigação, não há a obrigatoriedade de optar pelo emprego de uma metodologia exclusivamente quantitativa ou de uma metodologia exclusivamente qualitativa (Carmo & Ferreira, 2008).

A presente investigação utiliza uma abordagem metodológica mista, reconhecendo que a utilização simultânea dos dois métodos se encontra de acordo e aporta valor às questões e objetivos a investigar (Morais & Neves, 2007).

Uma metodologia mista pode apresentar implicações de natureza teórica, atendendo a que a utilização de diferentes métodos de investigação tem também como base diferentes pressupostos sobre a realidade social e a natureza dos dados recolhidos. Por isso, é necessário relacionar cada conjunto de dados com a teoria que lhe está implícita, analisando de que forma se complementam ou apresentam contradições (Branen, 2008). A triangulação de resultados de estudos simultaneamente quantitativos e qualitativos, a utilização de diversas técnicas de pesquisas e a procura de diferentes fontes de evidência dos factos confere uma maior validade científica à investigação (Bartellet, Burton, & Peim, 2001).

A utilização de métodos quantitativos, na investigação, tem como objetivo a identificação e apresentação de dados e tendências observáveis, procurando causas de fenómenos sociais de forma objetiva (Reichardt & Cook, 2008). Também possibilita a realização de uma seleção probabilística a partir de uma população bem definida, o que proporciona a análise e interação dos resultados com outras investigações já realizadas ou que se venham a realizar (Sousa & Baptista, 2014). Na metodologia quantitativa, a realidade é vista de uma forma objetiva, independente do investigador e de juízos de valor (Sousa & Baptista, 2014). Esta metodologia foi utilizada para analisar de que forma é que a MEOC se integra no EAEM e para perceber a sua representatividade na vida escolar e musical dos alunos que frequentam o EAEM. No entanto, reconhece-se que o investigador, através dos métodos quantitativos, poderá não conseguir controlar as variáveis independentes, assim como outros detalhes relevantes, e por essa razão recorreu-se também à utilização de métodos qualitativos (Sousa & Baptista, 2014).

Os métodos qualitativos tendem a analisar a informação de um ponto de vista indutivo, holístico e naturalista. Não procuram a informação para verificar hipóteses, têm em conta uma realidade geral podendo ser estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação. Além disso, os investigadores interagem de uma forma natural

e discreta com os sujeitos tentando misturar-se na população a estudar e controlar os efeitos que provocam neles, avaliando-os quando interpretam os dados que recolhem (Carmo & Ferreira, 2008). Esta metodologia também ajuda na identificação de novos elementos ou variáveis independentes, no que respeita ao modo como a MEOC está integrada no EAEM.

Não só a utilização de uma metodologia mista aporta uma melhor compreensão dos fenómenos, como também a triangulação das técnicas de recolha de dados usadas, que serão explicadas seguidamente, conduzem ao alcance de resultados mais seguros e com menos enviesamentos. Além disso, uma vez conhecidos os aspetos positivos e negativos de cada metodologia, ambas poderão ser aplicadas de modo a combater os seus pontos fracos mutuamente.

3.3. Design de investigação e calendarização

Em inglês, *design* significa projeto, plano, intenção, assim como modelo ou composição visual. É aqui utilizado com este múltiplo sentido de previsão da investigação, de concretização de um projeto por escrito e de um instrumento da investigação (Ribeiro, 2003).

O *design* de investigação representa, para o investigador, o plano formal da sua ação (Lecompte & Schensul, 2003). Deve conter as estratégias prévias para as fases de investigação e não deverá conter conclusões antecipadas embora possa prever certas condicionantes a partir de uma boa compreensão dos objetivos e questões de investigação, pois os fatores imprevistos levam frequentemente a importantes descobertas e resultados inesperados (Kirk & Miller, 2003).

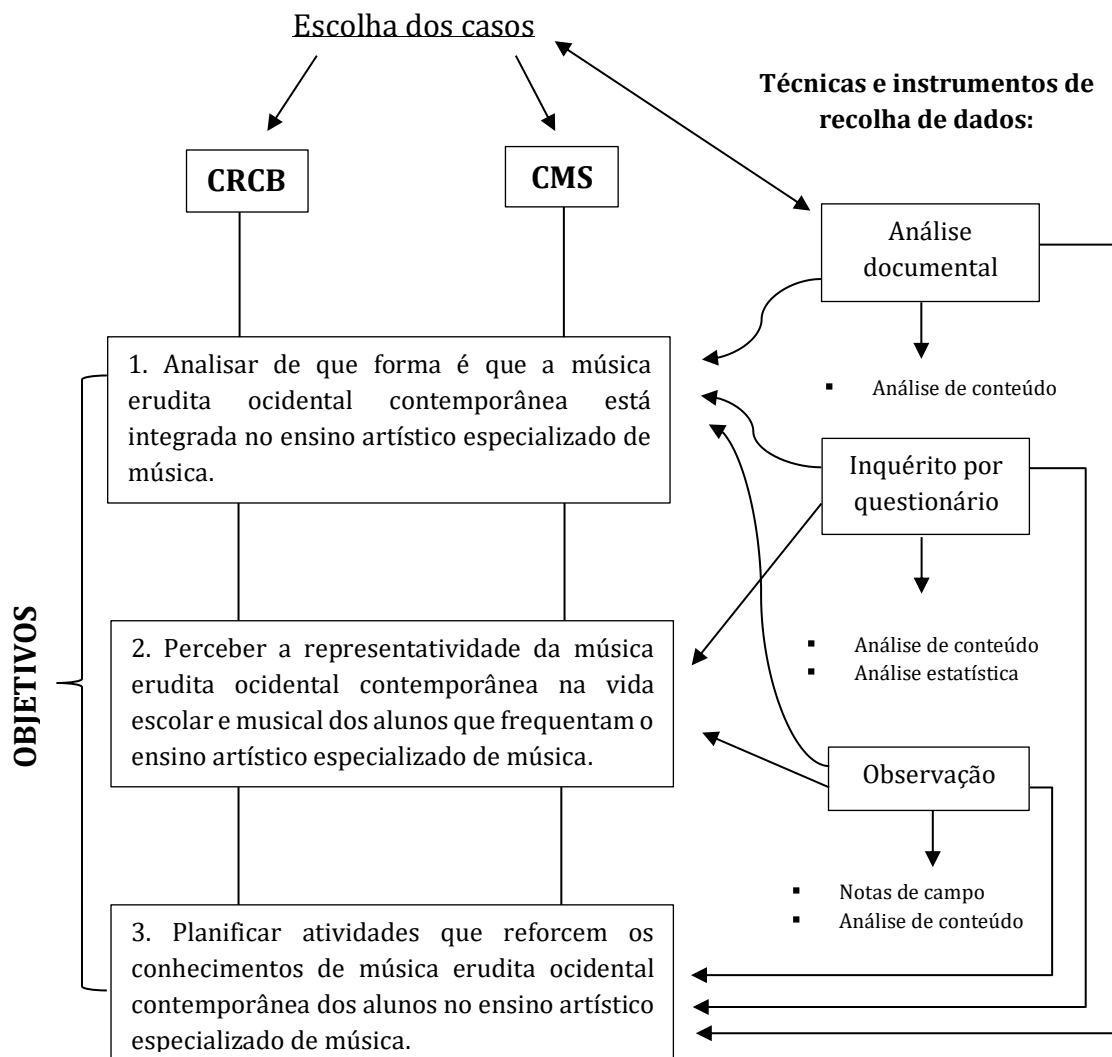


Figura 3 - Mapa conceptual da investigação.

	Janeiro e fevereiro 2019	Março e abril 2019	Mai e junho 2019	Julho e agosto 2019	Setembro e outubro 2019	Novembro e dezembro 2019	Janeiro e fevereiro 2020
Análise documental							
▪ analisar conteúdo	X	X	X	X	X	X	
Inquérito por questionário							
▪ elaborar questionário	X	X					
▪ aplicar questionário			X				
▪ analisar conteúdo			X	X	X	X	
▪ análise estatística			X	X	X	X	
Observação							
▪ preparar atividades	X	X	X				
▪ fazer atividades			X				
▪ tomar notas de campo			X				
▪ analisar conteúdo			X	X	X	X	
REDAÇÃO		X	X	X	X	X	X

Figura 4 - Calendário da investigação.

A figura 3 ilustra o plano metodológico da investigação e o mesmo é calendarizado na figura 4.

Após terem sido escolhidos os casos e ter sido estabelecido contacto com o CRCB e com o CMS procedeu-se à elaboração das técnicas de recolha de dados.

Ao estudar dois casos em meio escolar, é imprescindível uma deslocação às escolas onde estudam os alunos, assim como uma prévia recolha de informação que permita preparar o trabalho de campo.

O primeiro passo foi a marcação dos dias para o preenchimento dos questionários, com preferência para que o mesmo decorresse junto ao fim do ano letivo, refletindo os conhecimentos dos alunos no final do ano letivo. Após terem sido agendados os dias, passou-se a preparar a deslocação da mestranda às escolas através da análise documental dos Projetos Educativos das instituições³. Em paralelo, prepararam-se os instrumentos de recolha de dados.

A fim de analisar de que forma é que a MEOC estava integrada no EAEM, houve um trabalho de análise documental e de análise dos dados, recolhidos por observação. A representatividade da MEOC na vida escolar e musical dos alunos do EAEM foi percebida através da análise dos dados recolhidos no inquérito por questionário e pela análise do conteúdo das notas de campo recolhidas durante observação participativa.

Havia uma única oportunidade de recolha de dados junto de cada turma, sendo o elemento surpresa fulcral para o sucesso da investigação.

3.4. Técnicas e instrumento de recolha de dados

Análise documental

A análise documental é uma técnica de investigação qualitativa que auxilia a descoberta de novas informações sobre a temática, ou ajuda a complementar informações obtidas através de outras técnicas (Sousa & Baptista, 2014).

Para atingir os seus objetivos, o investigador necessita de recolher informações de trabalhos anteriores ao seu, acrescentar-lhes valor, passando o conhecimento que obteve com a sua investigação à comunidade científica. O facto de estudar o que foi ou está a ser produzido na área da investigação é um ato de gestão de informação, necessário para não se investigar o que já tinha sido investigado por outros investigadores, tomando-o como original seu (Carmo & Ferreira, 2008).

A pesquisa e consulta de documentos oficiais ou não oficiais assume, não apenas um papel relevante para o rigor da redação do presente relatório, como também uma preparação para a compreensão dos casos a estudar.

³ Ver capítulo 4.1.

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário visa recolher informações sobre os conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos, entre outros, da população em estudo. Pode ser tipo aberto, fechado ou misto, conforme as respostas que se esperem das perguntas. Em qualquer dos casos é importante ter em conta o que se pretende avaliar, para que haja rigor na formulação das perguntas (Sousa & Baptista, 2014).

Geralmente considera-se que um processo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob forma de entrevistas não-diretivas que ajudam a conhecer previamente o sujeito de estudo, com a intenção de compreender as hipóteses a elaborar no inquérito por questionário (Ghikglione & Matalon, 1993).

Nesta investigação, já havia um conhecimento prévio dos casos a estudar. Tal conhecimento foi obtido pela experiência que a mestranda adquiriu ao longo do seu percurso escolar e da PES, assim como através da análise documental e de contactos previamente estabelecidos no início da investigação, sendo este o ponto de partida para a formulação do inquérito por questionário a aplicar.

Um inquérito quantitativo pode igualmente ser aplicado antes da fase qualitativa, tal como sucedeu na presente investigação. Desta forma, a fase qualitativa veio posteriormente para ajudar a interpretar algum resultado inesperado do inquérito por questionário (Ghikglione & Matalon, 1993).

Tabela 16 - Tabela guia do questionário.

Categorias	Questões
Caracterização	Idade Género Naturalidade Escola de Ensino Regular Escola de Ensino Artístico Tipo de ensino frequentado Ano / grau de frequência
Hábitos musicais	Com que idade iniciaste os teus estudos musicais e onde (conservatório, banda, aulas particulares ou outro)? Atualmente frequentas algum outro grupo ou escola de carácter artístico (banda, rancho, teatro, expressão plástica ou outro) à parte do conservatório? Se sim, qual ou quais? Em que local costumavas ouvir música? E que músicas costumavas ouvir (grupo, artista, compositor ou outro)?

	<p>Assinala com (X) apenas uma opção: sempre (S), muitas vezes (MV), algumas vezes (AV), poucas vezes (PV) ou nunca (N), indicando a frequência com que realizas cada uma das afirmações:</p> <p>Os meus amigos ou colegas influenciam o meu gosto musical.</p> <p>Os meus pais ou outros familiares influenciam o meu gosto musical.</p> <p>Os meus professores influenciam o meu gosto musical.</p> <p>Ninguém influencia o meu gosto musical.</p> <p>Costumo ouvir música erudita.</p> <p>Ouçó música erudita quando estou com os meus colegas ou amigos.</p> <p>Ouçó música erudita quando estou com os meus pais ou outros familiares.</p> <p>Ouçó música erudita na escola ou conservatório com os professores.</p> <p>Ouçó música erudita quando estou sozinho.</p> <p>Costumo ir assistir a concertos de música erudita.</p> <p>Quando vou assistir a concertos de música erudita quem me acompanha são com os professores ou colegas e é inserido em atividades da escola.</p> <p>Quando vou assistir a concertos de música erudita, quem me acompanha são os meus amigos ou colegas.</p> <p>Quando vou assistir a concertos de música erudita, quem me acompanha são os meus pais ou outros familiares.</p>
<p>Conhecimentos de MEOC</p>	<p>Sabes indicar um ou mais períodos da história da música assim como alguns compositores dos mesmos?</p> <p>Já tocaste ou cantaste peças (a solo, com acompanhamento, em coro, orquestra ou outro) que consideres música erudita contemporânea? Em caso afirmativo, que obra(s) e de que compositor(es)?</p> <p>Que compositores (portugueses ou estrangeiros) e respetivas obras conheces que consideras serem de música erudita contemporânea?</p>
<p>22 Excertos auditivos</p>	<p>Indica o nome do compositor ou de um possível compositor da obra ou do título.</p> <p>Já ouviste esta obra ou algo semelhante?</p> <p>Consideras que se trata de música erudita contemporânea?</p> <p>Já tocaste esta obra ou algo semelhante?</p> <p>Indica de 1 a 6 se gostas da obra. 1 – não gostei nada e 6 – gostei muito</p>

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados utilizado com a finalidade de procurar respostas às três questões de investigação⁴.

A categoria caracterização contém questões de resposta direta sobre os alunos, entre as quais a idade, o género, o grau, a naturalidade, a escola de ensino regular, a escola de ensino artístico, o tipo de ensino frequentado e o ano e grau de frequência.

Após a caracterização, segue-se uma categoria cujas questões têm por finalidade conhecer os hábitos musicais dos inquiridos. Contém questões de resposta direta, nomeadamente sobre a idade e o local onde o aluno tinha iniciado os seus estudos musicais, grupos de carácter artístico por ele frequentados, o local onde habitualmente ouve música e que música costuma ouvir. Também inclui uma tabela onde os alunos devem indicar a frequência de determinada ocorrência, dando a compreender quem pode influenciar o seu gosto musical, se assistem frequentemente a concertos de música erudita e com quem. O aluno pode escolher uma das seguintes opções: nunca (N), poucas vezes (PV), algumas vezes (AV), muitas vezes (MV) ou sempre (S). Esta caracterização e conhecimento mais profundo dos alunos não é possível obter de outro modo que não seja por questionário, visto que a investigação não tem dimensão suficiente que possibilite uma presença assídua no campo. No entanto, dado que se trata de um estudo de caso, esta caracterização mais intrínseca pode levar a uma melhor identificação e compreensão dos casos em estudo.

Os dados sobre os hábitos dos alunos são importantes para um estudo de caso, no qual o investigador, pelo já referido carácter limitado da investigação, não teria tempo que possibilite uma recolha frequente de dados por observação.

Segue-se um grupo de questões focadas diretamente nos conhecimentos de MEOC do aluno. São colocadas questões de resposta aberta cujo objetivo é encontrar respostas, especialmente, mas não exclusivamente, para a primeira e segunda questões⁵ de investigação. O aluno é diretamente questionado se já tocou ou cantou obras que considere MEC. Em caso afirmativo, deve indicar os nomes dos compositores e das respetivas obras. É também questionado sobre que compositores e respetivas obras conhece que considera MEC.

Caso o aluno indique ter tocado, por exemplo, uma obra para orquestra, abre-se a possibilidade de a mesma ter sido interpretada na aula de classe de conjunto, mas sem excluir outras hipóteses, como por exemplo tê-la tocado num grupo de carácter artístico que frequentava fora do conservatório. Por essa razão é importante conhecer os hábitos musicais do aluno fora da escola.

A terminologia “música erudita contemporânea” pode não fazer sentido para um determinado aluno. Tal pode ocorrer, caso o aluno desconheça a divisão temporal das

⁴ Ver figura 3.

⁵ De que forma é que a MEOC está integrada no EAEM? Qual o conhecimento detido pelos alunos do EAEM no que respeita à MEOC?

obras musicais. Por esse motivo, os inquiridos são também questionados sobre que períodos da história da música sabem indicar, assim como os respetivos compositores.

O questionário termina com a audição de 22 excertos auditivos. Perante a audição de cada excerto o aluno tem que preencher uma tabela indicando para cada excerto: o nome do compositor ou de um possível compositor da obra ou do título, se já tinha ouvido essa obra ou algo semelhante, se considera tratar-se de música erudita contemporânea, se já tinha tocado essa obra ou algo semelhante e indicar de 1 a 6 o quanto gosta desse excerto.

As análises dos dados recolhidos nessa tabela têm com finalidade responder à segunda questão de investigação, assim como ser uma alavanca para a atividade que se segue, despertando a curiosidade dos alunos.

Na elaboração da tabela, selecionaram-se vários compositores dos séculos XX ou XXI e uma obra de cada um deles⁶. Fez-se uma seleção diversificada de várias correntes de música erudita desenvolvidas ao longo do século XX. Como já referido, as obras não foram abordadas aos alunos como sendo MEOC, mas como representativas de determinado movimento artístico.

Depois da seleção dos excertos, os mesmos foram organizados numa única faixa de áudio. Cada um continha cerca de 20 a 30 segundos. Primeiro havia uma voz (a da mestrande) a indicar o número do excerto que se seguia. No final da audição do respetivo excerto, havia cerca de 10 segundos de pausa, tempo para os alunos preencherem a tabela.

Esta última parte do questionário durava cerca de 17 minutos no total. Durante esse tempo, a mestrande não intervinha, controlava questões técnicas relacionadas com os áudios e observava as reações dos alunos através da observação não participante.

Finalizados e entregues os questionários, a mestrande distribuía a lista de obras que tinham sido ouvidas, a qual se encontra no apêndice 3, e abordava os alunos sobre se conheciam alguma das obras da lista ou do seu compositor. Iniciando assim a atividade.

Observação

A observação é uma técnica de recolha de dados que requer a presença do investigador no local (Sousa & Baptista, 2014). Este deve fazer-se acompanhar de um bloco de notas onde se tomam notas de campo, registando os factos observados, hipóteses que tenham surgido, entre outras informações úteis, tomando assim notas

⁶ No capítulo 4.2. da 2ª parte do presente Relatório é apresentada uma pequena informação histórica sobre a obra e seu compositor.

de campo (Carmo & Ferreira, 2008). As notas de campo tomadas no âmbito da presente investigação encontram-se no apêndice D.

Um estudo de caso pode envolver, na sua vertente mais etnográfica, o estudo dos fenómenos ou ocorrências tais como foram “percecionadas” nomeadamente do ponto de vista de quem as viveu. Deste modo, surge a necessidade de o observador registar o que a sua população diz, faz e como reage (Tuckman, 2012).

A observação deve ocorrer em situações de vida real (Tuckman, 2012), neste caso na escola, mais concretamente nas salas de aulas. Os registos devem ser feitos no próprio dia de forma a não se perderem informações relevantes (Carmo & Ferreira, 2008), devem ser evitadas as observações com pressupostos *a priori* sobre o que se quer estudar e considerar explicações alternativas para o que se observa, em vez de que uma teoria preestabelecida influencie o que se possa crer como importante registar nas notas de campo ou nas próprias conclusões (Tuckman, 2012).

Existem várias formas de observação: observação exterior (o objeto é observado a partir de uma teoria, o que pressupõe uma visão unilateral), observação implicada (o objeto da observação é a relação entre o observador, o observado e o contexto que os envolve), entre outras (Ribeiro, 2003). Pelas limitações da presente investigação, tiveram-se em conta duas características básicas: o observador intervém ou não intervém no que observa?

Na observação não participante, uma situação é observada do “lado de fora” (Sousa & Baptista, 2014). Enquanto os alunos preenchiam os questionários foi possível observar a reação deles perante a audição de determinada obra.

Na observação participante, o investigador interage com quem observa, conseguindo assim acesso às perspetivas da sua população (Sousa & Baptista, 2014). Este tipo de observação não só foi aplicado enquanto decorria a atividade, sendo o investigador nela interveniente, mas também quando, em consequência de se ter deslocado ao local, falava com os professores ou outros intervenientes do meio escolar.

Geralmente, para se conseguir uma observação participante consistente, o observador deve passar um longo período de tempo no campo (Ribeiro J. d., 2003), no entanto o presente relatório contém limitações de tempo e custos.

Esta técnica de recolha de dados está presente ao longo de todo o processo da investigação, do primeiro ao último contacto estabelecido com a escola e seus intervenientes, através de contactos com as direções das escolas, Festival DME, professores e alunos. Todas as reações ou comentários dos intervenientes foram observados e tidos em conta na globalização dos dados recolhidos.

3.5. Ética da investigação

Uma vez que a presente investigação decorreu em meio escolar é importante ter em conta certos princípios éticos (Tuckman, 2012). Em relação aos métodos quantitativos podem ser enumerados os seguintes:

- Foram pedidas autorizações previamente às escolas intervenientes, explicando o teor da investigação, os seus fins, assim como a descrição das atividades que seriam desenvolvidas e outras informações solicitadas.
- Qualquer aluno, professor ou outro interveniente podia não querer participar.
- Foi evitada a formulação de questões desnecessárias, respeitando o direito à privacidade.
- Os dados pessoais não são revelados, prosseguindo à agrupação das respostas respeitantes à caracterização dos alunos.
- Em momento algum foi pedido que o aluno escrevesse o seu nome no questionário.

Em seguida, são enunciados alguns princípios éticos da investigação qualitativa:

- Não foi imposto nenhum conceito de MEOC aos alunos, deixando ao seu critério o que consideravam ou não MEOC.
- Durante as atividades utilizaram-se os termos gerais, pelo qual determinado movimento artístico é ou ficou conhecido.
- O anonimato dos intervenientes, sejam professores, alunos ou outros intervenientes foi respeitado, não apenas a nível do questionário, mas também em qualquer relato verbal, ou outra informação recolhida durante as observações no campo.
- As conclusões obtidas da investigação foram respeitadas, sendo o mais fiel possível aos dados recolhidos.

CAPÍTULO 4 - Preparação da intervenção

O capítulo 4 expõe a preparação da intervenção onde é explicada a escolha dos casos e o que os distingue do ponto de vista dos seus PE e planificada a atividade.

4.1. Escolha dos casos

Pelo carácter naturalista, dinâmico e interativo do estudo de caso é necessário um trabalho de campo, ou seja, um contacto com os sujeitos que se pretendem estudar. É por isso crucial a identificação de contextos apropriados, a obtenção de permissão e do apoio das instituições (Amado & Freire, 2013).

O CRCB foi a instituição que acolheu a mestranda ao longo da sua PES e na qual se formou antes de ingressar no Ensino Superior. Por isso, as razões da sua escolha são de carácter pessoal e logístico.

A escolha do CMS deveu-se ao apoio do Festival DME para a realização das atividades e ao facto do PE da escola integrar atividades artísticas no âmbito da MEOC.

Após o contacto prévio com o Conservatório Regional de Castelo Branco, CRCB, e com o Conservatório de Música de Seia - *Collegium Musicum*, CMS, que se mostraram disponíveis para o estudo, procedeu-se à solicitação de autorizações à direção das respetivas instituições que permitissem a intervenção da mestranda. Foram pedidas autorizações para a realização dum inquérito por questionário, por parte dos alunos do 3º ciclo e secundário, assim como atividades, as quais são apresentadas nos apêndices 5 e 6.

Além disso, foi também formalizado o apoio do Festival DME, com o qual, em pareceria, foram realizadas as atividades, como apresentado no apêndice 7.

Caso do CRCB⁷

O CRCB iniciou a sua atividade em 1971, na cidade de Castelo Branco. A sua área de influência estende-se aos concelhos vizinhos entre os quais Fundão, Covilhã, Vila Velha de Ródão e Idanha-a-Nova, vila na qual há um Pólo do Conservatório. Esse não é o único, podendo encontrar-se outro Pólo em Alcains, freguesia do concelho de Castelo Branco.

Atualmente, o Conservatório tem uma oferta letiva que inclui cursos de instrumento, canto, composição e formação musical, desde a iniciação até ao secundário e ainda o curso livre, o qual se assemelha à frequência de disciplinas

⁷ Ver capítulo 1 da 1ª parte do presente Relatório.

isoladas. Os alunos podem frequentar o regime articulado e supletivo. O CRCB promove cursos, concursos, colóquios, conferências, *masterclasses*, *workshops*, seminários e concertos, para os quais conta com a colaboração da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESART-IPCB).

O PE aponta para uma dotada rede viária que tem vindo a ser desenvolvida nos últimos anos e que aproxima a cidade de Castelo Branco dos grandes centros, “subtraindo-a ao isolamento a que durante muitos anos foi votada” (Projeto Educativo CRCB, p. 7). Desde 2009, “a autarquia decidiu investir fortemente na fruição cultural das populações” (Projeto Educativo CRCB, p. 8) mantendo-se desde então “uma forte dinâmica, com grande adesão dos públicos” (Projeto Educativo CRCB, p. 9). Outro acontecimento importante foi o aparecimento da ESART-IPCB, o qual teve um forte impacto não só na região como também na “interação entre o processo formativo do Conservatório e as instituições do ensino superior” (Projeto Educativo CRCB, p. 9). Além disso, o CRCB conta com a colaboração de associações culturais do distrito onde são ativos alunos e professores da instituição.

A principal missão do CRCB é a “formação integral e artística dos alunos, dispondo de uma variedade de atividades escolares potenciadoras da aprendizagem e promovendo os seguintes princípios: tolerância, humanismo, responsabilidade, criatividade, cooperação, autonomia, solidariedade, organização, disciplina, interajuda e iniciativa” (Projeto Educativo CRCB, p. 13).

No seu PE, este conservatório realça o quanto é importante a prática coral constante no desenvolvimento de competências cognitivas nos alunos de vários níveis, das quais destaca: melhor controlo da respiração na performance instrumental, mais conhecimento dos campos harmónicos, desenvolvimento da audição interior, desenvolvimento da memória auditiva, acesso à educação e cultura geral de repertórios e épocas estéticas, cálculo e reprodução intervalar e autocontrolo da afinação individual e de conjunto.

Neste sentido, sendo esta escola um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, ao qual é conferida autonomia de acordo com o artigo 37º do Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro, estruturou o seu plano curricular para que, pelo menos um dos tempos da disciplina de classe de conjunto, seja destinado obrigatoriamente ao coro. Além disso, é também realçada a importância de todos os alunos terem acesso à classe de conjunto instrumental, não excluindo nenhum. Assim, de forma a integrar os alunos de piano, canto, acordeão, guitarra, entre outros instrumentos, cuja sua principal classe de conjunto não é instrumental, a escola dispõe de orquestra de sopros, orquestra sinfónica, classes *Orff*, *Ensembles* de acordeão, orquestra de guitarras e Música de Câmara. Os alunos que frequentam o ensino articulado podem frequentar mais tempos de classe de conjunto, sem qualquer custo, seja por motivação própria ou por aconselhamento dos professores.

Das atividades promovidas pela escola destacam-se, além das já referidas, audições interdisciplinares, audições de excelência, o concurso interno, realização de

intercâmbios, visitas de estudo, mostra e ronda de instrumentos de forma a motivar o ingresso de alunos do 1º ciclo no conservatório, criação de novos protocolos, novos cursos, novos pólos e sensibilização de novos públicos.

No PE, consta também que a capacidade pedagógica dos professores deve ser desenvolvida e aplicada através do desenvolvimento das suas qualidades como músicos, fomentando a sua formação contínua e desenvolvimento artístico.

Caso do CMS

O Conservatório de Música de Seia – *Collegium Musicum* foi criado em 1997, abrange os concelhos de Seia, Oliveira do Hospital, Gouveia e Nelas, através dos seus pólos. Contribui “para atenuação das assimetrias e diferenças no desenvolvimento social entre o litoral e o interior do país” (Projeto Educativo Collegium Musicum - CMS, p. 4). Tal como o CRCB, possui autonomia referente ao Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior.

Como elemento dinamizador da vida musical da região, tem parcerias com numerosas instituições locais, assim como várias entidades coletivas ligadas à prática e promoção musical da região.

O CMS visa proporcionar, segundo o seu PE, “uma formação artística especializada, enquadrada na compreensão da variedade do universo musical detetando e potenciando aptidões, enformando a comunidade local, valorizando e dignificando as obras musicais e as práticas musicais” (Projeto Educativo Collegium Musicum - CMS, p. 10).

Os alunos desta instituição têm, segundo o PE da escola, “acesso a uma pasta virtual da escola onde estão disponíveis partituras, ficheiros áudio das obras musicais e material didático desenvolvido pelos professores para apoio aos cursos” (Projeto Educativo Collegium Musicum - CMS, p. 13). A componente tecnológica é valorizada no *Collegium Musicum*, pelo que existe um estúdio de eletroacústica e manipulação de som, “preparado para a experimentação, composição e gravação com softwares de síntese, automação, gravação e edição musical de última geração” (Projeto Educativo Collegium Musicum - CMS, p. 13).

Como uma instituição potenciadora do “desenvolvimento social, psicológico, cognitivo e artístico de todos os alunos e contribuidora da formação de cidadãos e pessoas que amam e praticam música” (Projeto Educativo Collegium Musicum - CMS, p. 17), o CMS oferece transporte entre o conservatório e a escola de ensino artístico regular e potencializa a criação de turmas para alunos com necessidades educativas especiais como ocorrido entre 2010 e 2012.

A oferta formativa da escola inclui cursos de iniciação musical, cursos básicos de música, cursos secundários de música, cursos livres, seminários, *workshops*, cursos de

verão e *masterclasses*. Em conjunto com a Câmara Municipal, atribui bolsas de estudo a alunos que, por não poderem frequentar o regime articulado, frequentam o regime supletivo.

O PE aponta a localização da cidade de Seia como um “constrangimento à fixação de um corpo docente interessado e implicado no projeto do CMS” (Projeto Educativo Collegium Musicum - CMS, p. 14). Destaca também a necessidade de existir “um ambiente musical em casa que promova a audição musical, a necessidade de estudar instrumento regularmente” (Projeto Educativo Collegium Musicum - CMS, p. 27), assim como aspetos “psicológicos como a capacidade de esperar pela recompensa, a perseverança, a capacidade de lidar com as dificuldades e fracasso sem desistir” (Projeto Educativo Collegium Musicum - CMS, p. 28).

Das atividades artísticas promovidas pelo conservatório encontra-se a Orquestra didática *Collegium Musicum*, o Coro didático *Collegium Musicum* e o Festival DME.

A escola destaca ainda, no seu PE, que a “música erudita contemporânea é uma prática pouco divulgada e profundamente desconhecida em Portugal particularmente fora dos grandes centros urbanos” (Projeto Educativo Collegium Musicum - CMS, p. 29). Por isso, “procurou-se criar um evento que pela sua forma e originalidade proporcionasse uma experiencição de novas práticas musicais” (Projeto Educativo Collegium Musicum - CMS, p. 29).

4.2. Planificação da atividade

A realização das atividades teve o já referido apoio do Festival DME, decorreu ao longo dos meses de Maio e Junho de 2019 e inseriram-se na série de atividades do Festival DME, designadas “120 anos de música de eletroacústica para público dos 0 aos 120 anos” com o objetivo de desenvolver públicos de diferentes faixas etárias e em diferentes contextos. No caso da presente investigação, as atividades foram destinadas aos alunos do 3º ciclo e do secundário do CRCB e do CMS.

Foram feitos dois tipos de atividades:

1. Uma atividade sem qualquer relação direta com o questionário, orientada por Jaime Reis, diretor artístico do Festival DME.

Esta atividade dividia-se em três partes, e tinha uma duração aproximada de 2 horas.

Na primeira parte, seria feita uma abordagem histórica sobre a música eletroacústica. Essa abordagem incluía tópicos como o surgimento da música eletroacústica, o seu desenvolvimento e as suas derivações.

Na segunda parte, havia um pequeno momento musical comentado, no qual seriam interpretadas 3 obras. O programa incluiu: *Bartolomeu, o voador – Interlúdio II*, para violino e eletrônica, de Jaime Reis, *Haumea*, para saxofone e eletrônica, de Inês Santos e *Declamação*, para violino e eletrônica, de Hugo Xavier Almeida.

Na terceira parte, seria interpretada uma obra com espacialização, por Jaime Reis, seguindo-se um pequeno *workshop* sobre espacialização e onde os participantes poderiam espacializar uma peça.

2. Uma série de atividades teóricas realizadas pela mestrandia imediatamente após o preenchimento do questionário, preparadas pela mestrandia com o título genérico de “Introdução à música erudita ocidental dos séculos XX e XXI”.

Por acordo com as escolas, estas atividades só seriam possíveis de realizar se, no final do questionário, houvesse tempo de aula para tal.

Dado isto, seria muito complicado poder determinar o tempo do qual dispunha e prever exatamente o que deveria abordar para cada turma.

Partindo da experiência da PES, e atendendo ao exposto na sua reflexão final, foi feita uma planificação atividade. Esta continha um pouco de cada prática musical da música erudita, que se desenvolveu ou surgiu ao longo dos séculos XX e XXI, tendo sido intitulada de “Introdução à música erudita ocidental dos séculos XX e XXI”.

A planificação da atividade não teve apenas como objetivo preparar a referida atividade, mas também preparar a mestrandia para eventuais questões colocadas pelos alunos e seus professores.

A planificação foi pensada como um guia introdutório à música erudita dos séculos XX e XXI. A sua concepção tem em conta algumas correntes e obras musicais ilustrativas da música erudita ocidental destes séculos e as mesmas foram selecionadas com base em obras de diversos autores como Griffiths (1987), Brito e Cymbron (1992), Morgan (1994), Grount e Palisca (1994), Michels (2007), Taruskin (2010), Auner (2017), entre outros.

O guia introdutório à música erudita dos séculos XX e XXI não pretende ter todas as práticas musicais desenvolvidas pelos compositores dos séculos XX e XXI. Dada a sua reduzida dimensão isso não seria possível. Sendo, portanto, um pequeno guia através do qual se pode ficar com uma genérica noção do percurso da música erudita nos referidos séculos.

Os compositores escolhidos para ilustrar o referido percurso viveram a maioria da sua vida no século XX. Mas, as práticas que muitos deles desenvolveram continuam presentes nos atuais compositores, havendo assim uma continuidade da sua herança. Também o facto de, como refere Morgan (1994), estarmos demasiado unidos ao tempo presente, torna-se difícil ver estes 20 primeiros anos do século XXI em toda a sua amplitude. É também por isso difícil reconhecer uma nova tendência que esteja a surgir neste momento.

Dos compositores não abordados ou muito pouco abordados nesta introdução à música erudita ocidental dos séculos XX e XXI destacam-se: Bruno Maderna, Iannis Xenakis, György Ligeti, Luigi Nono, Henri Peusseur, Franco Donatoni, Sofia Gubaidulina, Terry Riley, Philippe Hurel, Luigi Nono, Luigi Dallapiccola, Bartók, Kodaly, Hindemith, Carl Orff, Britten, Carter, Copland, Gershwin, Holst, Honegger, Polenc, Philip Glass, Prokofiev, Shostakovich, Varèse, Vaughan Williams, Jorge Peixinho, Claudio Carneiro, Frederico de Freitas, Fernando Lopes Graça, Luís Freitas Branco, Joly Braga Santos, Clotilde Rosa, Jorge Croner de Vascolncellos, entre muitos outros.

Foram abordados: Webern, Grisey, Stockhausen, Stravinsky, Posadas, Cage, Messiaen, Haas, Takemistu, Boulez, Feldman, Milhaud, Brown, Sciarrino, Reich, Penderecki, Berio, Harvey, Nunes, Ferneyhough, Schoenberg e Debussy. De cada um dos compositores, foi escolhido um exemplo musical representativo da sua obra. Algumas das obras escolhidas tinham uma duração superior a uma hora. Dado isto, foi retirado um excerto de cada obra, fazendo um total de 22 excertos musicais, os quais tinham cerca de 30 segundos cada um.

O principal critério na escolha das obras foi haver uma grande diversidade de instrumentos incluindo voz. Por isso, a maioria corresponde a peças orquestrais, por vezes com voz, eletrónica ou instrumentos eletrónicos. Ao escolher o excerto de cada peça teve-se em conta a existência de uma grande variedade de texturas, timbres, técnicas estendidas, entre outras características que podiam ser contrastantes. Note-se que nem sempre os excertos são representativos de toda a obra, mas sim de certos momentos da obra.

Tabela 17 - Preparação da atividade.

Introdução à música erudita ocidental dos séculos XX e XXI
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impressionismo • Expressionismo • Nacionalismo • Futurismo • Neoclassicismo • Serialismo total • Música concreta • Música eletrónica • Música minimalista • Indeterminismo musical • Música espectral

Objetivos:

- Conhecer compositores e obras dos séculos XX e XXI
- Introduzir práticas musicais que surgiram e se desenvolveram ao longo dos séculos XX e XXI
- Despertar o interesse dos alunos para as práticas musicais eruditas contemporâneas

Recursos didáticos:

- Morgan, R. P. (1994). *La música del siglo XX*. Madrid: Akal Ediciones.

Material:

- duas colunas
- computador
- extensão

Estratégias:

- Ouvir excertos de obras do século XX
- Entregar uma lista das obras escutadas aos alunos
- Abordar os alunos sobre se conheciam alguma das obras escutadas ou dos compositores da lista
- Falar com os alunos tentando completar o que já conheciam
- Colocar-lhes questões sobre o conteúdo abordado
- Levar os alunos a responder às questões através de pistas que direcionavam o seu raciocínio para as respostas às perguntas, de forma a que eles próprios respondessem às perguntas.

Impressionismo: foi um movimento artístico que surgiu na pintura francesa no final do século XIX, cujo principal representante foi Claude Monet (ex: *Impressão do nascer do Sol*). Em vez que retratar o “real”, estes artistas procuravam representar a impressão captada pelos olhos como a impressão dos contornos de algo ou os jogos de luzes oscilantes (ex: *Catedral de Rouen*). Em

música, este movimento artístico foi desenvolvido por Debussy que tal como os pintores lidavam com as cores, ele trabalhava com diferentes timbre e harmonias (uma característica de Debussy é a repetir os motivos, aparecendo duas vezes seguidos, o intérprete deve conseguir ser sensível ao ponto de conseguir dar outra ao segundo motivo assim como na série de pinturas da *Catedral de Rouen* de Monet), (Debussy, 1980). Baseia-se na expressão moderada dos sentimentos, sendo por isso oposto ao profundo sentimentalismo da música do período romântico. Usa escalas modais, pentatônicas, de tons inteiros, entre outros recursos, (Lockspeiser, 1980).

Expressionismo: este termo foi pela primeira vez utilizado na pintura (ex: Ernest Kirchner). Contrariamente ao impressionismo, este movimento artístico procura representar uma experiência interior, representando os objetos do mundo exterior tal como os nossos sentidos o captam. Na música, destaca-se a segunda escola de Viena, cujos principais membros são Arnold Schoenberg, Alban Berg e Anton Webern. A sua música ficou marcada pela atonalidade (total ausência de tonalidade) e pelo método de composição desenvolvido por Schoenberg, o dodecafonismo. Neste método, base de cada composição é uma série de 12 notas que integram a oitava, são dispostas pela ordem que o compositor determinar, são usadas tanto sucessivamente como simultaneamente em qualquer oitava e com qualquer ritmo. A série pode aparecer invertida, na forma retrógrada, em ambas e ainda transposta. Webern tornou-se um elemento de união da geração de compositores serialistas que se seguiu, como Stockhausen, Boulez e Maderna. Nas suas obras os instrumentos são tratados como solistas, tocando notas isoladas, o que se pode comparar à técnica de pintura pontilhística (ex: Seurat).

Note-se que desde 1700 a 1900 floresceu e desenvolveu-se, tendo sido desenvolvida até final do século XVIII uma dita “linguagem musical universal” aceite em toda a Europa, independentemente das suas particularidades resultantes das diferenças geográficas e pessoais. No entanto, é importante referir que houve, ao longo do século XIX, tendências que levaram a alterações e mudanças na sua estética composicional. Até metade desse século, o cromatismo e a dissonância eram associados à expressividade da música ocidental e eram usados em momentos em que parecia difícil assegurar as bases consonantes e diatónicas, começando estes a ser vistos como regras e não apenas como uma fuga às regras. Devido a esta exploração exagerada de cromatismos e dissonâncias, a música aproximou-se de um estado de mudança constante.

Nacionalismo: Esta corrente já tinha surgido no século XIX, um exemplo disso é o grupo dos cinco (Mili Balákirev, César Cui, Aleksandr Borodín, Modest Músorgski y Nikolái Rimski-Kórsakov), na Rússia. Outro exemplo é o compositor checo Dvořák do qual se destaca a 9ª sinfonia, “do novo mundo” que tem

influência da música americana. No século XX, Bartók começou a escutar as melodias folclóricas diretamente no campo com os camponeses e a registá-la pois era esta a verdadeira música folclórica do seu país contrariamente às adaptações urbanas com numerosas influências ocidentais que também, havia na altura. Outro compositor húngaro que também se destaca neste campo foi Kodály. A música folclórica húngara baseava-se em modos e escalas diferentes do convencional, assim como o ritmo que apresentava polirritmia. A *Sagração da Primavera* de Stravinsky é outro exemplo da influência da música folclórica na obra musical e ainda é possível encontrar mais que uma tonalidade nesta obra, isto é, politonalidade.

Futurismo: foi um movimento que se iniciou com Filippo Marinetti que defendia o ruído como música, enfatizado a sociedade industrial. O manifesto futurista musical enviado por carta pelo músico e também pintor Luigi Russolo a Francesco Pratella, sob o título *A arte do ruído*, defendia que era necessário substituir a restrita variedade de timbre dos instrumentos da orquestra pela infinita variedade de ruídos, e assim surgiram os Intonarumori e foram propostas seis categorias de ruído: estrondos e clamores, murmúrios e gorgolejos, percussão, silvos e roncões, estridências e zumbidos e por fim vozes de homens e animais. Embora a revolução futurista tivesse fracassado, abriu caminhos para novas experiências, conduzindo à música concreta e eletroacústica.

Neoclassicismo: este movimento caracteriza-se por uma forte reação contra o romantismo tardio. Denotava a reelaboração de estilos, formas ou técnicas pertencentes a qualquer período anterior ao Romantismo do séc. XIX. Ex: o grupo dos seis constituído por Auric, Durey, Honegger, Milhaud, Poulenc e Tailleferre que se inspiraram em Satie e Cocteau.

Serialismo total: baseou-se no pensamento serialista de Webern. Messiaen, Boulez e Stockhausen fizeram experiências com o serialismo total, onde a altura, a dinâmica e a série de 12 elementos são totalmente controlados pelos princípios serialistas de Schoenberg. Mais tarde, Stockhausen concluiu que qualquer aspecto do som podia ser controlado pelos procedimentos seriais.

Música concreta: no final da década de 40, Pierre Schaeffer começou a fazer experiências, no Estúdio de Ensaios da Rádio Francesa às quais chamou *musique concrète* – música composta de forma “concreta”, diretamente sobre fitas magnéticas, sem a abstração da simbologia musical. Após ter manipulado todos os sons gravados nas fitas, a composição resultante é uma montagem dos sons armazenados na fita. Pierre Schaeffer e Pierre Henry fundaram o *grupo de musique concrète* no qual também colaboraram Messiaen, Boulez, Malec, Xenakis, entre outros.

Música Eletrónica: é uma música cujos sons e composições são gerados eletronicamente, podendo recorrer a processos de síntese. Os sons podem ser trabalhados de várias formas: através do volume, da filtragem, da adição de vibrato, reverberação, *delays*, entre outros efeitos. A partir de 1956, Stockhausen começa a distribuir os sons pelo espaço.

Indeterminismo: ao contrário do serialismo integral, procura maior liberdade tanto no grau de imprevisibilidade no processo de composição como durante a execução da obra ou em ambos os momentos. Em algumas obras o próprio intérprete pode escolher que nota ou parte da música tocar e por que ordem. Em algumas obras nem as notas são fornecidas, apenas uma série de símbolos, ou um desenho, ou um gráfico. Um dos compositores que mais se destacou nesta corrente foi Cage, também famoso por inventar o piano preparado no qual era introduzido papel, metal, madeira, etc. entre as cordas para produzir um efeito de distanciamento da sonoridade. No seu concerto para piano e orquestra, cada músico escolhe, em qualquer ordem, um número de páginas da sua partitura para tocar e a coordenação só é feita pela indicação do tempo decorrido segundo a indicação do maestro.

Música Minimalista: surgiu nos Estados Unidos da América. Trabalha com células simples que são repetidas em ostinato. E assim, existe um mínimo material, usado repetidas vezes para obter um efeito máximo. Ex: Tiago Cutileiro, Philip Glass e Steve Reich.

Música espectral: o arco íris é quando a luz branca do Sol atravessa a águas e decompõe-se nas várias cores pela qual é composta. O som é semelhante. Um som puro, constituído por uma onda, não existe na natureza (temos o diapasão que se aproxima dele) e todos os outros sons são complexos, constituídos por vários sons que o compõem, chamados parciais harmónicos, tal como indica o nome da peça de Grisey, *Partiels*.

Lista de obras

Debussy, Claude (1862-1918)

La Mer, De l'aube à midi sur la mer (1903-1905)

Debussy foi um compositor francês que marcou a viragem do século XIX para o século XX, sendo um dos pilares do Modernismo francês, destacando-se pela influência que teve do movimento artístico impressionista (Santos, 2019).

La mer é uma obra para orquestra sinfônica. Quando a sua partitura foi impressa, o compositor quis incluir na capa *A grande onda de Kanagawa*, uma das mais conhecidas obras do artista japonês Hokusai que, na época era muito popular em França. Debussy era também um grande admirador de J. M. W. Turner e tal como ele, observou o mar durante horas para depois o pintar, também Debussy trabalhou através das impressões que retinha do mar. As suas pinturas retratavam o clima diário, a hora do dia e até os efeitos provocados pelo vento e pela luz de novas formas para a pintura, inspirando a obra de Debussy (Huscher, n.d.).

Schoenberg, Arnold (1874 - 1951)

Cinco peças para orquestra, Farben, summer morning on a lake, op. 16. (1909)

Schoenberg foi um compositor expressionista austríaco. Ainda que tivesse sido educado no fim do período romântico, definiu as principais linhas de evolução estilística dos anos que se seguiam conduzindo o cromatismo até aos seus últimos momentos e acabando por abandonar os princípios tonais e harmónicos da prática comum. De 1907 a 1909, Schoenberg rompeu com a tonalidade emergindo para um campo de cromatismo livre. A sua música foi apelidada de “atonal” pelos críticos, embora Schoenberg não aprovasse o termo. Começou por usar pequenos grupos de notas relacionados entre si, atualmente designadas de “série” que se manipulam entre si. O seu percurso composicional levou-o ao que hoje se designa de sistema dodecafónico. A música passou a ser mais comunicativa e um reflexo da vida interna do compositor. Estas ideias influenciaram especialmente os seus alunos e apenas um pequeno grupo de compositores adaptou a atonalidade. Foi influenciado por Hauer que defendia que o compositor atonal não era um “criador de música”, mas sim um “ouvinte de música” (Morgan, 1994).

As *Cinco peças para orquestra, op. 16* são de extrema expressividade e brevidade, embora, na época o compositor não tivesse consciente dessas características. O novo conceito estrutural da música como medida reativa aos esquemas e às repetições de fórmula correspondem às ideias estilísticas que caracterizaram o expressionismo. A necessidade de expressão da textura musical é manifestada na descentralização da consonância, na abolição da orientação e na cadência do tom central, intensificando os momentos individuais de forma a evitar repetições e analogias. O imediatismo dos eventos musicais levou à dissolução dos princípios formais convencionais e ao questionamento da própria unidade formal no sentido tradicional. Particularmente na peça *Farben*, cada uma das suas três partes internas emerge do seu movimento e do seu ponto de orientação (baseado

no acorde inicial), reposicionando-se através da sua progressão gradual (Muxeneder, 2018).

Webern, Anton (1883 - 1945)

Seis peças para grande orquestra, peça II, op. 6 (1910)

Webern, compositor e maestro austríaco, foi um dos primeiros alunos privados de Schoenberg e possivelmente o seu aluno mais conhecido. Com ele, o dodecafonismo atingiu o seu expoente durante o segundo quarto do século XX. O seu rigor e inovação na organização do ritmo e das dinâmicas influenciaram significativamente a música da segunda metade do século XX, tendo sido fortemente divulgados por Stockhausen, Boulez, entre outros serialistas integrais da escola de Darmstadt nos anos 1950 (Bailey, 2002).

A obra *Seis peças para grande orquestra* é uma obra pré-serial inicialmente para grande orquestra que em 1928 foi reduzida para uma orquestra mais pequena. A *peça II* foca-se na dissonância. Esta é enfatizada pelo recurso à dinâmica que é alargada e intensificada pelo método com que o compositor orquestrou a obra (Silva, 2018).

Stravinsky, Igor (1882-1971)

A sagração da primavera (1913)

Augúrios primaveris, dança dos adolescentes

Compositor de origem russa. As suas primeiras obras pertencem ao movimento artístico neonacionalismo (1ª fase), tendo este sido intensificado durante a primeira guerra mundial (2ª fase), (Walsh, 2002). Stravinsky saiu da guerra com a determinação de reestabelecer laços com a tradição ocidental anterior, adotando uma postura neoclássica (3ª fase), contrária à de outros compositores, seus contemporâneos como Schoenberg (Morgan, 1994).

A *Sagração da Primavera* é uma obra para orquestra sinfónica que tem um carácter agressivo, uma essência rítmica martelada e uma distinta intensidade percutida que deixou, na sua estreia, em Paris, o público revoltado. Stravinsky colou-se assim num lugar revolucionário. À semelhança de *Petrushka*, *A Sagração da Primavera* contém pequenos fragmentos melódicos provenientes de canções folclóricas que se combinam originando unidades mais complexas e extensas. A obra obrigou o sistema de notação ocidental a ser repensado para se adaptar à sua nova conceção rítmica. A orquestra parece ter sido tratada como um instrumento de percussão gigante e a sua nova conceção de tonalidade é capaz integrar extensas estruturas musicais, (Morgan, 1994).

Milhaud, Darius (1892 - 1974)

Le boeuf sur le toit (1919)

Compositor francês pertencente ao grupo dos 6 (Francis Poulenc, Darius Milhaud, Arthur Honegger, Georges Auric, Germaine Tailleferre e Louis Durey). Este compositor neoclássico foi, de todos os membros dos *Les Six*, o que manteve maior relação pessoal com Satie (Morgan, 1994). Nas suas composições, Milhaud utilizou muitos instrumentos de percussão, politonalidade, elementos jazzísticos, entre outras técnicas (Drake, 2002).

Influenciado pela música brasileira, Milhaud compôs o ballet *Le boeuf sur le toit*, para orquestra sinfônica. Este é o nome de um tango brasileiro que significa literalmente *O boi no telhado*. Esta é uma obra em forma rondó que reúne melodias populares, tangos, sambas e mesmo um fado português. Pode ser imaginada como uma banda sonora de um filme (MacClelland, n.d.).

Messiaen, Olivier (1908 – 1992)

Sinfonia Turangalîla, Chant d'amour 1 (1946-48)

Compositor, organista, professor e ornitólogo francês influenciado não só pela tradição organística francesa, mas também pelas inovações de Debussy, Stravinsky e Bartók. Criou um sistema de modos de transposição limitada aos quais, como a tudo o que ouvia atribuía uma ou mais cores (sinestesia). Com raízes na Europa, Messiaen deu especial importância a culturas extraeuropeias como a indiana e a japonesa, tal como dedicou uma grande parte da sua vida ao estudo do canto dos pássaros (Griffiths, 2002b).

A *Sinfonia Turangalîla* é constituída por dez movimentos e representa o culminar da linguagem musical de Messiaen até a meia-idade. É uma obra para orquestra sinfônica com piano e ondas de Martenot e foi composta durante o período do pós-Segunda Guerra Mundial, sendo uma obra imensamente ousada e otimista que celebra a existência humana e divina. O título vem do sânscrito: *Turanga* (tempo) + *lîla* (vida), (Rae & Potter, n.d.).

Stockhausen, Karlheinz (1928 - 2007)

Gruppen (1955-57)

Stockhausen foi um compositor alemão e uma das mais importantes figuras da vanguarda musical depois de 1945. Redefiniu noções da composição serial

herdadas de Schoenberg e Webern, assim como foi um dos pioneiros da música eletrónica.

Gruppen é uma obra para 3 orquestras (com um maestro cada), incluindo celesta, harpa, guitarra e piano (Ircam-Centre Pompidou, 2019a). Explora as possibilidades de diferentes tempos simultâneos (tal com a “música espacial”) (Toop, 2002a).

Na sua estreia foi dirigida pelo próprio compositor, Pierre Boulez e Bruno Maderna.

Cage, John (1912 - 1992)

Concerto para piano e orquestra (1957-1958)

Compositor americano que cansado de um sistema de ensino baseado na repetição e unificação, procurou novas experiências, viajando para a Europa, em 1930, onde permaneceu um ano. Nos Estados Unidos da América, foi aluno de Richard Buhlig, Henry Cowell, Adolph Weiss e de Schoenberg. A partir dos anos 40, começou a compor obras para piano preparado e regressando, em 1949, à Europa onde conheceu Olivier Messiaen, Pierre Schaeffer e Pierre Boulez. De regresso ao seu país, juntou-se a Morton Felman, Christian Wolff e Earle Brown. Juntos formaram a chamada escola de *New York*. Cage explorou notações não convencionais e aposoua na indeterminação musical (Ircam-Centre Pompidou, 2012).

A indeterminação musical encontra-se presente no seu *Concerto para piano e orquestra*. Esta obra consiste em 63 páginas que convergem em diversos modos de notação musical. O seu desenvolvimento mais notável foi a criação de uma performance por sobreposição de notações em diferentes orientações podendo, o seu resultado final, ser lido (Pritchett & Kuhn, 2002).

Penderecki, Krzysztof (1933-2020)

Threnody to the victims of Hiroshima (1960)

Compositor e maestro polaco que se destacou pela exploração das texturas dos instrumentos de corda. O seu nome esteve também relacionado com a vanguarda da música polaca do século XX, com inovações a nível da notação gráfica, técnicas instrumentais estendidas e percepção temporal. As suas alusões subseqüentes aos géneros dos séculos XVIII e XIX nas suas peças corais e instrumentais, tornaram o seu trabalho substancial (Thomas, 2002).

Threnody to the victims of Hiroshima é uma obra para orquestra de cordas. Na época em que compôs *Threnody*, Penderecki estava a explorar um caminho “revolucionário” do som. Em 1960, participou no concurso de composição

Grzegorz Fitelberg em Katowice, Polónia, onde ganhou o terceiro prémio com a referida. A fita da performance de rádio transmitida um ano depois chegou a Paris, onde a peça recebeu o Tribune Internationale des Compositeurs UNESCO, de 1961. Penderecki intitulou, inicialmente, a peça de *8'37"*, inspirado pelo título *4'33"* (1952) de John Cage. Depois mudou o nome para *Threnody* que significa lamento. A obra provocou um impacto emocional nos ouvintes, tendo sido descrita por Karl H. Wörner, crítico da Alemanha Ocidental, em 1961, como uma "peça profundamente perturbadora da atmosfera cataclísmica, aparentemente sem esperança, composta numa técnica altamente individual de composição e instrumentação". Penderecki posteriormente expandiu o título *Threnody for the Victims of Hiroshima*, mas adverte que a peça não foi inspirada por nenhuma ideia ou imagem da destruição da bomba atómica da cidade japonesa de Hiroshima, mas sim a música que se apropriava à caracterização da Polónia na época em que foi composta (Keller, 2017).

Brown, Earle (1926 - 2002)
Available forms I (1961)

Compositor americano. Juntamente com Feldman, Cage, Tudor e Christian Wolff formou a escola de New York no início dos anos 1950. Foi um dos pioneiros em conceitos como notação gráfica e forma aberta.

Available forms I é uma obra influenciada pelos mobiles das obras do pintor e escultor Alexander Calder. Nessa obra, cada uma das seis páginas especificam quatro ou cinco eventos. O maestro é que tem o controlo sobre as dinâmicas e a velocidade. A obra é iniciada com um dos eventos de uma página qualquer e cria-se, a partir da modulação desses materiais, uma versão individual e única da peça (Nicholls, 2002).

Berio, Luciano (1925 - 2003)
Sinfonia, 3º andamento (1968)

Compositor italiano que nos anos 1960 desenvolveu uma linguagem musical gestual. Desenvolveu um grande trabalho tanto na música orquestral como na música vocal, influenciado pela tradição da música italiana (Osmond-Smith, 2002).

O texto principal do terceiro andamento da *Sinfonia* consiste em fragmentos de *The Unnamable*, de Samuel Beckett, que geram um grande número de referências e citações da vida cotidiana. Este andamento da *Sinfonia* é, segundo o próprio compositor, o mais "experimental" que já escreveu. É uma homenagem a Gustav Mahler, mais especificamente ao terceiro andamento da sua Segunda Sinfonia, o *Scherzo*. Este andamento tem um grande número de personagens e referências

musicais que vão de Bach, a Schoenberg, de Brahms a Strauss, de Beethoven a Stravinsky, de Berg a Webern, de Boulez a Pousseur, do próprio Berio a outros. As diferentes personagens musicais interagem e transformam-se como objetos que, colocados num novo contexto, adquirem um significado diferente (Berio, n.d.).

Feldman, Morton (1926-1987)

Rothko Chapel (1971)

Foi um compositor americano influenciado pela pintura abstrata. Utilizou sistemas de notação alternativos que contribuíram para o seu estilo composicional centrado no gesto, timbre e relações não métricas.

Rothko Chapel foi um tributo à Houton chapel e ao seu pintor que se suicidara no ano anterior, 1970. Ao longo da obra existem várias referências extramusicais à referida capela, que refletem a impressão física da igreja, as suas pinturas e sua atmosfera através de acordes. A peça intercala passagens líricas com melodias fragmentadas e acordes isolados (Johnson, 2002).

Boulez, Pierre (1925 - 2016)

Rituel in memoriam Bruno Maderna (1974-75)

Foi um grande maestro e compositor francês. Esteve na vanguarda da vida musical de Paris na segunda metade do século XX. Para ele os seus antecessores não tinham sido suficientemente radicais. Combinou o serialismo com os ritmos irregulares desenvolvidos por Stravinsky e Messiaen. A sua renovação do modernismo musical teve lugar especialmente nos anos 1950 (depois da 2ª guerra mundial), contudo foi perdendo intensidade nos anos que se seguiram, dando lugar também a outras práticas musicais e movimentos artísticos. Tornou-se mais ativo como maestro especializado na música do século XX e no final dos anos 1970 voltou a sua atenção para a música eletroacústica (Hopkins & Griffiths, 2002).

Rituel in memoriam Bruno Maderna tem uma formação orquestral pouco convencional: 4 flautas, 4 oboés, 5 clarinetes, 4 fagotes, 6 trompas, 4 trompetes, 4 trombones, 9 percussões, 6 violinos, 2 violas e 2 violoncelos (Ircam-Centre Pompidou, 2019b). Foi dedicada ao seu amigo Bruno Maderna, compositor e maestro falecido em 1973. Mostra o enorme interesse de Boulez pelas obras usadas em rituais em culturas não europeias (africanas, americanas, orientais). Muitos dos instrumentos de percussão utilizados nesta obra vêm desses continentes. A obra está organizado em torno do número 7, como referência às 7 letras que constituem o nome M-A-D-E-R-N-A. Esta peça recorda a obra *Quadrivium* (1969) de Bruno Maderna, onde a disposição da orquestra, o

tratamento dos blocos orquestrais e o particular papel atribuído à percussão é explorado (Lapa, 2020).

Grisey, Gérard (1946 - 1998)

Partiels (1975)

Grisey foi um compositor francês que estudou com Messiaen no Conservatório de Paris. Enriqueceu os seus conhecimentos em eletroacústica com Jean-Etienne Marie, composição com Xenakis e Ligeti nos cursos de verão de Darmstadt, acústica com Emile Leipp e durante uma residência artística na Vila Medici em Roma conheceu Tristan Murail. Grisey foi um dos mais emergentes compositores em França a seguir a Boulez. Nas suas obras mais maduras, cerca dos anos 1970 rejeitou as técnicas do serialismo integral e baseou a sua exploração musical na percepção de propriedades acústicas do som e na natureza da percepção humana. Esta tendência ficou conhecida como música espectral (Anderson, 2002b).

Partiels inicia-se com um Mi (41.2Hz) do trombone, seguindo-se um acorde que imita o som do trombone, modelado após uma análise ultrassonográfica desse som. Esse “acorde” repete-se recorrendo a uma progressiva transformação harmónica que simulam, através dos instrumentos, a técnica *modulação em anel* com origem na música eletroacústica (Anderson, 2002b).

Segundo o próprio compositor a obra tem por base a periodicidade e o espectro harmónico. Esses pilares permitem uma continuidade e uma dinâmica do discurso musical, alcançando a forma cíclica da respiração humana: “inspiração - expiração - descanso” ou, por outras palavras “tensão (deslocamento) - relaxamento - reconstituição de energia”. Uma nova técnica é apresentada: a síntese instrumental, “análoga à síntese aditiva usada nos programas de música eletrónica digital, esta técnica utiliza o instrumento (microsíntese) para expressar os diferentes componentes do som e desenvolver uma forma sonora global (macrossíntese)”. Desta forma e atendendo à percepção humana, “as diferentes fontes instrumentais desaparecem dando lugar a um timbre sintético totalmente inventado. Assim é possível articular e organizar toda uma gama de timbres que vão do espectro harmónico ao ruído branco, passando por diferentes espectros parciais harmónicos” (Grisey, 1976).

Harvey, Jonathan (1939 - 2012)

Bhakti (1982)

Compositor inglês que estudou com Erwin Stein e Hans Keller. Foi influenciado por Bartók, Britten, Schoenberg, Webern, Messiaen, entre outros. Ao estudar com Babbitt não só adquiriu novas técnicas de composição instrumental como conheceu técnicas de composição eletroacústicas (Whittall, 2002).

Bhakti é uma obra para ensemble instrumental com eletrónica em 4 canais. Foi uma encomenda do IRCAM. É uma obra constituída por 36 subsecções, cada uma definida por um certo número de instrumentos que tocam numa determinada de afinação. A sintaxe musical é simétrica em torno de um eixo central. O ouvido é inconscientemente atraído para ouvir a harmonia. Esta não é dissonante em relação à nota fundamental, mas flutua livre das funções do baixo. A eletrónica é maioritariamente composta por sons retirados do conjunto instrumental e que foram posteriormente tratados em computador. Tem muitas funções como por exemplo funções de diálogo, transformação, memória, antecipação e extensão do som do instrumento. Uma citação, em sânscrito com mais de 4 mil anos, de Rig Veda aparece no final de cada andamento, realçando uma consciência transcendente (Harvey, n.d.).

Reich, Steve (1936)

Three Movements, 2^o andamento (1986)

Compositor americano e um dos membros mais representativos do minimalismo musical que começou a emergir nos anos 1960 em New York. Tem ampliado o seu “mundo” musical sem pôr em causa a sua precisão da sua técnica simplificada. Algumas das características das suas obras são a repetição e a rigorosa condução da pulsação rítmica.

A obra *Three Movements* foi composta logo a seguir ao *New York Counterpoint* (1985), tem na sua instrumentação um ensemble de marimbas, vibrafones com motor e instrumentos de teclas que assumem, na instrumentação, um papel tão importante quanto outro grupo de instrumento na orquestra (Griffiths, 2002c).

A obra *Three Tales* deste compositor aparece referida no programa da disciplina História da Cultura e das Artes:

“A obra *Three Tales* de Steve Reich representa um modelo comunicacional de fácil apreensão pelo ouvinte médio, ao adoptar:

- Uma linguagem musical próxima da música Pop/Rock, com a acessibilidade característica das obras dos minimalistas, de que Steve Reich é um dos principais representantes.
- A junção da componente vídeo à musical, num registo multimédia apelativo, entre a linguagem do video-clip e do documentário.
- A utilização de temáticas de conteúdo apreensível, didático e de carácter social e politicamente relevante para a caracterização da história do século XX” (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2004, pp. 9-10).

Sciarrino, Salvatore (1947)
Morte di Borromini (1988)

Sciarrino é um compositor italiano que começou a compor com 12 anos. Considera que só a partir de 1966 é que o seu estilo pessoal se começou a desenvolver. A sua música caracteriza-se pela forma diferente de como se dá a ouvir, através de uma realização emocional global da realidade e de si mesma. As suas obras são bastante variadas indo desde a música vocal à música instrumental (Sciarrino, n.d.).

Morte di Borromini é uma obra para orquestra e recitante que acenta sobre um texto do arquiteto barroco Francesco Borromini que se suicidou em 1667. Esse texto contém a descrição do seu testamento. A intenção da música de Sciarrino não é descrever o acontecimento, mas sim transmitir as impressões e as loucuras expressas de Borromini na referida noite (Kornelia Bittmann, n.d.).

Takemitsu, Tōru (1930 - 1996)
Seirei no niwa - spirit garden (1994)

Compositor japonês que, por motivos bélicos e políticos, se afastou da cultura oriental e se identificou com compositores ocidentais especialmente com Debussy, mas também com Ravel, Messiaen e, nos anos 60, com Cage (Casa da Música, n.d.). Ao longo do século XX, desenvolveu um estilo próprio e alguns dos elementos característicos das suas obras são melodias modais que emergem de um cromatismo de plano de fundo, a suspensão do tempo regular e utilização de registos e timbres agudos, (Narazaki & Kanazawa, 2002). A ideia japonesa de “jardim” está presente na obra de Takemitsu, tendo o próprio comparado uma audição da sua música às impressões retidas durante um passeio por um jardim, destacando a sensação de mudança de luz, padrões e texturas (Casa da Música, n.d.).

Seirei no niwa - spirit garden é uma obra para orquestra sinfónica que remete para ideias impressionistas das primeiras influências de Takemitsu numa linguagem modernista que caracteriza o estilo do compositor nas últimas décadas do século XX (Casa da Música, n.d.).

Nunes, Emmanuel (1941 - 2012)
Lichtung II (1995-1996)

Compositor português que estudou em Lisboa com Fernando Lopes Graça e, mais tarde, com Pousseur, Jaap Spek e George Heike (Latino, 2002). Participou e assistiu também a masterclasses de Stockhausen e Berio (Amaral, 2010). Viveu grande parte da sua vida em Paris, tendo lecionado seminários de composição na Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa nas décadas de 1980 e 1990 (Latino, 2002). É considerado um dos compositores portugueses mais internacionais e uma referência mundial da música contemporânea (Fernandes, 2000)⁸.

Lichtung II é caracterizada por Nunes como “cubismo em movimento” e foi dedicada à pintora Vieira da Silva, embora esta não tenha conhecido a obra. Esta dedicatória deveu-se à forma como Nunes conhecia e vivia a sua obra (Fernandes, 2000). O conjunto de obras *Lichtungen* constitui um dos mais amplos projetos do compositor e inclui um enorme trabalho de informática musical (Amaral, 2010). Segundo o compositor, o mesmo só foi possível com a ajuda do IRCAM (Fernandes C., 2000).

Esta obra aparece referida no programa da disciplina História da Cultura e das Artes:

“A obra *Lichtung II* de Emmanuel Nunes serve para exemplificar uma linguagem mais hermética, característica da herança *avant-garde* do século XX. Trata-se igualmente de uma obra recente, de um compositor português de referência mundial na cultura musical contemporânea. Esta obra pode ilustrar:

- A utilização de uma linguagem musical altamente complexa, quer em termos concepcionais, quer em termos auditivos, que nos transporta para novas dimensões auditivas, que desafia as nossas noções convencionais e a nossa capacidade de entendimento – como é apanágio de muita da produção artística, desde o século XX.
- A utilização da electrónica “ao vivo” na manipulação, modificação e emissão dos sons produzidos pelos instrumentos acústicos, através de um programa computacional concebido pelo próprio compositor. Trata-se também aqui da continuidade lógica das práticas composicionais que remontam à segunda metade do século XX, após o advento dos meios electrónicos, neste caso, utilizando os meios do IRCAM (Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique), uma das principais instituições dedicadas à pesquisa, criação e divulgação musical contemporâneas.
- A preocupação já não apenas com os parâmetros convencionais da música (melodia, ritmo, harmonia, timbre, etc.) mas também com a questão da espacialização do som. A disposição dos 12 instrumentos acústicos e dos 13 altifalantes, bem como a gestão electrónica da emissão do som, são elementos absolutamente intrínsecos à concepção da obra, criando um espaço sonoro que deverá ser adaptado em função das características do espaço físico”, (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2004, p. 10).

⁸ Segundo indicação do próprio livro, esta foi uma entrevista para o jornal Público, a 25 de junho de 2000, que se encontra na secção Cultura, página 9, sob o título *A minha cultura é um todo*. Entrevista realizada em Paris por ocasião da estreia da obra *Lichtung II*.

Haas, Georg Friedrich (1953-)
in vain (2000)

Compositor austríaco que se caracteriza-se sentir diferente dos outros desde criança. Estudou com Friedrich Cerha, Gösta Neuwirth e Ivan Eröd com quem admite ter aprendido que *a medida de tudo é o Homem, ou seja, as possibilidades são inerentes na percepção humana*. Embora seja associado à música microtonal pelas suas composições, refere que não se sente confortável em ser caracterizado como um compositor microtonal, sentindo-se apenas livre para usar os meios necessários na sua música e livre de qualquer ideologia (Universal Edition, n.d.). Com a obra *in vain*, para *ensemble* misto, deseja emocionar as pessoas e para tal recorre ao escurecimento da sala de concerto em certas passagens, pois, segundo o próprio, o ouvido fica mais atento ao que ouve. Não só o público fica mais atento como também os próprios músicos que, por exemplo, numa das partes da obra as violas têm que ficar atentas ao *glissando* dos contrabaixos para *lhes responder com outro glissando*. Esta obra foi elogiada pelos críticos musicais que comparavam o realismo das técnicas estendidas usadas pelo compositor nos instrumentos acústicos aos sons conseguidos pela eletrónica (Moreira, 2018).

Ferneyhough, Brian (1943)
Plötzlichkeit (2006)

Compositor inglês que, apesar da sua formação institucional, é essencialmente reconhecido como autodidata. Algumas das suas primeiras obras refletem influências do serialismo europeu de Webern, Boulez e Stockhausen. Outras fazem referência ao pensamento medieval e renascentista e a forma como concebe as suas obras pode assemelhar-se ao trabalho de Klaus Huber dos anos 1960. Adota elementos do indeterminismo musical e ao longo dos anos foi criando um estilo muito próprio (Toop, 2002b). Depois da década de 1950, quando o serialismo foi abandonado pela maioria dos compositores da época, o estilo composicional de Brian Ferneyhough caracteriza-se por um serialismo de grande complexidade e cujas texturas polifónicas superam as encontradas em *Le Marteau sans maître* de Boulez e em *Gruppen* de Stockhausen (Morgan, 1994). A obra *Plötzlichkeit* é para grande orquestra e 3 vozes femininas. *Plötzlichkeit* significa "repentino" ou "abrupto". O próprio Ferneyhough explica que compôs a obra a partir de processos aleatórios no que respeita o material das secções, à sua duração e aos instrumentos a usar (Ribeiro, Correa, & Domenici, 2009).

Posadas, Alberto (1967)

Glossopeia (2009)

Compositor espanhol que estudou com Francisco Guerrero, o qual classifica como o seu mestre. Na sua música explora novas formas musicais através de técnicas que combinam matemática e teoria fractal. As suas constantes procuras pela integração da estética nos processos matemáticos levam o compositor a buscar outros modelos de composição como a transposição para a música dos espaços arquitetónicos, a aplicação de técnicas de topologia e pintura em relação à perspetiva, ou a exploração dos fenómenos acústicos de instrumentos musicais em nível microscópico (Ircam-Centre Pompidou, 2017).

Glossopoeia é uma obra para percussão, viola violoncelo e 3 dançarinos. O nome significa “fabricação de uma linguagem” e a obra reporta para sons e gestos procedimentos formais do domínio da linguística. A construção da obra utiliza uma gramática generativa, chamada sistema de Lindenmayer, para a parte instrumental e, um sistema estocástico e dialógico, chamado If / Then que é usado para a coreografia. Este processo levou o compositor a refletir sobre a utilização desses métodos e a interação entre a escrita musical e a coreográfica (Posadas, n.d.).

CAPÍTULO 5 - Apresentação e análise dos resultados

O capítulo 5 destina-se à apresentação e análise dos resultados, seguindo a ordem pela qual aparecem no questionário: caracterização dos inquiridos, hábitos musicais dos inquiridos, conhecimentos sobre MEC e os resultados obtidos das questões sobre os 22 excertos musicais ouvidos. O capítulo é encerrado com um resumo dos resultados expostos, através da apresentação do perfil dos alunos inquiridos, caracterizando-os tanto por escola (CRCB e CMS) como por ciclo de aprendizagem (3º ciclo e secundário).

5.1. Caracterização dos inquiridos

A caracterização dos inquiridos aparece dividida por caso. Primeiro são caracterizados os alunos do CRCB e, de seguida, os alunos inquiridos do CMS.

5.1.1. Inquiridos do CRCB

No CRCB, os alunos preencheram os questionários no tempo letivo das aulas de formação musical, tanto no caso dos alunos do 3º ciclo, como no caso dos alunos do secundário.

A escolha da aula na qual se inseriria o questionário e a atividade foi feita pela direção da escola com base na descrição da atividade. A escola sugeriu que fosse efetuada ou na aula de formação musical ou na aula de história da música. Ao abordar os professores, houve algumas dificuldades em coordenar com as suas planificações, pois era o final de ano letivo, havia matéria em atraso e o 3º período era muito curto. Contudo, mostraram interesse pela temática da investigação e cooperaram independentemente das dificuldades no que respeita à escassez do tempo. Ficou acordado que o preenchimento do questionário, assim como a atividade, poderia ter a duração de 45 minutos.

Os dados percentuais apresentados doravante, foram calculados em relação ao total de respostas obtidas para essa questão.

Tabela 18 - Número de alunos inquiridos e média de idades.

Ciclo de Frequência	Nº de alunos	Média de Idade
3º ciclo	76 alunos	13 anos
Secundário	25 alunos	16 anos
Total Geral	101	15 anos

Nesta instituição foram preenchidos 101 questionários. Verifica-se que a média de idades no 3º ciclo é de 13 anos e no secundário é de 16 anos. Assim, a média de idades nesta escola é de aproximadamente 15 anos, (tabela 18).

Note-se que a escola tinha nesse ano 192 alunos inscritos no 3º ciclo e secundário. Os alunos inquiridos representam cerca de 77% do total de alunos do 3º ciclo e secundário inscritos nesse ano letivo, no CRCB.

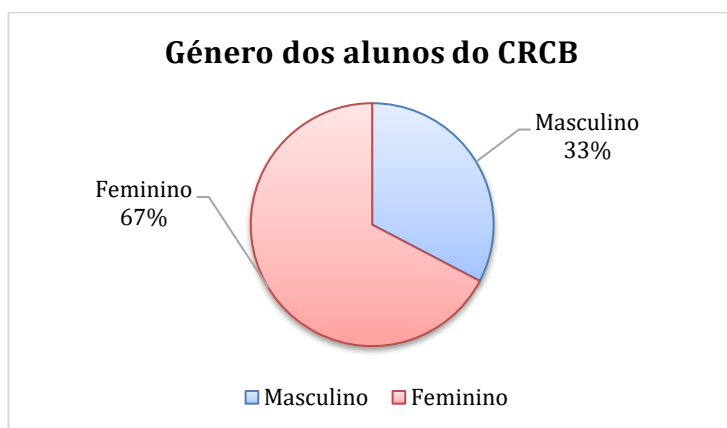


Gráfico 7 - Género dos alunos inquiridos no CRCB. Total de respostas obtidas: 101.

Em relação ao género, no CRCB, há mais estudantes raparigas que rapazes, algo que será oposto no CMS. Nesta escola, são contabilizados 33 rapazes e 68 raparigas inquiridas (gráfico 7).

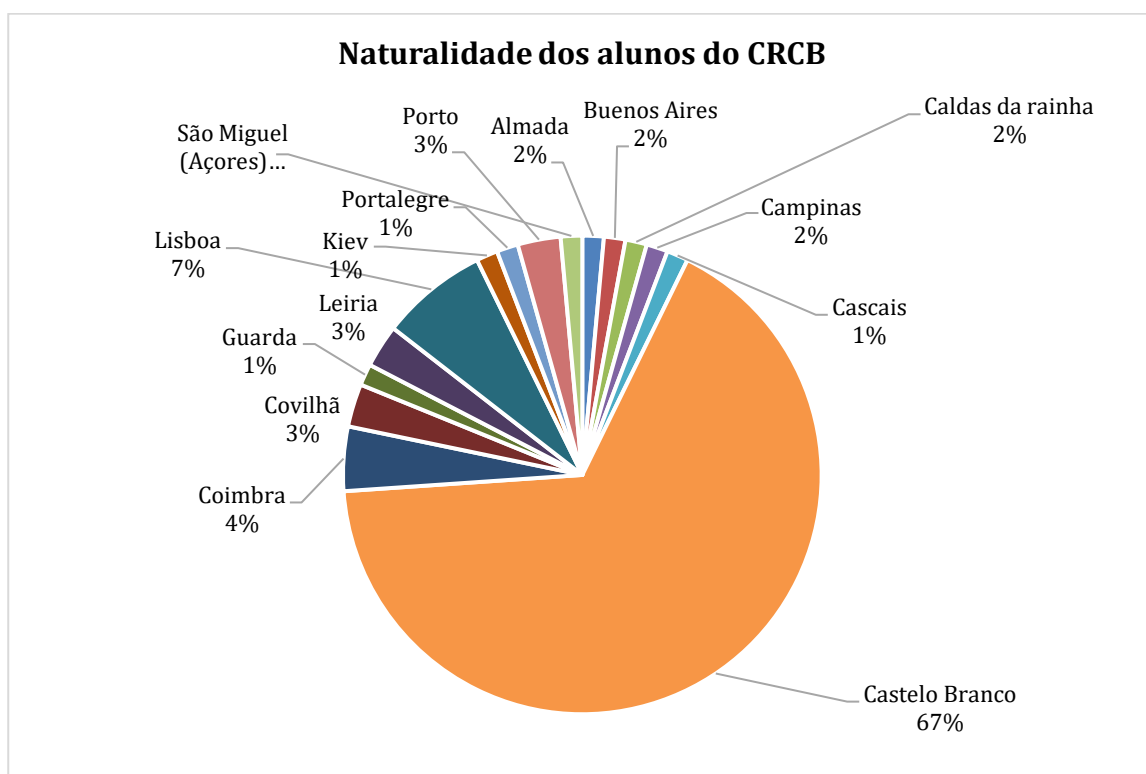


Gráfico 8 - Naturalidade dos alunos inquiridos do CRCB. Total de respostas obtidas: 69.

No que respeita à naturalidade dos alunos inquiridos, a maioria é natural de Castelo Branco e é ainda possível encontrar 5% de alunos naturais de países estrangeiros: Argentina (2%), Ucrânia (1%) e Brasil (1%), (gráfico 8).

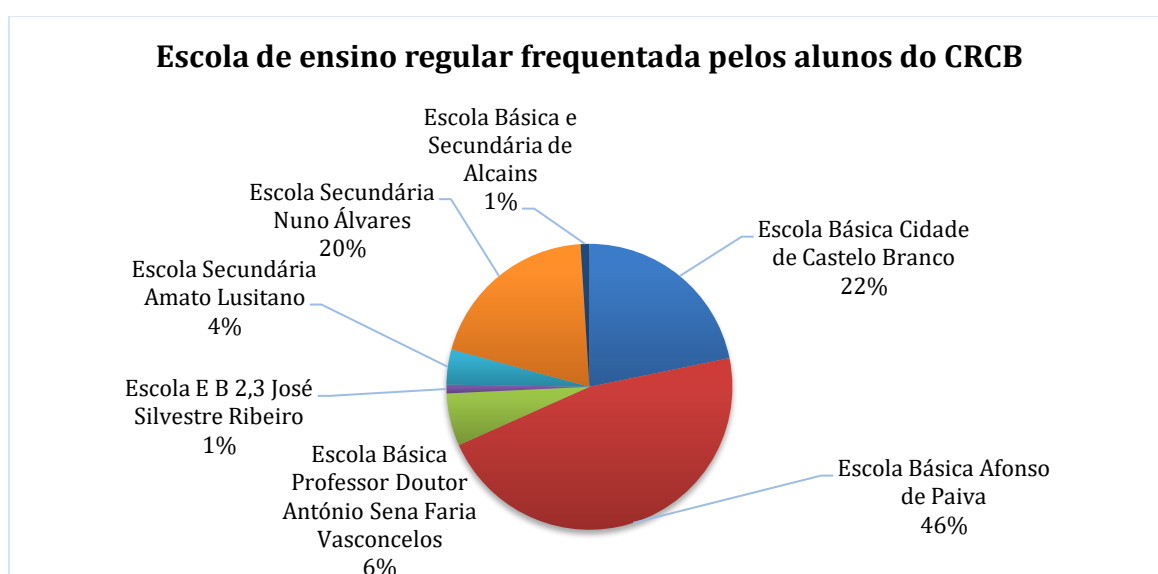


Gráfico 9 - Escola de ensino regular frequentada pelos alunos do CRCB. Total de respostas obtidas: 101.

Há uma grande percentagem de inquiridos a frequentar a Escola Básica Afonso de Paiva (46%), seguindo-se a Escola Básica Cidade de Castelo Branco (22%). Ainda que a maioria dos alunos frequente escolas de ensino regular em Castelo Branco, é possível aferir que 2% dos inquiridos frequentam escolas fora da cidade, nomeadamente em Idanha-a-Nova e Alcains, onde o CRCB tem Polos (gráfico 9).

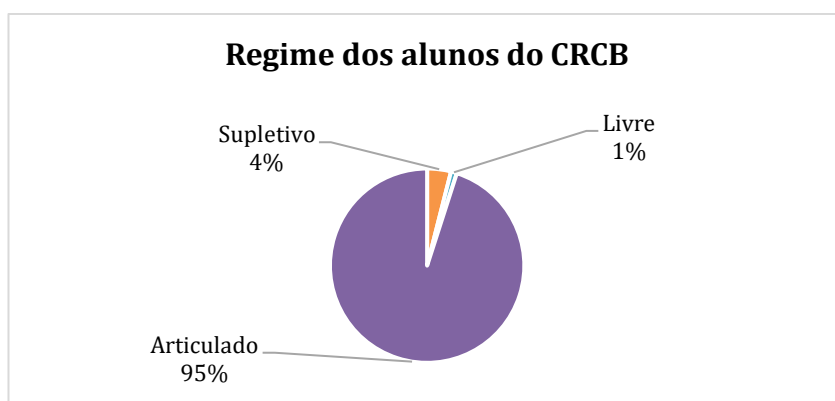


Gráfico 10 - Regimes frequentados pelos alunos inquiridos do CRCB. Total de respostas obtidas: 101.

Verifica-se que a maioria dos alunos inquiridos (95%) frequenta o regime articulado, 4% frequenta o supletivo e 1% frequenta o livre, não integrando o curso básico ou secundário de música.

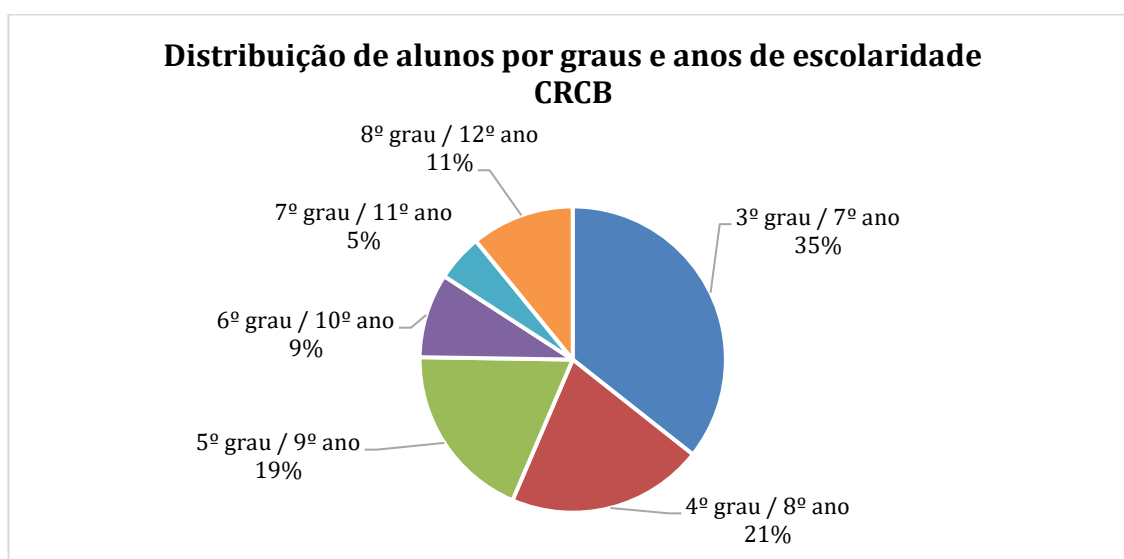


Gráfico 11 - Anos e graus frequentados pelos alunos inquiridos do CRCB. Total de respostas obtidas: 101.

Na recolha de dados, verifica-se que todos os anos de escolaridade frequentados pelos alunos inquiridos do CRCB correspondem ao respetivo grau (gráfico 11).

Nesta escola, constata-se que a maioria dos inquiridos frequenta o 3º ciclo (75%), com maior percentagem de alunos do 7º ano de escolaridade (35%). Um quarto dos inquiridos frequenta o secundário (25%), com uma maior percentagem de alunos do 12º ano de escolaridade (11%), (gráfico 11).

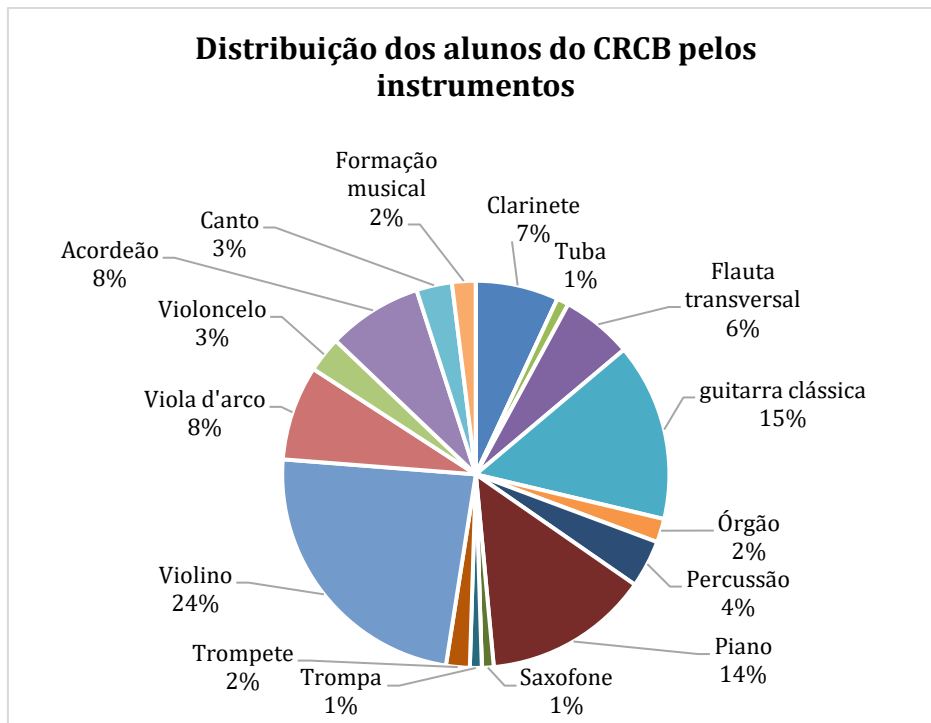


Gráfico 12 - Distribuição dos alunos inquiridos do CRCB pelos instrumentos.

Pode constatar-se que na investigação não constam alunos a frequentar oboé ou contrabaixo nesta instituição. A maioria dos inquiridos toca cordofones (64%). As classes com mais inquiridos correspondem às maiores classes da instituição: violino (24%), guitarra clássica (15%) e piano (14%), (gráfico 12).

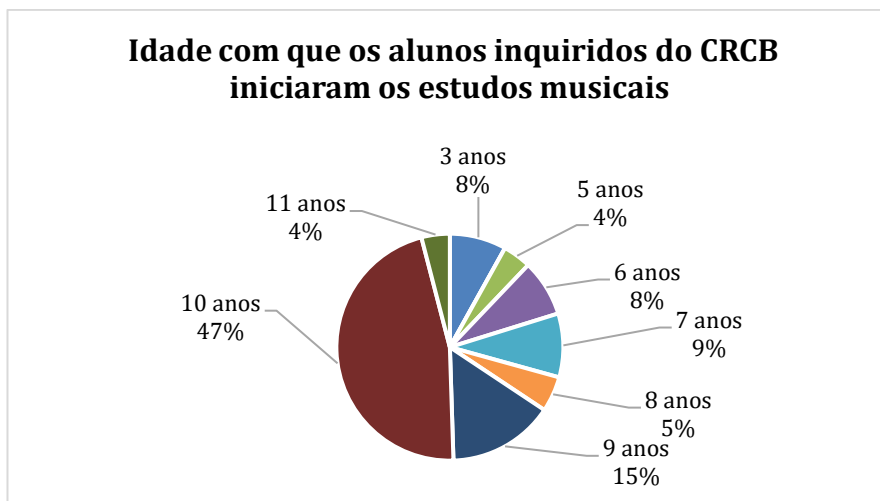


Gráfico 13 - Idade com que os alunos inquiridos do CRCB iniciaram os seus estudos musicais. Total de respostas obtidas: 99.

A maioria dos alunos inquiridos do CRCB iniciaram os seus estudos com 9 ou 10 anos de idade (51%), o que coincide com a entrada dos alunos para o 5º ano de escolaridade, e com o início do curso básico de música que, em regime articulado, é de acesso gratuito. Há ainda 34% de inquiridos que iniciou os seus estudos de música antes de atingir a idade de ingressar no referido curso e regime (gráfico 13).

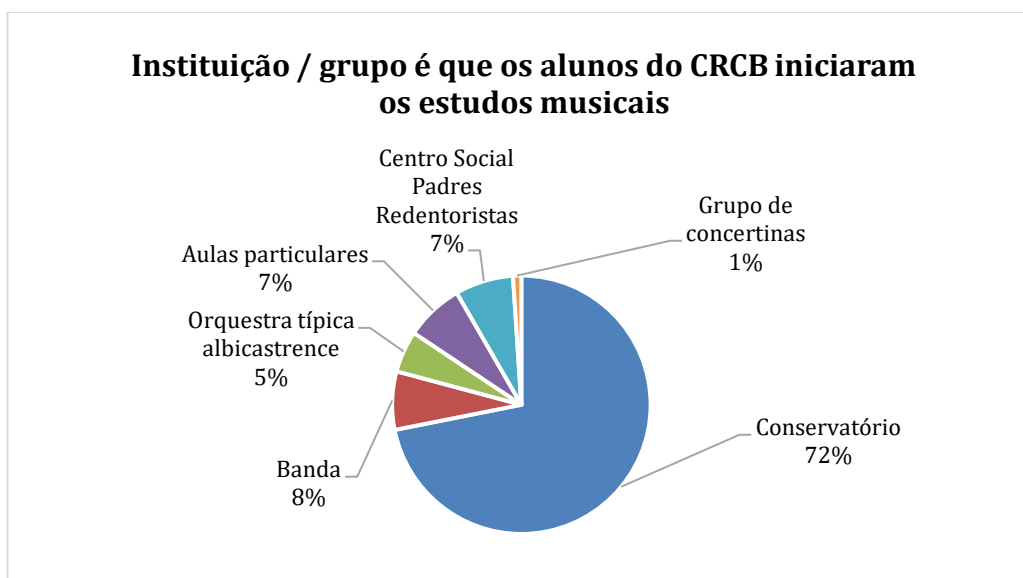


Gráfico 14 - Instituição ou grupo em que os alunos inquiridos do CRCB iniciaram os seus estudos musicais. Total de respostas obtidas: 97.

A maioria dos alunos (72%) iniciou os seus estudos musicais num conservatório (gráfico 14). Há ainda uma série de outras instituições de carácter artístico-educativo que na recolha de dados foram possíveis de agrupar.

O Centro Social Padres Redentoristas é uma instituição de carácter privado dedicada ao ensino. Na sua oferta formativa constam aulas de música (componente teórica e instrumental), embora não se assemelhem aos planos curriculares oficiais, ditados pelo Ministério da Ciência e da Educação, seguidos pelo CRCB. Nesta instituição 7% dos alunos inquiridos do CRCB iniciaram os seus estudos musicais.

As bandas (de uma forma genérica), a orquestra típica albicastrense e o grupo de concertinas representam associações culturais de música ligeira, popular ou tradicional da região. Os alunos inquiridos que nelas iniciaram a sua formação musical representam um total de 14%.

Há ainda 7% dos inquiridos que indicou ter iniciado os seus estudos musicais em aulas particulares.

5.1.2. Inquiridos do CMS

A escolha da aula na qual se inseriria o questionário e a atividade foi feita pela direção da escola e pelo Festival DME em concordância com os professores e com base na descrição da atividade.

As aulas nas quais mais se adaptavam as atividades, assim como o preenchimento do questionário foram as aulas de formação musical e de história da música. Por esse motivo, os alunos do 3º ciclo preencheram os questionários no tempo letivo das aulas de formação musical e os alunos do secundário preencheram os questionários na aula de história da música.

Os alunos da mesma turma podiam encontrar-se divididos em turnos ou a mesma turma (no caso do secundário) podia apresentar alunos de diferentes anos de escolaridade.

Tabela 19 - Número de alunos e média de idades por ciclo de frequência.

Ciclo de Frequência	Nº de alunos	Média de Idade
3º ciclo	61 alunos	14 anos
Secundário	10 alunos	16 anos
Total Geral	71	15 anos

Nesta instituição foram preenchidos 71 questionários. A média de idades por ciclo de frequência é de 14 anos no 3º ciclo e 16 anos no secundário.

Verifica-se que a média de idades nesta escola é de 15 anos (tabela 19), sendo inferior à média total de idades dos inquiridos do CRCB (tabela 18).

Note-se que a escola tinha, nesse ano, 147 alunos inscritos no 3º ciclo e secundário. Os alunos inquiridos representam cerca de 48% do total de alunos do 3º ciclo e secundário inscritos no CMS, nesse ano.

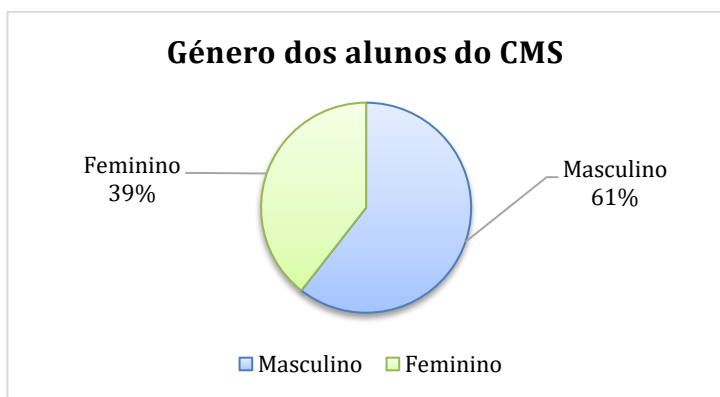


Gráfico 15 - Género dos alunos inquiridos no CMS. Total de respostas obtidas: 71.

Há mais estudantes rapazes (61%) do que raparigas (39%), (gráfico 15), opostamente ao verificado no CRCB. Nesta escola, podem ser contabilizados 43 rapazes e 28 raparigas inquiridos.

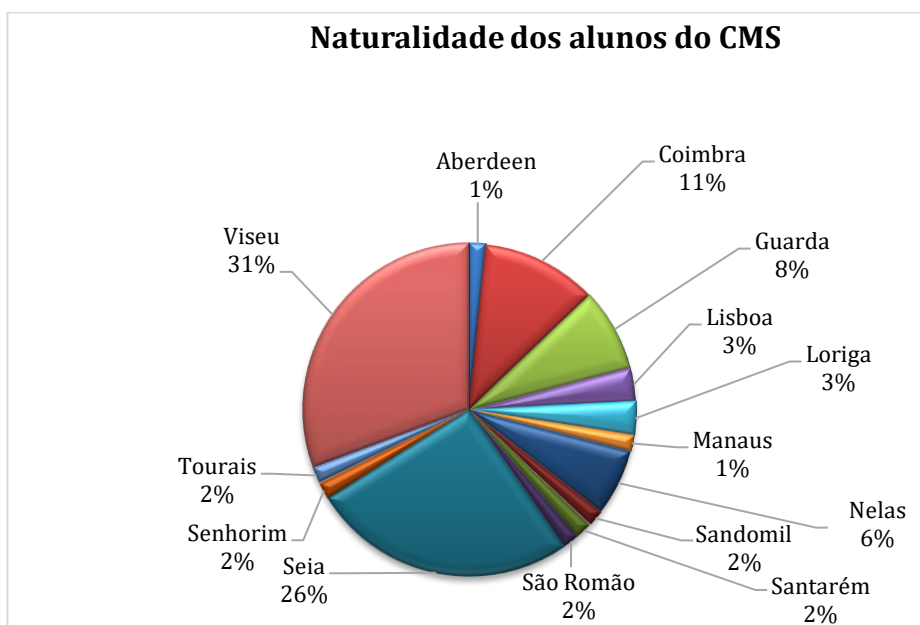


Gráfico 16 - Naturalidade dos alunos inquiridos do CMS. Total de respostas obtidas: 62.

No que respeita à naturalidade dos alunos inquiridos, não se encontra uma maioria natural de determinada cidade, como ocorreu no CRCB. Os inquiridos são naturais de

várias localidades, com maior incidência em Seia (26%) e Viseu (31%), seguidas de Coimbra (11%) e Guarda (8%). Ainda é possível encontrar 2% dos alunos naturais de países estrangeiros: Escócia (1%) e Brasil (1%). Sendo a percentagem de alunos naturais de países estrangeiros 3% inferior à dos alunos inquiridos do CRCB. Em ambas as instituições encontram-se alunos naturais do Brasil (gráficos 8 e 16).

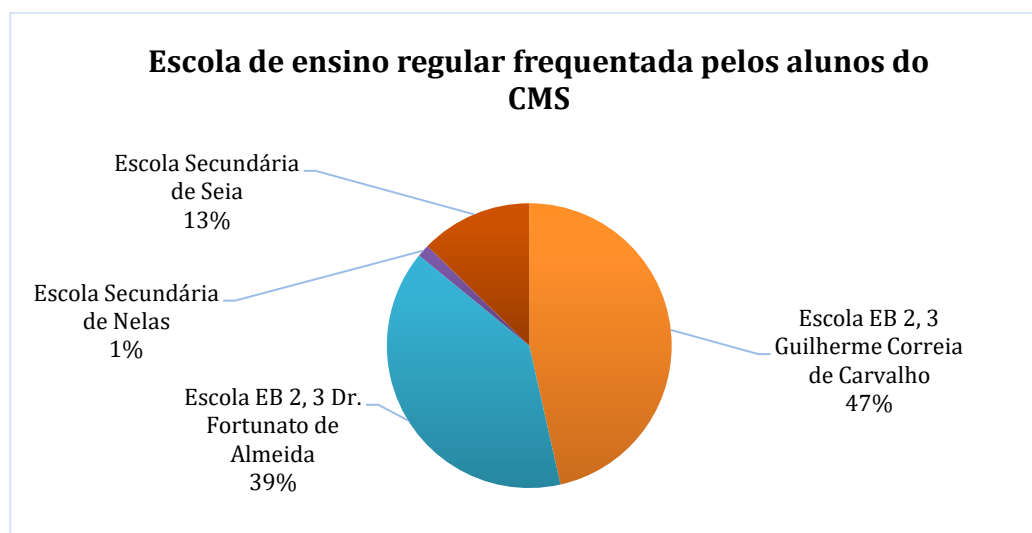


Gráfico 17 - Escola de ensino regular frequentada pelos alunos do CMS. Total de respostas obtidas: 71.

A maioria dos inquiridos frequentam as Escola EB 2, 3 Dr. Fortunato de Almeida (39%) e a Escola EB 2, 3 Guilherme Correia de Carvalho (47%), localizadas respetivamente em Seia e Nelas (Gráfico 17).

É possível constatar que os alunos inquiridos do CMS não se encontram maioritariamente centrados num único centro urbano, mas em vários. Contudo, nenhum dos inquiridos é natural de Gouveia ou de Oliveira do Hospital⁹.

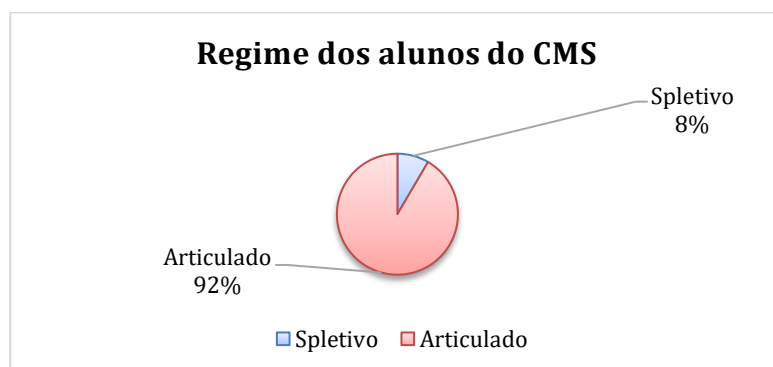


Gráfico 18 - Regimes frequentados pelos alunos inquiridos do CMS. Total de respostas obtidas: 71.

⁹ Pólos do CMS.

A partir do gráfico 18, é possível verificar que a maioria dos alunos inquiridos (92%) frequenta o regime articulado. Há menos de 8% de alunos a frequentar o regime supletivo, mas nenhum dos inquiridos frequenta o curso livre ao contrário do sucedido no CRCB.

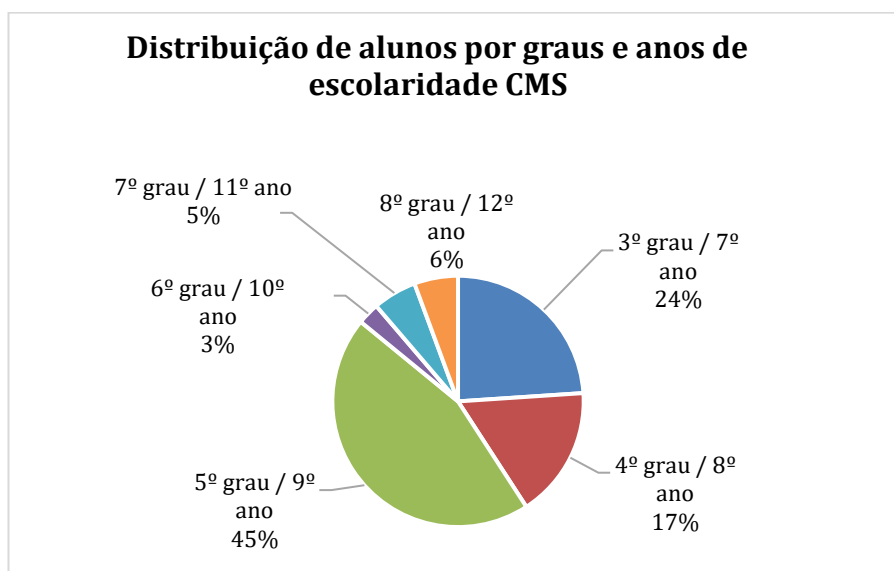


Gráfico 19 - Anos e graus frequentados pelos alunos inquiridos do CMS. Total de respostas obtidas: 71.

Na recolha de dados, verificou-se que todos os anos de escolaridade frequentados pelos alunos inquiridos do CMS correspondiam ao respetivo grau, conforme apresentado no gráfico.

Nesta instituição, quase metade dos alunos inquiridos frequenta o 9º ano de escolaridade (45%). Há também mais inquiridos do 3º ciclo (86%) que do secundário (14%), (gráfico 19).

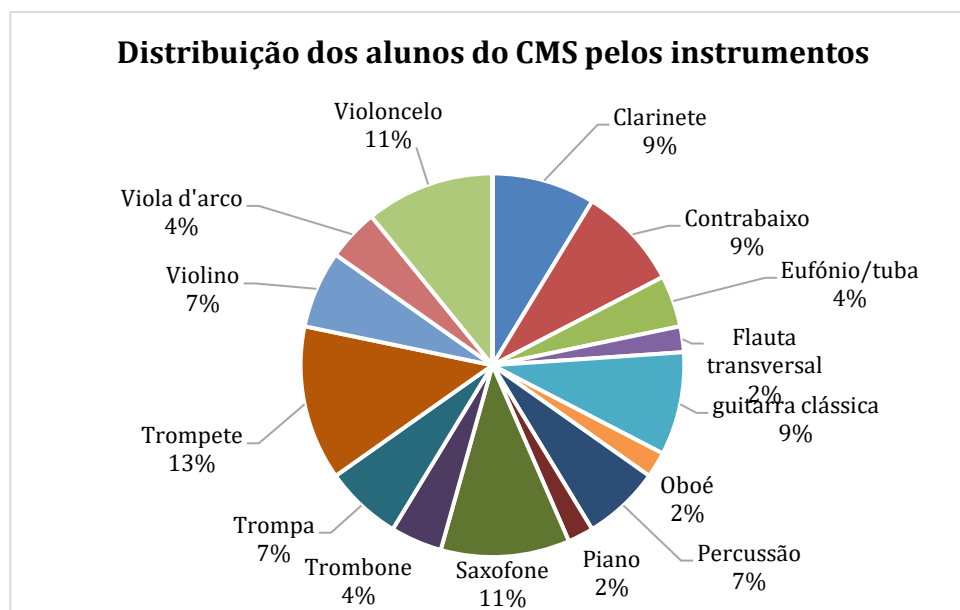


Gráfico 20 - Distribuição dos alunos inquiridos do CMS pelos instrumentos.

Nos alunos inquiridos do CMS, encontra-se uma prevalência de alunos que tocam aerofones (52%). As classes com mais representatividade nos questionários preenchidos são a de trompete (13%), saxofone (11%) e violoncelo (11%), (gráfico 20).

De todos os instrumentos que constam na oferta formativa da escola, não participaram na investigação alunos de canto nem de fagote.

Contrariamente ao CRCB, o CMS não tem órgão nem acordeão na sua oferta formativa, mas verifica-se haver, na oferta formativa do CMS, os instrumentos trombone e fagote, opostamente verificado no CRCB.

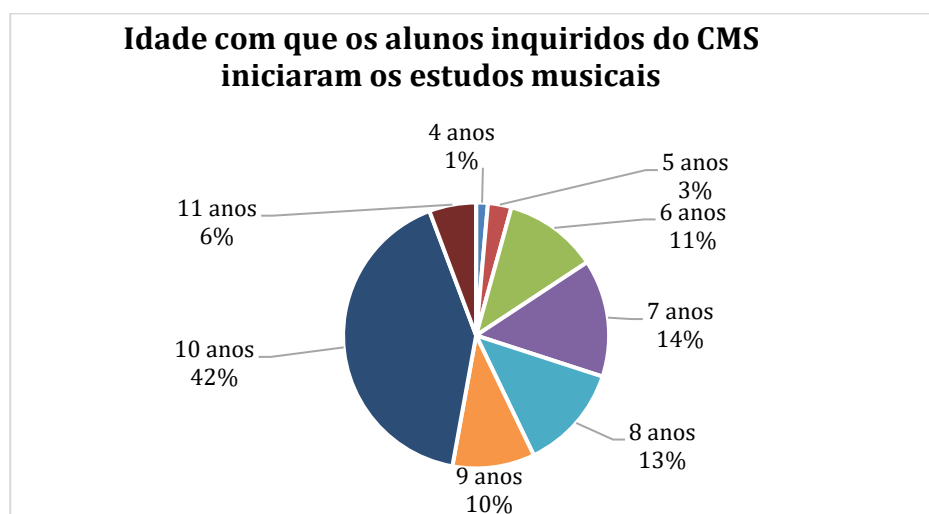


Gráfico 21 - Idade com que os alunos inquiridos do CMS iniciaram os seus estudos musicais. Total de respostas obtidas: 70.

À semelhança do que se tinha verificado no CRCB, a maioria dos alunos inquiridos iniciaram os seus estudos com 9 ou 10 anos de idade o que coincide com a entrada dos alunos para o 5º ano de escolaridade, e início do curso básico de música, que em regime articulado é de acesso gratuito. Há ainda 42% de inquiridos que iniciou os seus estudos de música antes de atingir a idade de ingressar no referido curso e regime (gráfico 21).

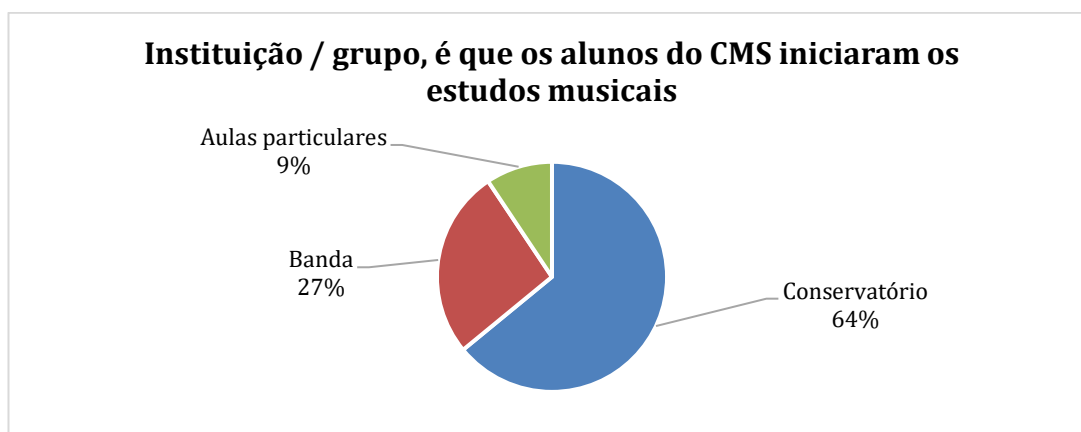


Gráfico 22 - Instituição ou grupo em que os alunos inquiridos do CMS iniciaram os seus estudos musicais. Total de respostas obtidas: 64.

A maioria dos alunos do CMS (64%) iniciou os estudos de música no Conservatório. Mais de um quarto dos inquiridos nesta instituição, 27%, iniciou os seus estudos musicais numa banda. Há ainda 9% dos inquiridos que indicou ter iniciado os estudos em aulas particulares (gráfico 22).

5.2. Hábitos musicais dos inquiridos

Neste subcapítulo serão apresentados e analisados os resultados obtidos nas questões que se inserem na categoria “hábitos musicais” do questionário.

Assim, serão indicados os grupos ou escolas de carácter artístico frequentados pelos alunos à parte do conservatório, os locais onde os alunos costumam ouvir música, que músicas costumam ouvir, a frequência com que os “outros” influenciam o seu gosto musical, a frequência com que ouvem música erudita e acompanhados de quem, com que frequência assistem a concertos de música erudita e quem os acompanha.

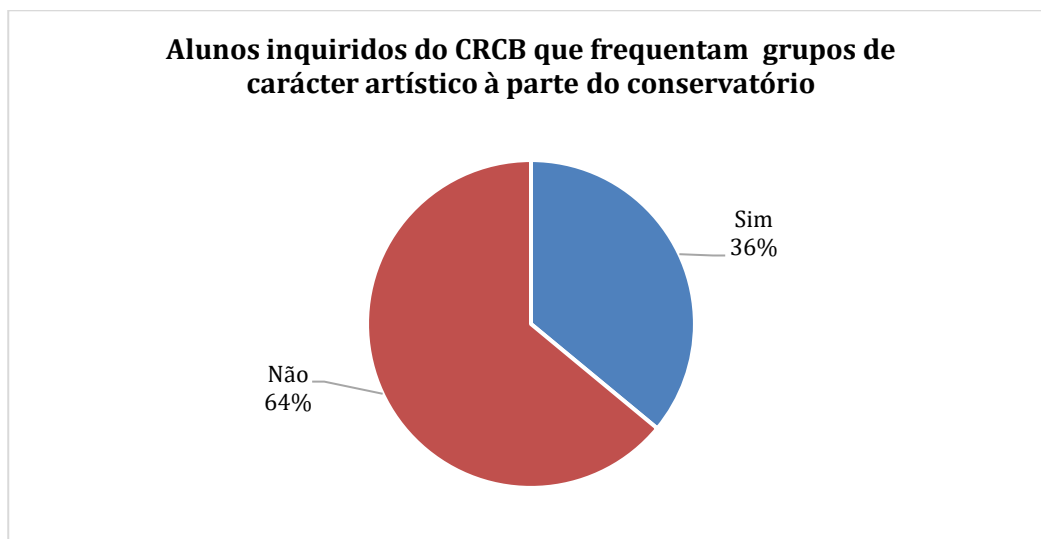


Gráfico 23 - Percentagem de alunos do CRCB que frequentam grupos de carácter artístico fora da escola. Total de respostas obtidas: 100

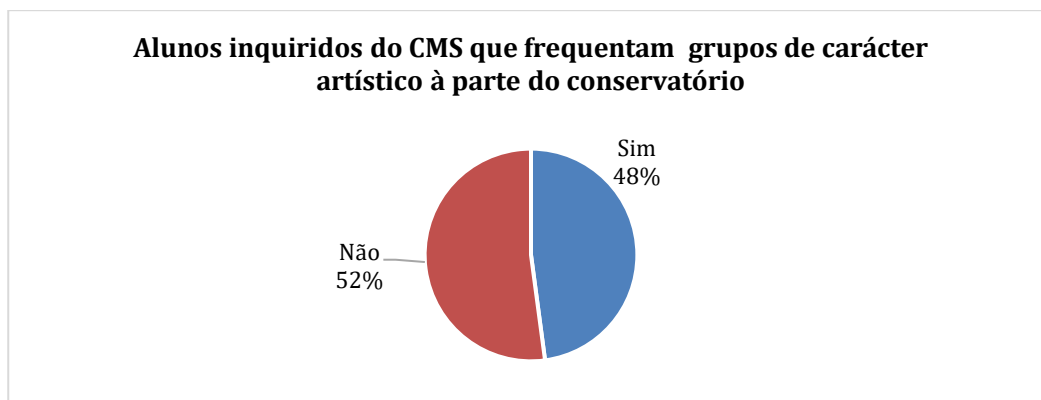


Gráfico 24 - Percentagem de alunos do CMS que frequentam grupos de carácter artístico fora da escola. Total de respostas obtidas: 71.

Há uma maior percentagem de alunos que frequenta grupos de carácter artístico fora da escola no CMS do que no CRCB, chegando quase a 50% dos inquiridos nessa instituição (gráficos 23 e 24).

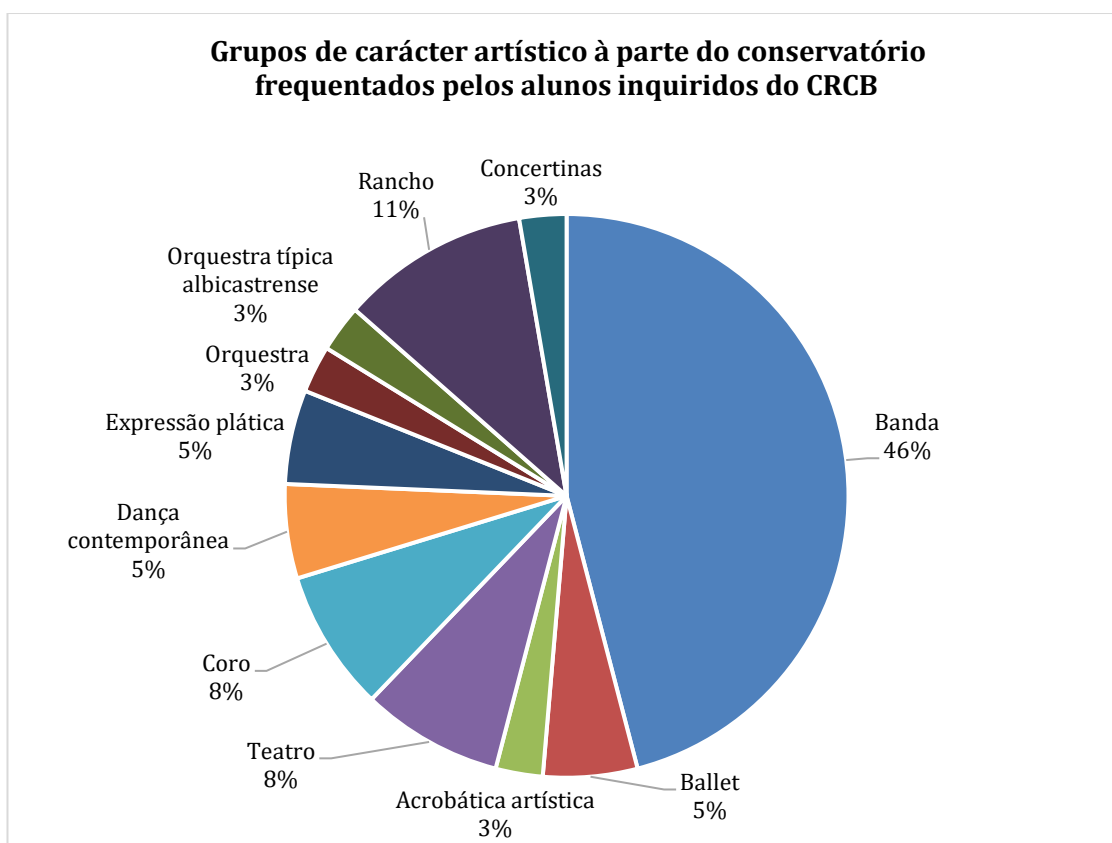


Gráfico 25 - Grupos de carácter artístico frequentados pelos alunos inquiridos do CRCB fora do conservatório. Total de respostas obtidas: 36.

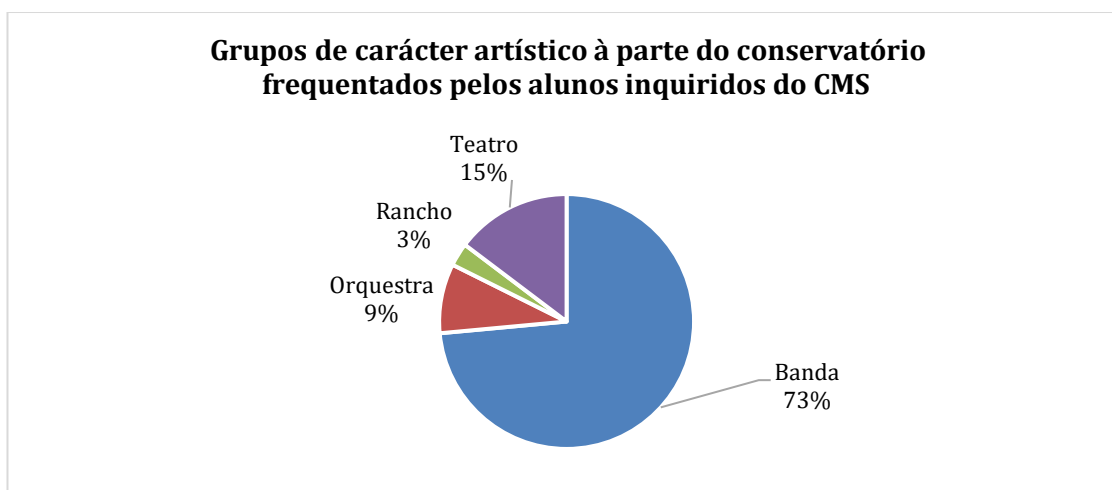


Gráfico 26 - Grupos de carácter artístico frequentados pelos alunos inquiridos do CMS fora do conservatório. Total de respostas obtidas: 34.

O grupo de carácter artístico mais frequentado pelos alunos é a banda, com quase três quartos dos alunos do CMS (73%) e quase metade dos alunos do CRCB (46%). O segundo grupo mais frequentado, em ambos os conservatórios, é o teatro. É ainda possível observar que os inquiridos participam noutros grupos, como o rancho, as concertinas e a orquestra típica albacastrense. Em ambas as instituições, há alunos que

frequentam orquestras ou coros fora da escola. No caso do CRCB, 10% dos alunos frequentam grupos de dança e ainda outros grupos como acrobática e grupos de expressão plástica.

Embora haja menos alunos do CRCB a frequentar grupos de carácter artístico fora da escola (gráficos 23 e 24), estes integram uma maior diversidade de grupos (gráficos 25 e 26).

Tabela 20 - Locais onde os alunos do CRCB costumam ouvir música.

Em que local costumam ouvir música?		CRCB
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades
Rua	Rua	1
Carro	Carro	1
Escola/Conservatório	Biblioteca Escola Conservatório	7
Casa	Casa	48
Diversos sítios	Todo o lado Vários sítios Vários locais	46
		TOTAL: 103

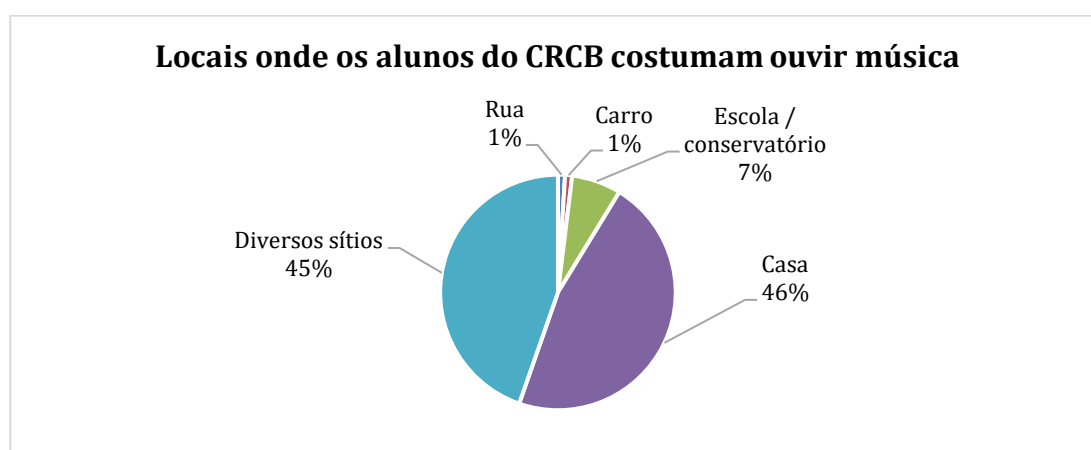


Gráfico 27- Locais onde os alunos do CRCB costumam ouvir música.

Tabela 21 - Locais onde os alunos do CMS costumam ouvir música.

--	--

Em que local costumam ouvir música?		CMS
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades
Rua	A caminho da escola Café (local de trabalho dos meus pais) Quando caminho Festas Rua	5
Carro	Carro Autocarro	2
Escola/Conservatório	Biblioteca Banda Casa da Cultura Escola Conservatório	10
Casa	Casa No meu quarto	43
Diversos	Todo o lado A toda a hora Vários sítios Vários locais	23
		TOTAL: 83

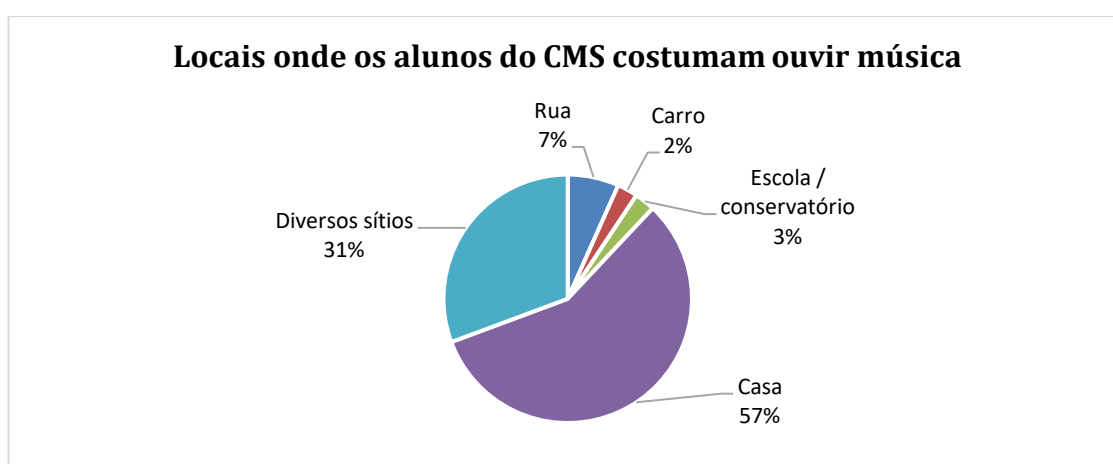


Gráfico 28 - Locais onde os alunos do CMS costumam ouvir música

Os alunos geralmente ouvem música em casa. Esta resposta representa 46% do total de respostas obtidas no CRCB e 57% no CMS, mas há também uma divisão da restante percentagem por sítios como na rua (1%), no CRCB e 7% no CMS, no carro 1%

no CRCB e 2% no CMS e na escola ou conservatório, 7% no caso do CRCB e 3% no caso do CMS (gráficos 27 e 28). No CMS dois alunos indicaram a banda e a casa da cultura como locais onde geralmente ouviam música (tabelas 20 e 21).

Em seguida, é indicado o nome do grupo, banda, cantor ou alguma outra referência às músicas que os alunos do CRCB, do CMS, do 3º ciclo e do secundário costumavam ouvir. Depois, atendendo ao total do seu questionário, agruparam-se em três grupos: música não erudita, música erudita ou indefinido, no caso de não ser clara a resposta do aluno. Estes grupos derivam da diversidade de respostas obtidas e do facto de ter havido alunos que indicaram vários nomes.

Tabela 22 - Músicas ou grupos que os alunos do CRCB costumam ouvir.

Que músicas ou grupos costumam ouvir música?		CRCB	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Música erudita	Música clássica	4	49
	Gabriel Fauré	1	
	Offenbach	1	
	Mozart	1	
	Beethoven	1	
	Shostakovich	1	
	Música erudita	2	
	Ballet	2	
	Música clássica	4	
	Música barroca	4	
	Música contemporânea	2	
	Hans Zimmer	2	
	John Williams	1	
	Soon Hee Newbold	1	
	James Horner	2	
	Sarasate	1	
	Música moderna	1	
	Bach	2	
	Vivaldi	1	
	Mahler	1	

	Mozart	1	
	Bruckner	1	
	Brahms	1	
	Dvorak	1	
	Rader Baborak	1	
	Stefan Dohr	1	
	Música erudita	3	
	Música romântica	4	
	Compositores do início do século XX	1	
Música não erudita	ACDC	2	
	Alan Walker	1	
	Pentatonix	2	
	Anita	3	
	Ariana Grande	6	
	Amy Winehouse	2	
	Artic Monkeys	3	
	Maria Leal	2	
	The Beatles	2	
	Billie Elish	6	145
	Bispo	1	
	Blaya	1	
	Celtic Woman	1	
	Chico Buarque	1	
	David Carreira	3	
	Shawn Mendes	2	
	DJ Snake	1	
	Funk	5	
	Hip-Hop	2	
	Within Temptation	1	
	Girls in red	1	
	Imagine Dragons	7	
	Kygo	1	
	Música comercial	2	
	Jazz	1	
	Keninho	5	
	Banda Atoa	2	

	Lil Peep	2	
	Marsmello	1	
	Metallica	2	
	Nickelback	1	
	Nirvana	2	
	Eminem	1	
	Iran Maden	1	
	Pimba	1	
	Pimba	1	
	Pop	24	
	Dillaz	1	
	Piruka	1	
	Rap	6	
	Richie Campbell	3	
	Rihanna	1	
	Rock	10	
	The Queen	8	
	Ganso	1	
	Heavy metal	1	
	Fado	1	
	Burzum	1	
	Snarky Puppy	1	
	Muse	2	
	System of a Down	1	
	Rock alternative	1	
	Jazz	2	
	Redimiz	1	
	Selah Sue	1	
Indefinido	Músicas eletrônicas	3	24
	Músicas/compositores	1	
	Músicas de artista	1	
	Vários grupos e artistas	1	
	Música diversa	1	
	Diversas músicas	1	
	De todo o tipo de músicas	1	
	Grupos e artistas	2	
	Artistas e compositores	1	

	Músicas britânicas	1	
	Todo o tipo de música	3	
	Orquestras	1	
	Artista	1	
	Todo o tipo de música	2	
	Tudo menos pimba	1	
	Músicas para o meu instrumento	1	
	De tudo um pouco	1	
	Vários artistas	1	
			TOTAL: 218

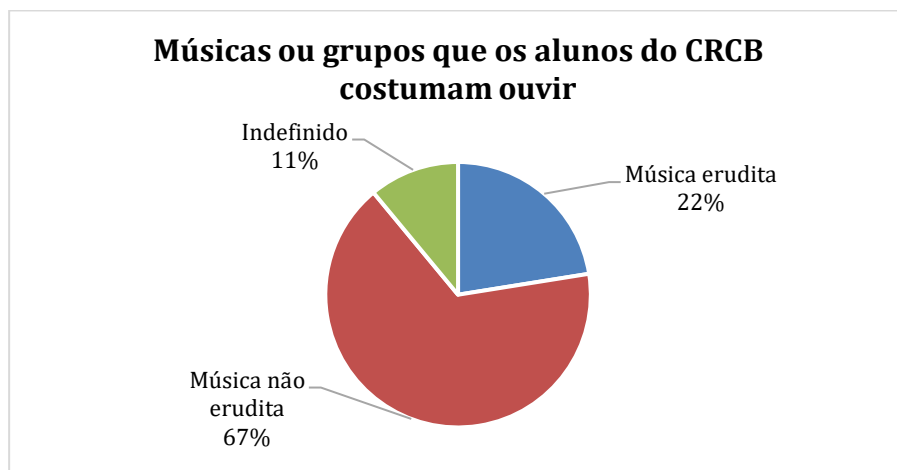


Gráfico 29 - Músicas ou grupos que os alunos do CRCB costumam ouvir. Total de alunos a responder: 97.

Tabela 23 - Músicas ou grupos que os alunos do CMS costumam ouvir.

Que músicas ou grupos costumam ouvir?		CMS	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
	Canadian brass	1	
	Canon	1	
	Cascades	1	
	Chopin	1	

Música erudita	Clássico – Mozart	1	28
	Clássico	2	
	Concertos para diversos instrumentos	1	
	Concertos para violino	1	
	Debussy	1	
	Grandes compositores românticos	1	
	Jacob de Haan ¹⁰	1	
	Messiaen	1	
	Música clássica	2	
	Música de compositores	2	
	Música erudita	4	
	Periodo Romântico	1	
	Saint-Saens	1	
	Sarasate	1	
	Solo de Concours	1	
	Varèse	1	
	Vários compositores	1	
Alguns compositores do período clássico e romântico	1		
Música não erudita	Alternativa	1	110
	Amor electro	1	
	Amy Winehouse	1	
	Ariana Grande	1	
	Artic Monckey	1	
	Aya Nakamura	1	
	Bossa nova	1	
	Benzengol	1	
	Bia Ferreira	1	
	Billie Eilish	1	
	Bispo	2	
	Blues	4	
	Bobby McFerrin	1	
	Californication	1	
	Capitão Fausto	1	

¹⁰ Com base na definição de música erudita presente no capítulo 2 da 2ª parte deste Relatório, as obras de Jacob de Haan aproxima-se mais das definições de música popular e ligeira. Contudo, o aluno, no seu questionário considera Jacob de Haan um compositor de música contemporânea.

Chico buraque	1	
Deep Purple	1	
Dillaz	1	
Ed Sheeran	5	
Eletrónica (Billie Eilish)	1	
Ella Fitzgerald	1	
Eminem	1	
Folk Metal	1	
Grace Vandervall	2	
Green Day	1	
Guns N' Roses	1	
Heavy metal	2	
Hip-Hop	4	
Imagion Dragons	3	
Jazz	4	
Jazz fusion	1	
Jessi J	1	
Jimmy P	1	
Jiri Herds	1	
Kiss	2	
Lil peed	1	
Lil pump	3	
Lil shies	1	
Lil Va vest	1	
Lnw Melly	1	
Luan Santana	1	
Lucky Chops	1	
Metal progressive	1	
Metal sinfónico	1	
Nirvana	2	
Panic at the disco	1	
Piruka	2	
Pop	4	
Prof Jam	2	
Rap	4	
Rap de vários artistas	1	
Red Hot Chili Peppers	2	
Rex Orange	1	

	Rock	3	
	Rock alternativo	1	
	Rock progressive	1	
	Rolling Stones	1	
	Srashing	1	
	Tekashi	1	
	The Beatles	2	
	The out Frelid	1	
	The Queen	2	
	Tilhon	1	
	Vance Joy	1	
	Waze	1	
	Wet Bed Gang	6	
	Wiz Khalifa	1	
	X-Tense	1	
Indefinido	Todo o tipo de música	3	24
	Vários tipos de música	1	
	Todas as músicas	1	
	Várias músicas	1	
	Vários compositores	1	
	Um pouco de tudo	6	
	Vários géneros	1	
	Vários artistas	1	
	Anos 60 a 90	1	
	Artista	2	
	Artista e compositor	1	
	Tudo menos pimba	1	
	Músicas para o meu instrumento	1	
	Vários artistas	1	
	Não tenho um estilo favorito, eu ouço de tudo um pouco	1	
	Todo o tipo de música exceto rap português e pimba	1	
TOTAL: 162			

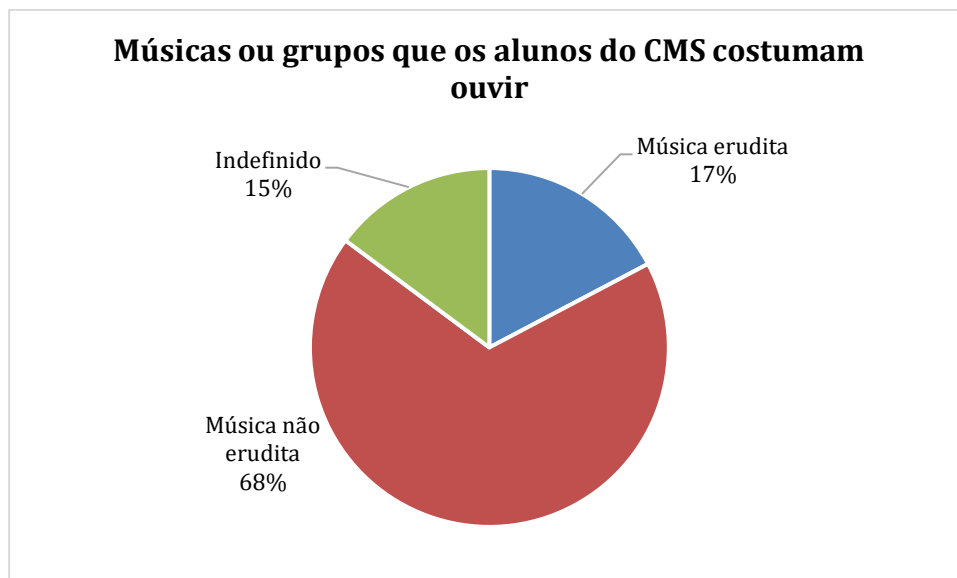


Gráfico 30 - Músicas ou grupos que os alunos do CMS costumam ouvir. Total de alunos a responder: 69.

Tabela 24 - Músicas ou grupos que os alunos do 3º ciclo costumam ouvir.

Que música ou grupo costumam ouvir?		3º ciclo	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Música erudita	Ballet	1	25
	Beethoven	1	
	Canadian brass	1	
	Canon	1	
	Cascades	1	
	Clássico – Mozart	1	
	Clássico	2	
	Concertos para violino	1	
	Gabriel Fauré	1	
	Jacob de Haan	1	
	Mozart	1	
	Música clássica	2	
	Música clássica	4	
	Música de compositores	2	

	Música erudita	2	
	Offenbach	1	
	Shostavish	1	
	<i>Solo de Concours</i>	1	
Música não erudita	ACDC	2	
	Alan Walker	1	
	Amor electro	1	
	Amy Winehouse	2	
	Anita	3	
	Ariana Grande	7	
	Artic Monkeys	1	
	Aya Nakamura	1	
	Banda Atoa	2	
	Benzengol	1	
	Bia Ferreira	1	
	Billie Eilish	7	
	Bispo	3	
	Blaya	1	
	Blues	1	
	Bobby McFerrin	1	
	Californication	1	
	Celtic Woman	1	
	Chico Buarque	1	
	David Carreira	3	209
	Deep Purple	1	
	Dillaz	2	
	DJ Snake	1	
	Ed Sheeran	5	
	Eletrónica (Billie Eilish)	1	
	Ella Fitzgerald	1	
	Eminem	2	
	Folk Metal	1	
	Funk	5	
	Girls in red	1	
	Grace Vandervall	2	
	Green Day	1	
	Guns N' Roses	1	

Heavy metal	2	
Hip-Hop	5	
Imagine Dragons	10	
Iran Maden	1	
Jazz	1	
Jazz fusion	2	
Jessi J	1	
Jimmy P	1	
Jiri Herds	1	
Keninho	1	
Kiss	5	
Kygo	2	
Lil peed	1	
Lil pump	3	
Lil shies	3	
Lil Va vest	1	
Lnw Melly	1	
Luan Santana	1	
Lucky Chops	1	
Maria Leal	1	
Marsmello	2	
Metal progressive	1	
Metal sinfónico	1	
Metalica	1	
Música commercial	2	
Nickelback	2	
Nirvana	1	
Pentatonix	4	
Pimba	1	
Piruka	2	
Pop	3	
Prof Jam	24	
Rap	2	
Rap de vários artistas	9	
Red Hot Chili Peppers	1	
Richie Campbell	2	
Rihanna	3	
Rock	1	

	Rock	2	
	Rock progressive	6	
	Rolling Stones	1	
	Shawn Mendes	1	
	Srashing	2	
	Tekashi	1	
	The Beatles	1	
	The out Frelid	3	
	The Queen	10	
	Tilhon	1	
	Vance Joy	1	
	Waze	1	
	Wet Bed Gang	6	
	Within Temptation	1	
	Wiz Khalifa	1	
	X-Tense	1	

Indefinido	Anos 60 a 90	1	36
	Artista	3	
	Artistas e compositores	2	
	Músicas britânicas	1	
	De todo o tipo de músicas	1	
	De tudo um pouco	1	
	Diversas músicas	1	
	Grupos e artistas	2	
	Música diversa	1	
	Músicas de artistas	1	
	Músicas eletrónicas	3	
	Músicas/compositores	1	
	Orquestras	1	
	Todas as músicas	1	
	Todo o tipo de música	4	
	Um pouco de tudo	4	
	Várias músicas	1	
	Vários artistas	1	
	Vários compositores 1	1	
	Vários géneros	1	
	Vários grupos e artistas	1	
Vários tipos de música	1		
Não tenho um estilo favorito, eu ouço de tudo um pouco	1		
Todo o tipo de música exceto rap português e pimba	1		
		TOTAL: 270	

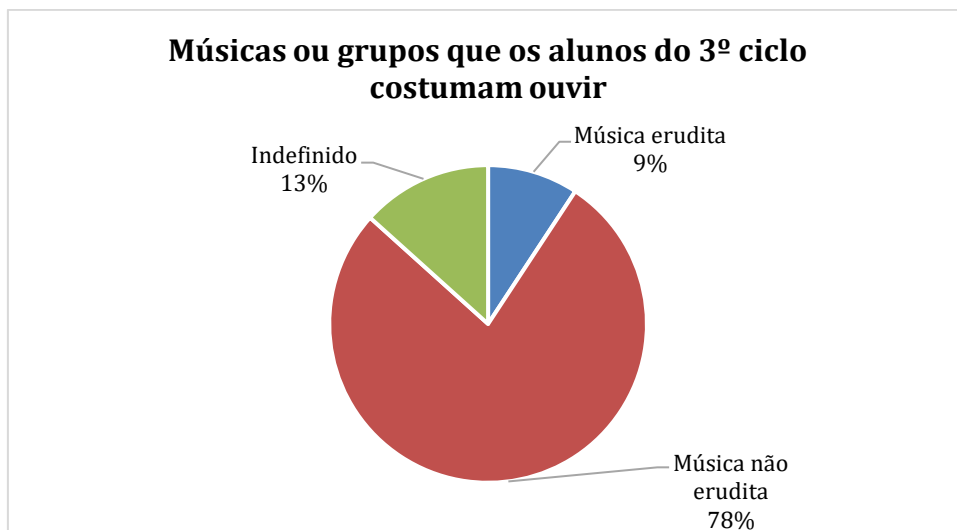


Gráfico 31 - Músicas ou grupos que os alunos do 3º ciclo costumam ouvir. Total de alunos a responder: 131.

Tabela 25 - Músicas ou grupos que os alunos do secundário costumam ouvir.

Que músicas ou grupos costumam ouvir música?		Secundário	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Música erudita	Bach	2	80
	Brahms	1	
	Bruckner	1	
	Chopin	1	
	Compositores do início do século XX	1	
	Concertos para diversos instrumentos	1	
	Debussy	1	
	Dvorak	1	
	Grandes compositores românticos	1	
	Hans Zimmer	2	
	James Horner	2	
	John Williams	1	
	Mahler	1	
	Messiaen	1	
	Mozart	1	
	Música barroca	4	

	Música clássica	5	
	Música contemporânea	2	
	Música erudita	35	
	Música moderna	1	
	Música do Período Romântico	5	
	Rader Babarak	1	
	Saint-Saens	1	
	Sarasate 2	2	
	Soon Hee Newbold	1	
	Stefan Dohr	1	
	Varèse	1	
	Vários compositores	1	
	Vivaldi	1	
	Alguns compositores do período clássico e romântico	1	
Música não erudita	Alternativa	1	42
	Amy Winehouse	1	
	Artic Monckey	3	
	Bossa nova	1	
	Blues	3	
	Burzum	1	
	Capitão fausto	2	
	Fado	1	
	Ganso	1	
	Heavy metal	1	
	Hip-Hop	1	
	Jazz	5	
	Muse	2	
	Panic at the disco	1	
	Pentatonix	1	
	Pop	3	
	Rap	1	
	Redimiz	1	
	Rex Orange	1	
	Rock	5	
Rock alternative	2		
Selah Sue	1		
Snarky Puppy	1		

	System of a Down	1	
	The Beatles	1	
Indefinido	Alguns artistas	1	7
	De tudo um pouco	1	
	Músicas para o meu instrumento	1	
	Todo o tipo de música	2	
	Tudo menos pimba	1	
	Vários artistas	1	
		TOTAL: 129	

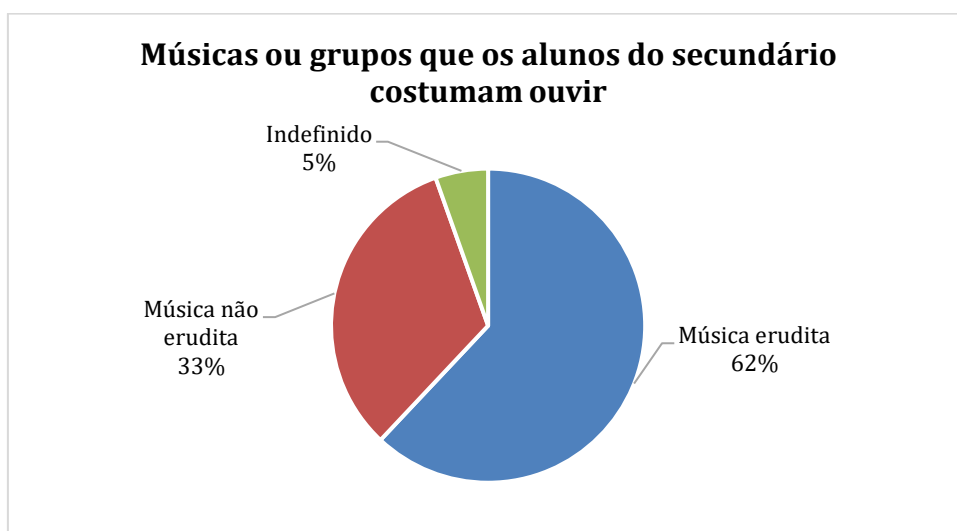


Gráfico 32 - Músicas ou grupos que os alunos do secundário costumam ouvir. Total de alunos a responder: 35.

É encontrada uma grande diversidade de respostas (tabelas 22, 23, 24 e 25). Há uma maior quantidade de respostas indefinidas nos alunos de 3º ciclo (13%), do que no secundário (5%) o que condiciona os resultados obtidos ao analisar cada uma das escolas.

Do total de respostas indefinidas, obtiveram-se 11% no CRCB e 15% no CMS. No CRCB, 67 % das respostas dos inquiridos e, no CMS, 68 % das respostas dos inquiridos não referiam música erudita, verificando-se uma semelhante percentagem de respostas. No entanto, 17% das respostas dos alunos do CMS e 22% das respostas dos alunos do CRCB referiam música erudita (gráficos 29 e 30).

Ao analisar as respostas obtidas no secundário e no 3º ciclo, encontram-se resultados opostos. No 3º ciclo 78% das respostas obtidas referia música não erudita, enquanto que no secundário 33% das respostas referia música não erudita. Inversamente, no 3º ciclo 33% das respostas obtidas referia música erudita, em

oposição aos 62% de respostas do secundário que referia música erudita (gráficos 31 e 32).

A tabela que se segue expõe as respostas da frequência¹¹ com que os inquiridos afirmam fazer cada uma das afirmações.

Tabela 26 - Hábitos musicais dos alunos inquiridos.

		3º ciclo (CRCB + CMS)	Secundário (CRCB + CMS)	CRCB (3º ciclo + secundário)	CMS (3º ciclo + secundário)
Os meus amigos/colegas influenciam o meu gosto musical.	N	19,71%	22,86%	21,78%	18,31%
	PV	23,36%	28,57%	23,76%	25,35%
	AV	37,96%	34,29%	35,64%	39,44%
	MV	15,33%	14,29%	14,85%	15,49%
	S	3,65%		3,96%	1,41%
Os meus pais ou outros familiares influenciam o meu gosto musical.	N	36,50%	31,43%	38,61%	30,99%
	PV	23,36%	31,43%	24,75%	25,35%
	AV	21,90%	22,86%	20,79%	23,94%
	MV	12,41%	14,29%	11,88%	14,08%
	S	5,84%		3,96%	5,63%
Os meus professores influenciam o meu gosto musical.	N	50,36%	14,29%	49,50%	33,80%
	PV	24,09%	25,71%	23,76%	25,35%
	AV	13,14%	22,86%	12,87%	18,31%
	MV	9,49%	31,43%	10,89%	18,31%
	S	2,92%	5,71%	2,97%	4,23%
Ninguém influenciam o meu gosto musical.	N	25,55%	45,71%	29,70%	29,58%
	PV	22,63%	14,29%	15,84%	28,17%
	AV	27,01%	14,29%	23,76%	25,35%
	MV	10,22%	14,29%	13,86%	7,04%
	S	13,87%	8,57%	14,85%	9,86%
(em branco)		0,73%	2,86%	1,98%	
	N	18,25%		16,83%	11,27%
	PV	36,50%	5,71%	31,68%	28,17%

¹¹ N – nunca; PV – poucas vezes; AV – algumas vezes; MV – muitas vezes; S – sempre

Costumo ouvir música erudita	AV	29,20%	11,43%	19,80%	33,80%
	MV	12,41%	45,71%	17,82%	21,13%
	S	2,92%	34,29%	12,87%	4,23%
(em branco)		0,73%	2,86%		1,41%
Ouço música erudita quando estou com os meus colegas/amigos.	N	63,50%	5,71%	61,39%	38,03%
	PV	23,36%	31,43%	20,79%	30,99%
	AV	7,30%	22,86%	6,93%	15,49%
	MV	4,38%	28,57%	6,93%	12,68%
	S		11,43%	2,97%	1,41%
(em branco)			0,99%	1,41%	
Ouço música erudita quando estou com os meus pais ou outros familiares.	N	44,53%	2,86%	36,63%	35,21%
	PV	29,93%	31,43%	27,72%	33,80%
	AV	13,87%	37,14%	21,78%	14,08%
	MV	7,30%	14,29%	4,95%	14,08%
	S	4,38%	14,29%	8,91%	2,82%
Ouço música erudita na escola/conservatório com os professores.	N	18,98%	2,86%	17,82%	12,68%
	PV	27,01%	5,71%	20,79%	25,35%
	AV	27,01%	37,14%	30,69%	26,76%
	MV	18,98%	28,57%	18,81%	23,94%
	S	7,30%	25,71%	10,89%	11,27%
(em branco)		0,73%		0,99%	
Ouço música erudita quando estou sozinho.	N	40,15%		39,60%	21,13%
	PV	24,82%	14,29%	19,80%	26,76%
	AV	15,33%	14,29%	11,88%	19,72%
	MV	13,87%	37,14%	16,83%	21,13%
	S	5,84%	34,29%	11,88%	11,27%
Costumo assistir a concertos de música erudita.	N	21,90%		16,83%	18,31%
	PV	35,04%	17,14%	26,73%	38,03%
	AV	24,82%	28,57%	27,72%	22,54%
	MV	11,68%	34,29%	17,82%	14,08%
	S	5,11%	17,14%	8,91%	5,63%
(em branco)		1,46%	2,86%	1,98%	1,41%
Quando vou assistir a concertos de música erudita quem me	N	37,23%	5,71%	27,72%	35,21%
	PV	29,20%	62,86%	38,61%	32,39%

acompanha são os professores e é inserido em atividades da escola.	AV	13,87%	25,71%	16,83%	15,49%
	MV	8,03%	5,71%	7,92%	7,04%
	S	10,95%		7,92%	9,86%
(em branco)		0,73%		0,99%	
Quando vou assistir a concertos de música erudita, quem me acompanha são os meus amigos/colegas.	N	48,91%	5,71%	38,61%	42,25%
	PV	24,09%	17,14%	21,78%	23,94%
	AV	14,60%	31,43%	17,82%	18,31%
	MV	7,30%	37,14%	15,84%	9,86%
	S	3,65%	8,57%	2,96%	5,63%
(em branco)		1,46%		1,98%	
Quando vou assistir a concertos de música erudita, quem me acompanha são os meus pais ou outros familiares.	N	27,01%	14,29%	24,75%	23,94%
	PV	23,36%	31,43%	21,78%	29,58%
	AV	13,14%	14,29%	13,86%	12,68%
	MV	17,52%	40%	21,78%	22,54%
	S	18,25%		16,83%	11,27%
(em branco)		0,73%		0,99%	
Costumo ir sozinho a assistir a concertos de música erudita.	N	82,48%	34,29%	66,34%	81,69%
	PV	8,76%	31,43%	14,85%	11,27%
	AV	3,65%	14,29%	6,93%	4,23%
	MV	2,92%	20%	8,91%	2,82%
	S	1,46%		1,98%	
(em branco)		0,73%		0,99%	

Na afirmação “os meus amigos ou colegas influenciam o meu gosto musical” obtiveram-se resultados muito idênticos. A resposta mais escolhida foi “algumas vezes”: 37,96% dos inquiridos do 3º ciclo, 34,29% dos inquiridos do secundário, 35,64% dos inquiridos do CRCB e 39,44% dos inquiridos do CMS. No caso dos alunos do secundário a soma das respostas “nunca” e “poucas vezes” obtém a maioria da percentagem deste grupo de alunos. A resposta menos escolhida para esta afirmação foi “sempre”: 3,65% dos inquiridos do 3º ciclo, 3,96% dos inquiridos do CRCB, 1,41% dos inquiridos do CMS e nenhum dos alunos do secundário escolheu esta resposta.

A afirmação “os meus pais ou outros familiares influenciam o meu gosto musical” obteve também resultados muito idênticos. Nos 4 casos (alunos do 3º ciclo, alunos do secundário, alunos do CRCB e alunos CMS) a maioria das respostas foi “nunca”. A resposta menos escolhida para esta afirmação foi “sempre”: 5,84% dos inquiridos do 3º ciclo, 3,96% dos inquiridos do CRCB, 5,63% dos inquiridos do CMS e nenhum dos alunos do secundário escolheu esta resposta.

Na afirmação “os meus professores influenciam o meu gosto musical”, há uma grande diferença nas respostas obtidas pelos alunos do secundário e pelos alunos do 3º ciclo. A resposta mais escolhida pelos alunos do 3º ciclo a esta afirmação foi “nunca” com 50,36% das respostas, enquanto que “muitas vezes” foi a resposta mais escolhida pelos alunos do secundário com 31,43% das respostas obtidas. Os resultados obtidos no CRCB e no CMS são condicionados pelas respostas dos alunos do 3º ciclo uma vez que constituem a maioria dos inquiridos das escolas. Em ambas as instituições a resposta mais escolhida foi “nunca”: 49,50% dos inquiridos do CRCB e 33,80% dos inquiridos do CMS.

Na afirmação “ninguém influencia o meu gosto musical”, obtiveram-se resultados semelhantes. A resposta mais escolhida foi “algumas vezes”, no caso dos alunos do 3º ciclo (27,01%) e “nunca” no caso dos alunos do secundário (45,71%), no caso dos inquiridos do CRCB (29,70%) e no caso dos inquiridos do CMS (29,58%). No caso dos alunos do secundário a soma das respostas “nunca” e “poucas vezes” obtém a maioria da percentagem deste grupo de alunos (60%). A resposta menos escolhida para esta afirmação foi “sempre”, no caso dos alunos do secundário (8,57%) e “muitas vezes” nos restantes grupos: 10,22% dos inquiridos do 3º ciclo, 13,86% dos inquiridos do CRCB e 7,04% dos inquiridos do CMS.

Na frequência com que os inquiridos costumam ouvir música erudita, nenhum aluno do secundário respondeu “nunca”, tendo a maioria das respostas deste grupo sido “muitas vezes” e “sempre” (80%). Opostamente, a resposta menos escolhida pelos restantes grupos de alunos foi “sempre”: 2,92% no caso dos alunos do 3º ciclo, 12,87% no caso dos alunos do CRCB e 4,23% no caso dos alunos do CMS. A resposta mais escolhida pelos alunos do 3º ciclo (36,50%) e do CRCB (31,68%) foi “poucas vezes”, enquanto que a resposta mais escolhida pelos alunos do CMS foi “algumas vezes” (33,80%). Os resultados obtidos no global de alunos do 3º ciclo podem estar condicionados pelas respostas dos alunos do 3º ciclo do CRCB uma vez que estes constituem a maioria dos inquiridos desse ciclo.

Na afirmação “ouço música erudita quando estou com os meus colegas ou amigos” nenhum dos alunos do 3º ciclo respondeu “sempre”, tendo a maioria (63,50%) respondido “nunca”. No caso dos alunos do secundário, 11,43% indicou a resposta “sempre”, seguindo-se “muitas vezes” como a segunda resposta mais elegida, sendo que apenas 5,71% indicou “nunca”. No caso do CRCB, a maioria dos alunos respondeu “nunca” (61,39%) e no caso do CMS a resposta mais escolhida foi “nunca” (38,03%), embora só atinja a maioria quando somada a “poucas vezes” (30,99%). Tanto no CRCB como no CMS, a resposta menos indicada foi “sempre”, com respetivamente 2,97% e 1,41% das respostas dos inquiridos.

Na afirmação “ouço música erudita quando estou com os meus pais e outros familiares” obtiveram-se resultados semelhantes aos da afirmação anterior. “Nunca” foi resposta mais escolhida pelos estudantes do 3º ciclo (44,53%), do CRCB (36,63%) e do CMS (35,21%). Contrariamente, apenas 2,86% dos alunos do secundário optaram

por “nunca”, a sua resposta mais indicada foi “algumas vezes” (37,14%) e a soma das respostas “muitas vezes” e “sempre” representa 28,58% das respostas obtidas. “Sempre” foi a resposta menos selecionada pelos alunos do 3º ciclo (4,38%) e do CMS (2,82%). No CRCB, a resposta menos eleita foi “muitas vezes” com 4,95% das respostas.

Na afirmação “ouço música erudita na escola ou conservatório com os professores”, a resposta mais indicada pelos alunos foi “algumas vezes”: 37,14% dos inquiridos do secundário, 30,69% dos inquiridos do CRCB e 26,76% dos inquiridos do CMS. No caso dos inquiridos do 3º ciclo, 27,01% respondeu “algumas vezes” e a mesma percentagem de inquiridos respondeu “poucas vezes”. “Sempre” foi a resposta menos selecionada pelos inquiridos do 3º ciclo (7,30%), pelos inquiridos do CRCB (10,89%) e pelos inquiridos do CMS (11,27%). No caso pelos inquiridos do secundário “nunca” foi a opção menos indicada (2,86%).

Na afirmação “ouço música erudita quando estou sozinho”, a resposta menos indicada pelos alunos do 3º ciclo foi “sempre” (5,84%) e a mais escolhida foi “nunca” (40,15%), atingindo a maioria quando somada a “poucas vezes” (24,82%). No caso dos alunos do secundário, todos ouvem música erudita sozinhos, a resposta mais eleita foi “muitas vezes”, alcançando a maioria quando somada a “sempre” (34,29%). A resposta mais indicada pelos alunos do CRCB foi “nunca” (39,60%) e as duas menos selecionadas foram “algumas vezes” e “sempre”, ambas com 11,88% do total de respostas. No caso dos alunos do CMS, a resposta pela qual mais alunos optaram foi “poucas vezes” (26,76%) e a menos eleita foi “sempre” (11,27%).

Todos os alunos do secundário, muitas ou poucas vezes vão assistir a concertos de música erudita sendo que a resposta por eles mais indicada foi “muitas vezes” (34,29%). “Sempre” foi a resposta menos escolhida pelos alunos do 3º ciclo (5,11%), do CRCB (8,91%) e do CMS (5,63%). A resposta mais selecionada pelos alunos do 3º ciclo e pelos alunos do CMS foi “poucas vezes”, respetivamente 35,04% e 38,03%. A resposta pela qual mais alunos do CRCB optaram foi “algumas vezes” (27,72%).

Na afirmação “quando vou assistir a concertos de música erudita quem me acompanha são os professores e é inserido em atividades da escola”, as respostas mais indicadas foram “nunca” e “poucas vezes” em todos os 4 grupos e somadas atingiam mais de 50% das respostas dos alunos. No caso dos alunos do 3º ciclo a resposta menos escolhida foi “muitas vezes” (8,03%), assim como no caso dos alunos do CMS (7,04%). As respostas menos selecionadas pelos inquiridos do CRCB foram “muitas vezes” (7,92%) e “sempre” (7,92%). Nenhum aluno do secundário escolheu a resposta “sempre”.

Na afirmação “quando vou assistir a concertos de música erudita quem me acompanha são os amigos ou colegas”, 37,14% dos alunos do secundário optaram por “muitas vezes”, sendo esta a resposta mais eleita e “nunca” a resposta pela qual menos alunos optaram (5,71%). As respostas dos restantes grupos foram idênticas e inversas às do secundário. A resposta “nunca” foi a mais escolhida pelos alunos do 3º ciclo

(48,91%), CRCB (38,61%) e CMS (42,25%). A resposta “sempre” foi a menos escolhida pelos inquiridos do 3º ciclo (3,65%), do CRCB (2,96%) e do CMS (5,63%).

Na afirmação “quando vou assistir a concertos de música erudita quem me acompanha são os pais ou outros familiares”, a maioria das respostas dos inquiridos do 3º ciclo (50,37%) e do CMS (53,52%) é “nunca” e “poucas vezes”, sendo que pouco menos de metade dos inquiridos do CRCB também respondeu “nunca” e “poucas vezes” (46,53%). As respostas menos selecionadas pelos alunos foram “algumas vezes”, no caso dos alunos do 3º ciclo (13,14%) e CRCB (13,86%) e “sempre” no caso dos alunos do CMS (11,27%) e do secundário onde nenhum dos alunos indicou essa resposta.

Na afirmação “costumo assistir a concertos de música erudita” obtiveram-se resultados idênticos nos 4 grupos. A resposta mais escolhida foi “nunca”: 82,48% dos inquiridos do 3º ciclo, 34,29% dos inquiridos do secundário, 66,34% dos inquiridos do CRCB e 81,69% dos inquiridos do CMS. A resposta menos escolhida para esta afirmação foi “sempre”: 1,46% dos inquiridos do 3º ciclo e 1,98% dos inquiridos do CRCB. Nenhum dos inquiridos do secundário e do CMS escolheu esta resposta.

5.3. Conhecimentos de música erudita contemporânea dos alunos

Após uma análise ao perfil dos alunos, apresentam-se e analisam-se os resultados do questionário no que respeita ao conhecimento que os alunos do CRCB e do CMS têm da música erudita contemporânea (MEC).

Primeiro tenta compreender-se até que ponto os alunos conhecem ou conseguem diferenciar os diversos períodos da história da música. É colocada a pergunta “que compositores (portugueses ou estrangeiros) e respetivas obras já tocasram que considerem ser música erudita contemporânea”. Por último, a questão “que compositores (portugueses ou estrangeiros) e respetivas obras conhecem que considerem ser música erudita contemporânea”.

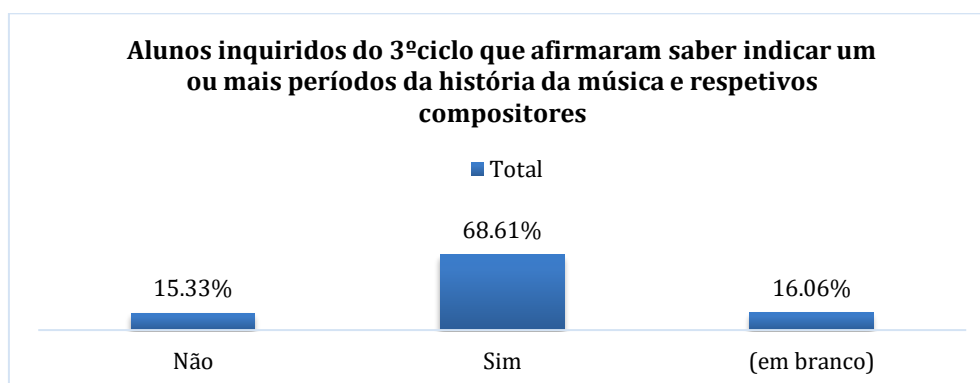


Gráfico 33 - Quantidade de alunos inquiridos do 3º ciclo que afirmou saber indicar um ou mais períodos da história da música e respetivos compositores.

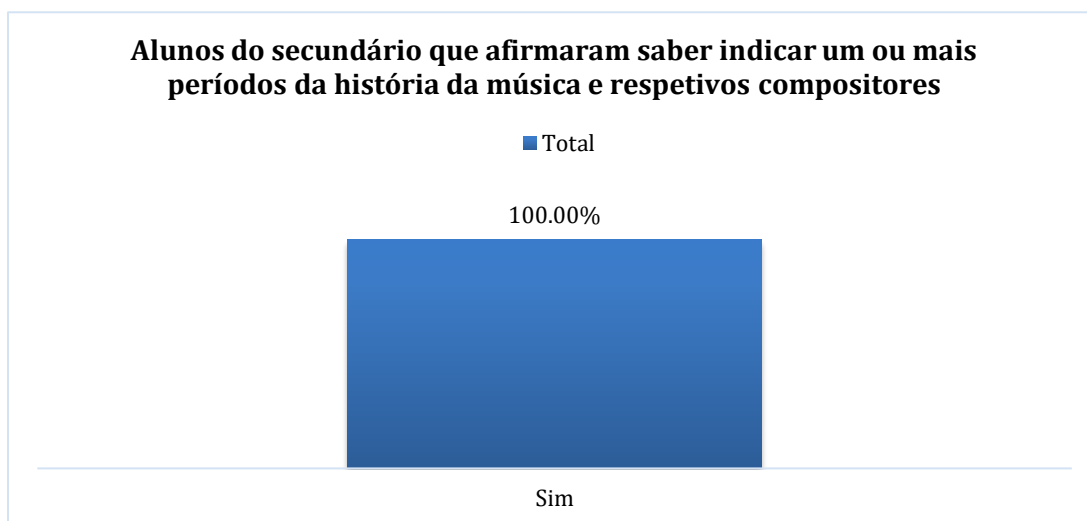


Gráfico 34 - Quantidade de alunos inquiridos do secundário que afirmou saber indicar um ou mais períodos da história da música e respetivos compositores.

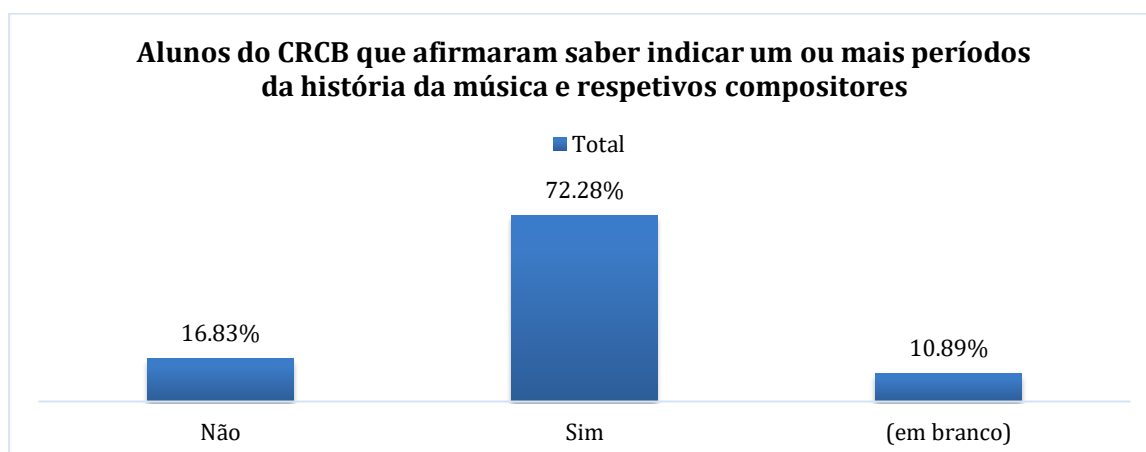


Gráfico 35 - Quantidade de alunos inquiridos do CRCB que afirmou saber indicar um ou mais períodos da história da música e respetivos compositores.

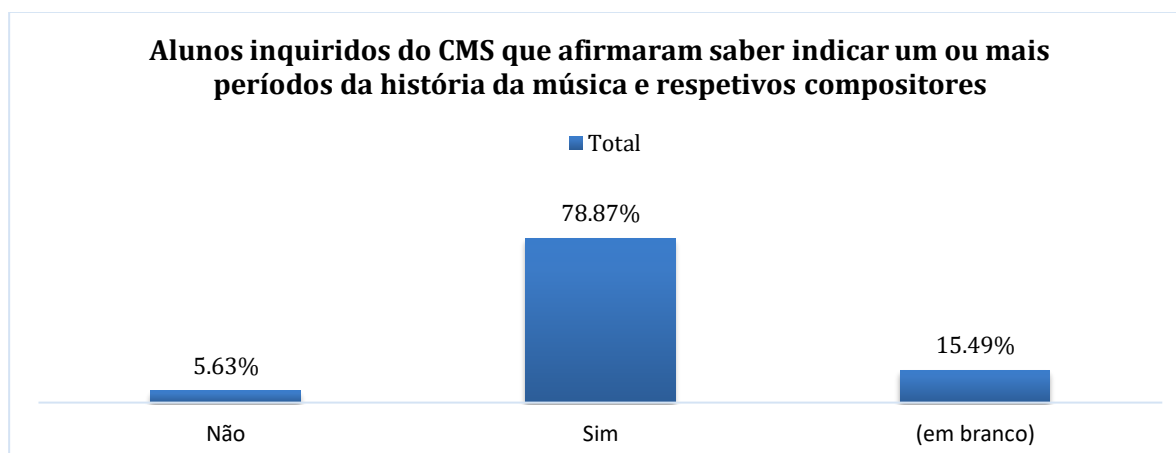


Gráfico 36 - Quantidade de alunos inquiridos do CMS que afirmou saber indicar um ou mais períodos da história da música e respetivos compositores.

A maioria dos alunos do 3º ciclo (68,61%), do CRCB (72,28%), do CMS (78,87%) e todos os alunos do secundário afirmaram saber indicar um ou mais períodos da história da música assim como os respetivos compositores (gráficos 33, 34, 35 e 36).

Tabela 27 - Quantidade de vezes que cada período foi referido pelos alunos do 3º ciclo.

Sabes indicar um ou mais períodos da história da música?		Alunos do 3º ciclo	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Idade Média	Idade Média	7	7
Renascimento	Renascimento	10	10
Barroco	Barroco	51	51
Clássico	Clássico	21	45
	Classicismo	24	
Romântico	Romântico	10	38
	Romantismo	27	
	Século XIX	1	
Séculos XX e XXI	Moderno	2	25
	Modernidade	8	
	Contemporâneo	12	
	Século XX	3	
			TOTAL: 176

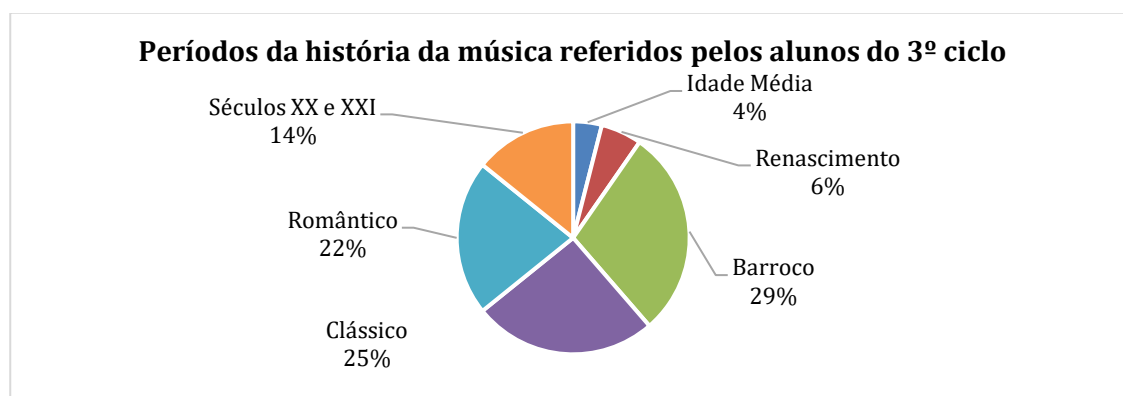


Gráfico 37 - Períodos da história da música referidos pelos alunos do 3º ciclo.

Tabela 28 - Quantidade de vezes que determinado período foi referido pelos alunos do secundário.

Sabes indicar um ou mais períodos da história da música?		Alunos do secundário	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Idade Média	Idade Média	7	8
	Música antiga	1	
Renascimento	Renascimento	10	10
Barroco	Barroco	31	31
Clássico	Clássico	30	30
Romântico	Romântico	31	31
Séculos XX e XXI	Século XX	2	12
	Dodecafonismo	1	
	Contemporâneo	9	
			TOTAL: 122

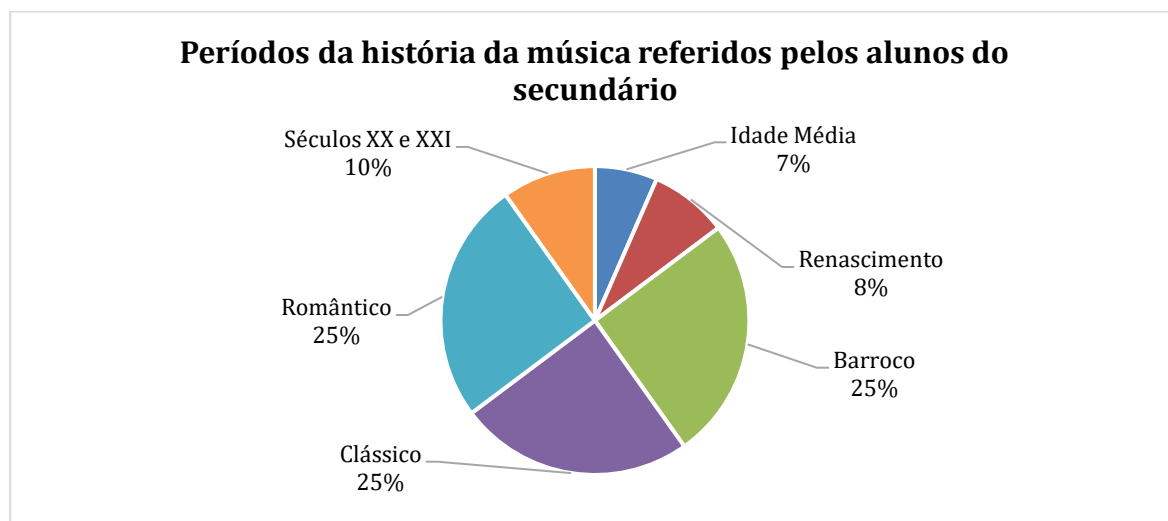


Gráfico 38 - Períodos da história da música referidos pelos alunos do secundário.

Tabela 29 - Quantidade de vezes que determinado período foi referido pelos alunos do CRCB.

Sabes indicar um ou mais períodos da história da música?		Alunos do CRCB	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Idade Média	Idade Média	3	4
	Música antiga	1	
Renascimento	Renascimento	6	6
Barroco	Barroco	40	40
Clássico	Clássico	30	34
	Classicismo	4	
Romântico	Romântico	29	32
	Romantismo	2	
	Século XIX	1	
Séculos XX e XXI	Moderno	2	15
	Contemporâneo	3	
	Dodecafonismo	1	
	Século XX	9	
			TOTAL: 131

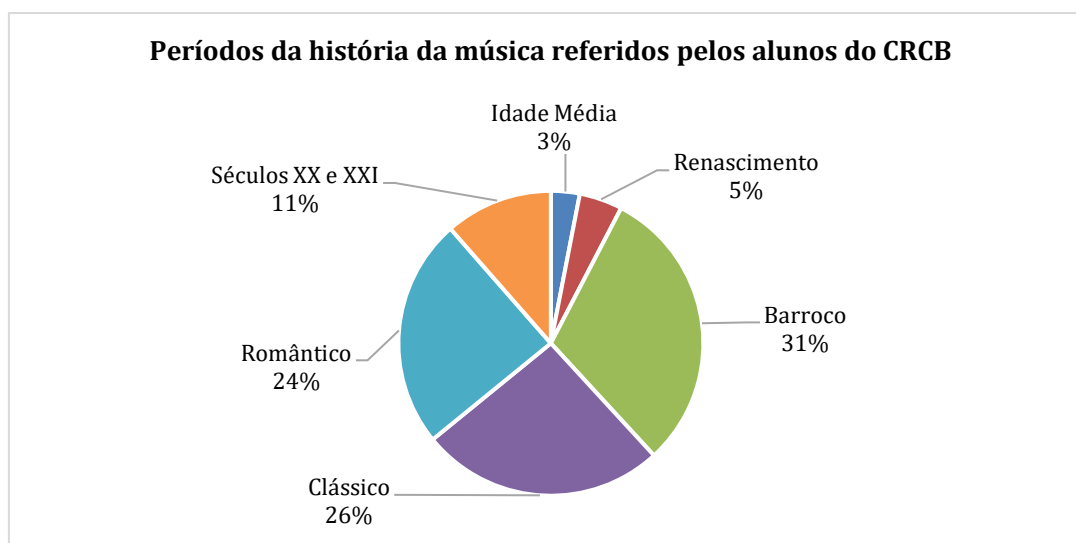


Gráfico 39 - Períodos da história da música referidos pelos alunos do CRCB.

Tabela 30 - Quantidade de vezes que determinado período foi referido pelos alunos do CMS.

Sabes indicar um ou mais períodos da história da música?		Alunos do CMS	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Idade Média	Idade Média	15	15
Renascimento	Renascimento	11	11
Barroco	Barroco	43	43
Clássico	Clássico	21	41
	Classicismo	20	
Romântico	Romântico	10	37
	Romantismo	27	
Séculos XX e XXI	Modernidade	8	21
	Contemporâneo	11	
	Século XX	2	
			TOTAL: 168

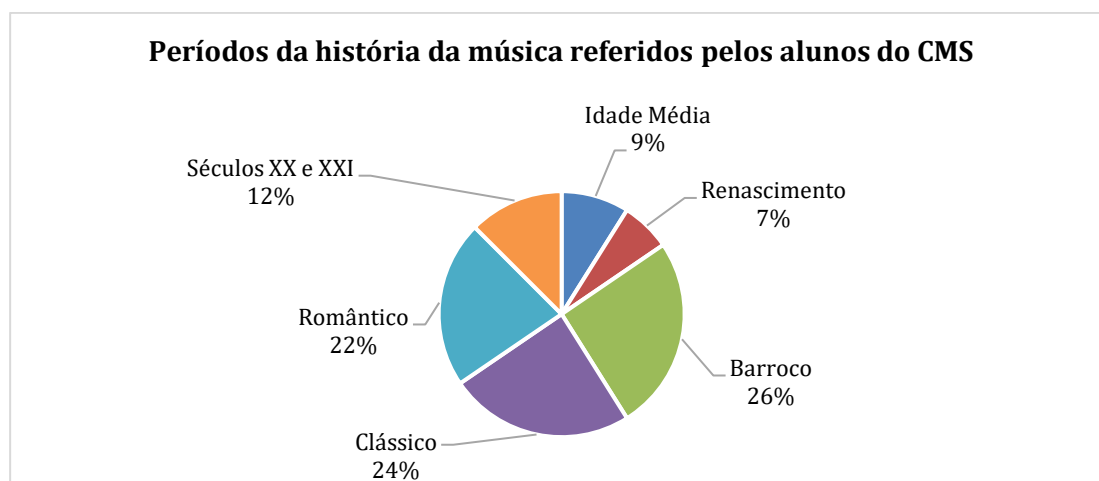


Gráfico 40 - Períodos da história da música referidos pelos alunos do CMS.

Os gráficos mostram resultados muito semelhantes. De uma forma global, foram mencionados os principais períodos da história da música. Houve uma maior incidência nos períodos barroco, clássico e romântico, que nos 4 gráficos obtiveram a maioria das respostas (gráficos 37, 39, 39 e 40). Houve um total de 176 respostas diferentes nos alunos do 3º ciclo, 122 respostas diferentes nos alunos do secundário, 131 respostas diferentes nos alunos do CRCB e 168 respostas diferentes nos alunos do CMS.

Tabela 31 - Quantidade de vezes que um compositor foi referido pelos alunos do 3º ciclo.

Sabes indicar um ou mais compositores dos períodos da história da música que indicaste?		Alunos do 3º ciclo	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Compositores barrocos	Telemann, Georg Philipp	1	49
	Haendel, Georg Friedrich	1	
	Vivaldi, Antonio	9	
	Bach ¹²	38	
Compositores clássicos	Mozart, Wolfgang Amadeus,	37	37
Compositores românticos	Beethoven, Ludwig van	41	59
	Wagner, Richard	1	
	Mahler, Gustav	1	
	Paganini, Niccolò	1	
	Tchaikovsky, Piotr Ilitch	6	
	Schumann, Robert	1	
	Offenbach, Jacques	1	
	Dvořák, Antonín	1	
	Chopin, Frédéric	6	
Compositores do século XX ¹³	Rabaud, Henri	1	9
	Brouwer, Leo	1	
	Debussy, Claude	1	
	Melillo, Stephen	1	
	Cabain, Kurt	1	
	Kodály, Zoltán	1	
	Lopes-Graça, Fernando	2	
		1	

¹² Muitos alunos não definiram qual dos membros da família Bach se referiam, tendo sido colocado apenas o apelido do compositor.

¹³ Alguns destes compositores viveram no século XIX, mas a sua obra teve maior impacto ou influência no século XX.

	Monge14		
			TOTAL: 154

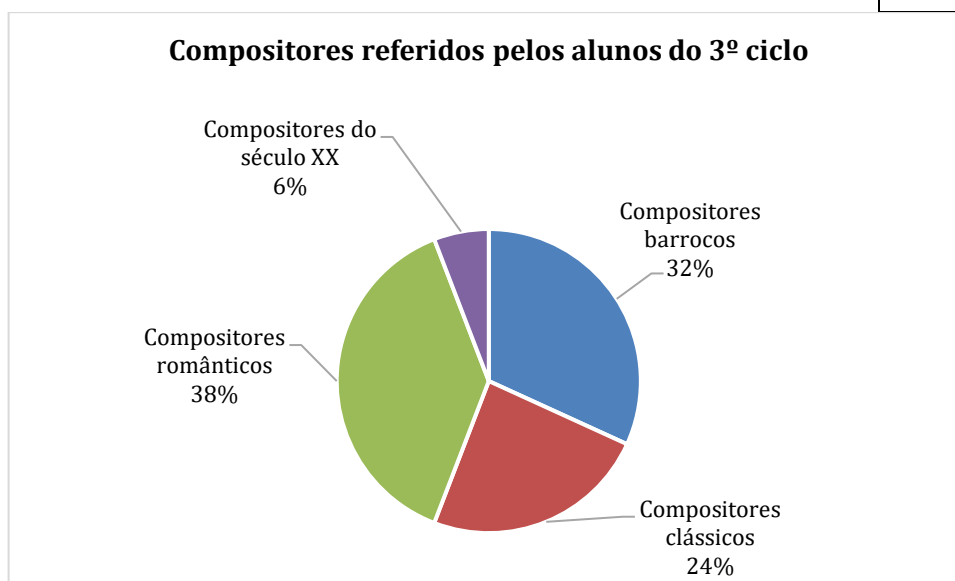


Gráfico 41 - Compositores referidos pelos alunos do 3º ciclo.

Dos 137 alunos inqueridos do 3º ciclo, 22 não indicaram o nome de nenhum compositor, apenas períodos da história da música e houve 43 respostas em branco, tendo-se obtido 68 respostas com nomes de períodos da história da música.

Os compositores mais referenciados foram W. A. Mozart, L. Beethoven e Bach¹⁵, seguindo-se A. Vivaldi, P. Tchaikovsky e F. Chopin.

As respostas mais frequentes que aqui foram obtidas vão de encontro com os períodos da história da música mais nomeados pelos alunos.

Tabela 32 - Quantidade de vezes que um compositor foi referido pelos alunos do secundário.

Sabes indicar um ou mais compositores dos períodos da história da música que indicaste?		Alunos do secundário	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
	Bingen, Hildegard de	1	3
	Vitry, Philippe	1	

¹⁴ Foram encontrados pelo menos 2 compositores com este apelido no século XX.

¹⁵ Em vários casos, não é claro a qual dos membros da família Bach os alunos se referiam, pois, indicavam apenas o apelido. O mesmo ocorreu com Strauss e Scarlatti.

Compositores da Idade Média	Landini, Francesco	1	
Compositores do Renascimento	da Vinci, Leonardo	1	8
	Isaac, Heinrich	1	
	Caccini, Giulio,	1	
	Gabrieli, Giovanni	1	
	Victoria, Tomás de	1	
	Palestrina, Giovanni	2	
	Prez, Josquin des	1	
Compositores barrocos	Haendel, Georg Friedrich	3	29
	Vivaldi, Antonio	13	
	Bach		
	Corelli, Arcangelo	10	
	Schütz, Heinrich	1	
	Monteverdi, Claudio	1	
Compositores clássicos	Boccherini, Luigi	1	42
	Salieri, Antonio	1	
	Mozart, Wolfgang Amadeus	28	
	Scarlatti ¹⁶	1	
	Haydn, Joseph	11	
Compositores românticos	Bruckner, Anton	1	65
	Schubert, Franz	2	
	Saint-Saens, Camille	2	
	Elgar, Edward	1	
	Bottesini, Giovanni	1	
	Mendelssohn, Felix	1	
	Strauss ¹⁷	3	
	Lalo, Édouard	1	
	Rachmaninov, Sergei ¹⁸	1	
	Mahler, Gustav	2	
	Franck, César	1	
	Rimsky-Korsakov, Nikolai	1	

¹⁶ Os alunos apenas indicaram o apelido do compositor.

¹⁷ Os alunos apenas indicaram “Strauss”, por isso foi colocado apenas o apelido do compositor.

¹⁸ Ainda que este compositor tenha vivido parte da sua vida no século XX, manteve os princípios composicionais românticos.

	Mussorgsky, Modest	2	
	Tchaikovsky, Piotr Ilitch	7	
	Schumann, Robert	3	
	Beethoven, Ludwig van	23	
	Chopin, Frédéric	8	
	Brahms, Johannes	5	
Compositores do século XX	Fauré, Gabriel	1	18
	Tárrega, Francisco	1	
	Britten, Benjamin	1	
	Gershwin, George	1	
	Villa-Lobos, Heitor	1	
	Messiaen, Olivier	1	
	Webern, Anton	1	
	Schönberg, Arnold	1	
	The Smiths	1	
	Debussy, Claude	6	
	Shostakovich, Dmitri	1	
	Stravinsky, Igor	1	
	Lopes-Graça, Fernando	1	
Compositores do século XXI ¹⁹	Williams, John	1	12
	Reis, Jaime	2	
	Black Metals	1	
	Vikernes, Varg	1	
	Zimmer, Hans	1	
	Glass, Philip	1	
	Soon Hee Newbold	2	
	Horner, James	2	
	Doug Spata	1	
			TOTAL: 177

¹⁹ Alguns dos compositores deste grupo nasceram no século XX.

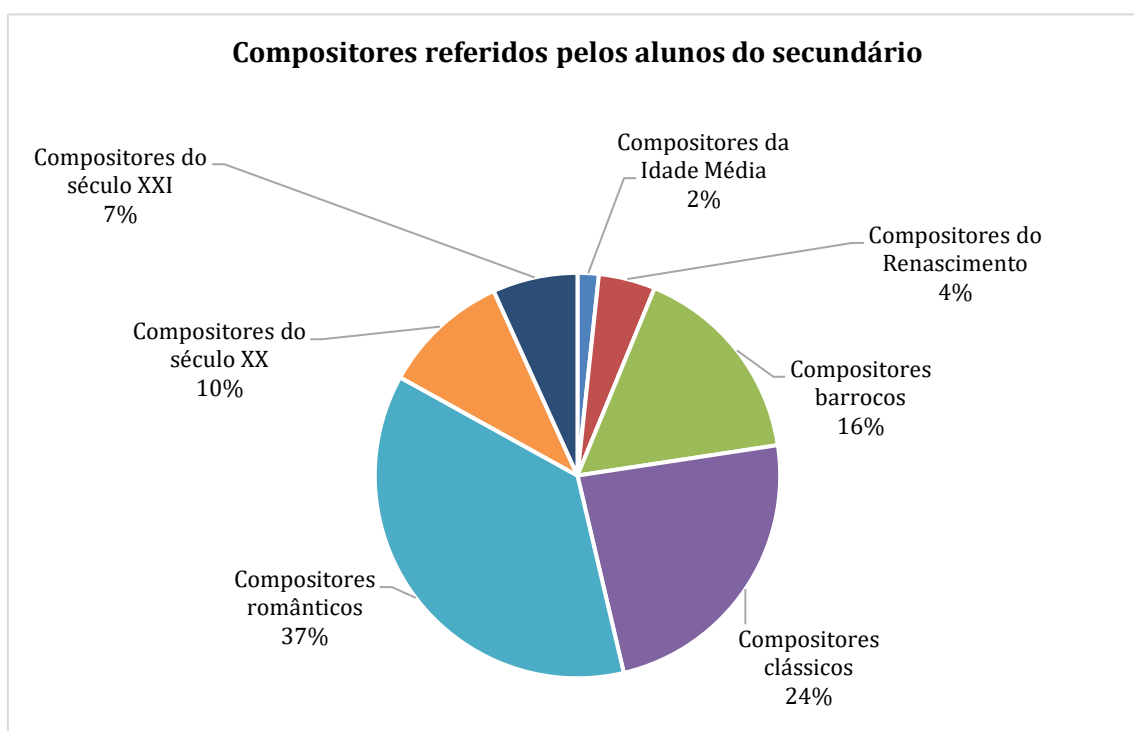


Gráfico 42 - Compositores referidos pelos alunos do secundário.

Dos 35 alunos inquiridos do secundário, 2 apenas indicaram períodos da história da música. Os restantes 33 indicaram uma grande variedade de compositores, sendo que os mais nomeados foram W. A. Mozart, L. Beethoven, A. Vivaldi, Bach, seguidos de C. Debussy, F. Chopin, J. Haydn, A. Vivaldi e Bach.

As respostas mais frequentes que aqui foram obtidas vão de encontro com os períodos da história da música mais nomeados pelos alunos. É notória uma maior diversidade de compositores indicados pelos alunos, que não aparecem indicados pelos alunos do 3º ciclo.

Tabela 33 - Quantidade de vezes que um compositor foi referido pelos alunos do CRCB.

Sabes indicar um ou mais compositores dos períodos da história da música que indicaste?		Alunos do CRCB	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Compositores da Idade Média	Landini	1	1
	Caccini, Giulio	1	
	Gabrieli, Giovanni	1	

Compositores do Renascimento	Palestrina, Giovanni	1	4
	Prez, Josquin des	1	
Compositores barrocos	Telemann, Georg Philipp	1	57
	Haendel, Georg Friedrich	1	
	Vivaldi, Antonio	9	
	Bach	44	
	Schütz, Heinrich	1	
	Monteverdi, Claudio	1	
Compositores clássicos	Mozart, Wolfgang Amadeu	40	51
	Scarlatti	1	
	Haydn, Joseph	10	
Compositores românticos	Beethoven, Ludwig van	44	82
	Mahler, Gustav	1	
	Paganini, Niccolò	1	
	Tchaikovsky, Piotr Ilitch	10	
	Schumann, Robert	3	
	Offenbach, Jacques	1	
	Chopin, Frédéric	8	
	Schubert, Franz	2	
	Saint-Saens, Camille	2	
	Mendelssohn, Felix	1	
	Strauss ²⁰	1	
	Lalo, Édouard	1	
	Franck, César	1	
	Rimsky-Korsakov, Nikolai	1	
	Mussorgsky, Modest	2	
	Brahms, Johannes	3	
Compositores do século XX	Rabaud, Henri	1	17
	Brouwer, Leo	1	
	Debussy, Claude	2	
	Cabain, Kur	1	
	Kodály, Zoltán	1	
	Lopes-Graça, Fernando	1	
	Monge	2	

²⁰ Os alunos apenas indicaram “Strauss”, por isso foi colocado apenas o apelido do compositor.

	Fauré, Gabriel	1	
	Villa-Lobos, Heitor	1	
	Messiaen, Olivier	1	
	Webern, Anton	1	
	Schöenberg, Arnold	1	
	The Smiths	1	
	Shostakovich, Dmitri	1	
	Stravinsky, Igor	1	
Compositores do século XXI	Williams, John	1	9
	Black Metal	1	
	Vikernes, Varg,	1	
	Zimmer, Hans	1	
	Soon Hee Newbold	2	
	Horner, James	2	
	Doug Spata	1	
TOTAL: 221			

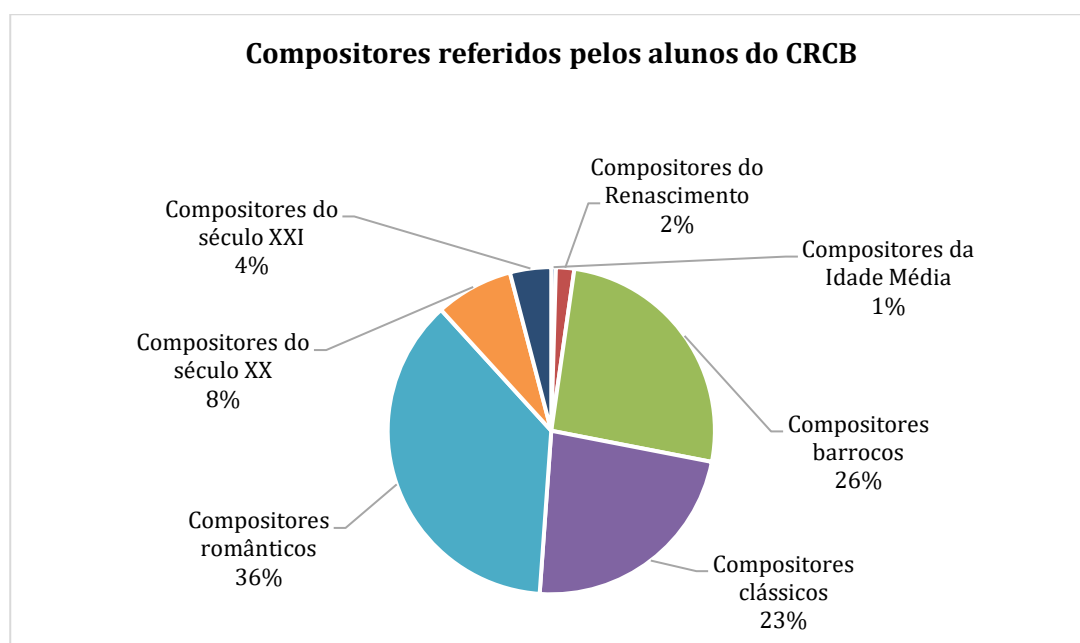


Gráfico 43 - Compositores referidos pelos alunos do CRCB.

Tabela 34 - Quantidade de vezes que um compositor foi referido pelos alunos do CMS.

Sabes indicar um ou mais compositores dos períodos da história da música que indicaste?		Alunos do CMS	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Compositores da Idade Média	Vitry, Philippe	1	2
	Bingen, Hildegard de	1	
Compositores do Renascimento	da Vinci, Leonardo	1	4
	Isaac, Heinrich	1	
	Victoria, Tomás de	1	
	Palestrina, Giovanni	1	
Compositores barrocos	Haendel, Georg Friedrich	3	42
	Vivaldi, Antonio	14	
	Bach	24	
	Corelli, Arcangelo	1	
Compositores clássicos	Mozart, Wolfgang Amadeus	25	75
	Boccherini, Luigi	1	
	Salieri, Antonio	1	
	Haydn, Joseph	6	
Compositores românticos	Beethoven, Ludwig van	19	95
	Wagner, Richard	1	
	Mahler, Gustav	2	
	Tchaikovsky, Piotr Ilitch	3	
	Schumann, Robert	1	
	Dvořák, Antonín	1	
	Chopin, Frédéric	6	
	Bruckner, Anton	1	
	Elgar, Edward	1	
	Bottesini, Giovanni	1	
	Strauss	2	
	Rachmaninov, Sergei	1	
	Brahms, Johannes	2	
	Debussy, Claude	5	

Compositores do século XX	Melillo, Stephen	1	11
	Lopes-Graça, Fernando	1	
	Tárrega, Francisco	1	
	Britten, Benjamin	1	
	Gershwin, George	1	
	Stravinsky, Igor	1	
Compositores do século XXI	Williams, John	1	4
	Reis, Jaime	2	
	Glass, Philip	1	
			TOTAL: 233

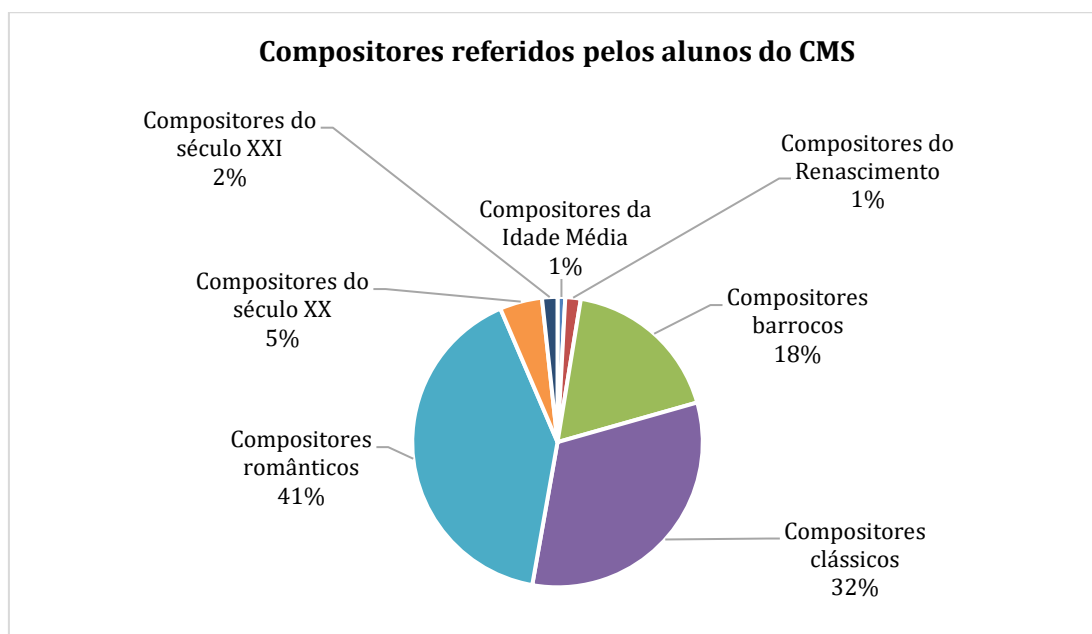


Gráfico 44 - Compositores referidos pelos alunos do CMS.

Os nomes de compositores que os alunos indicaram eram maioritariamente sobre barrocos, clássicos e românticos, seguindo a tendência já encontrada na indicação de períodos da história da música.

É no secundário (13%) e no CRCB (14%) que se encontra uma maior percentagem de nomes de compositores que não correspondem aos períodos Barroco, Clássico e Romântico. É no secundário (17%) e no CRCB (12%) que as maiores percentagens de nomes de compositores dos séculos XX e XXI são encontradas, o que pode ser justificado pela maior percentagem de alunos do secundário nessa escola (gráficos 41, 42, 43 e 44). Foram encontradas várias respostas: 154 respostas no 3º ciclo, 177 respostas no secundário, 221 no CRCB e 233 respostas no CMS (tabelas 31, 32, 33 e 34).

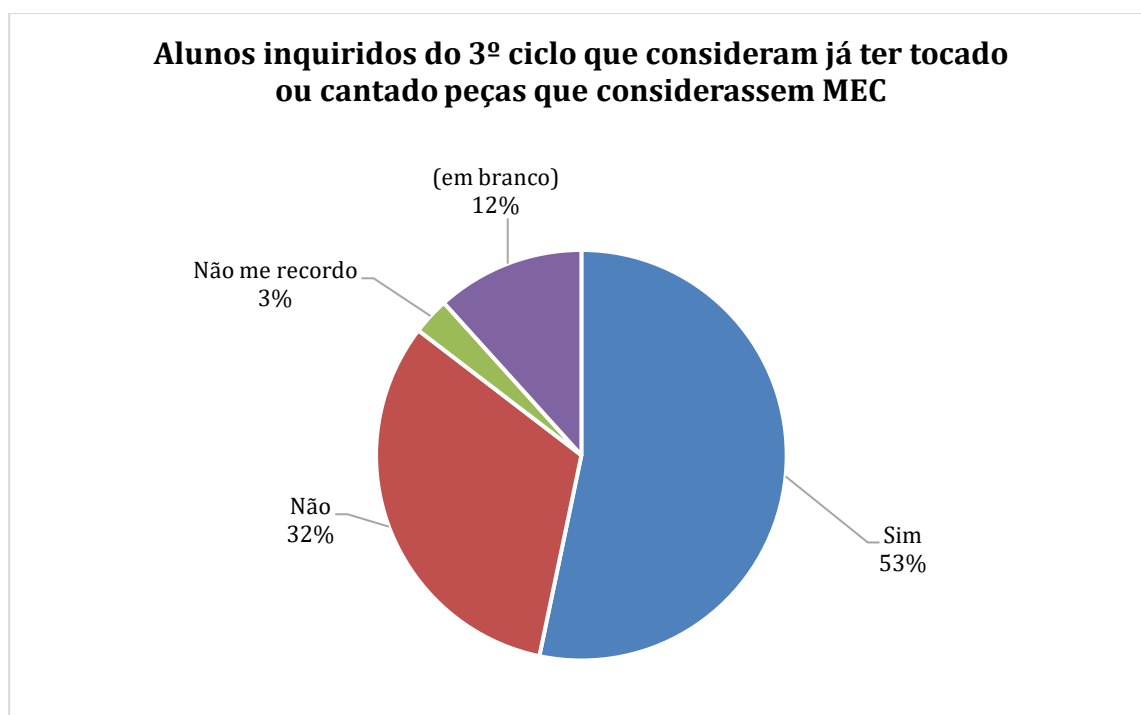


Gráfico 45 - Alunos inquiridos do 3º ciclo que consideram já ter tocado ou cantado peças que considerassem MEC.

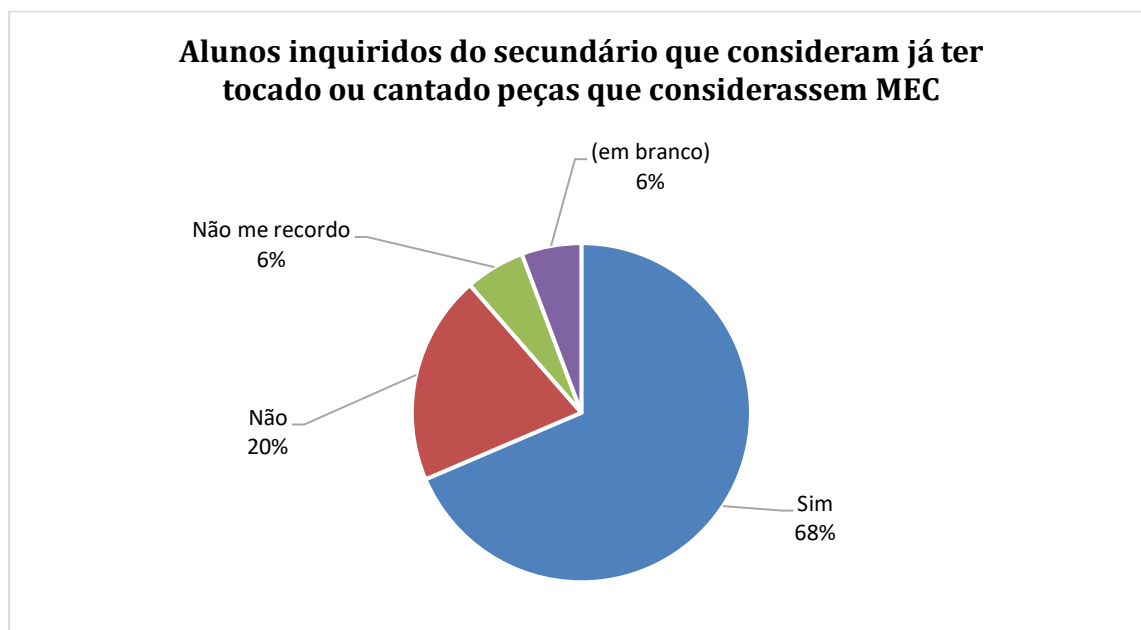


Gráfico 46 - Alunos inquiridos do secundário que consideram já ter tocado ou cantado peças que considerassem MEC.

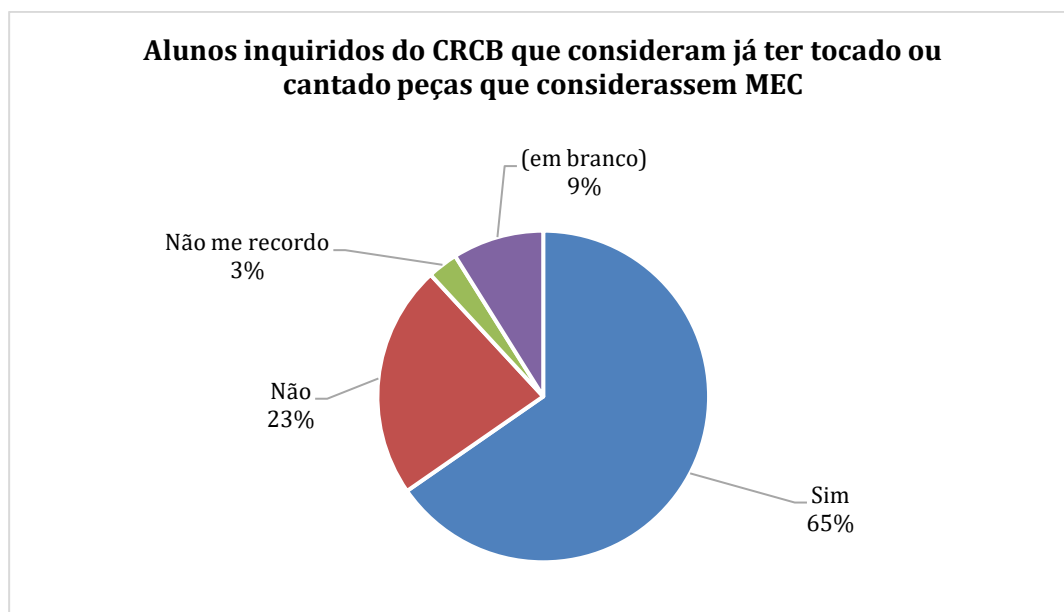


Gráfico 47 - Alunos inquiridos do CRCB que consideram já ter tocado ou cantado peças que considerassem MEC.

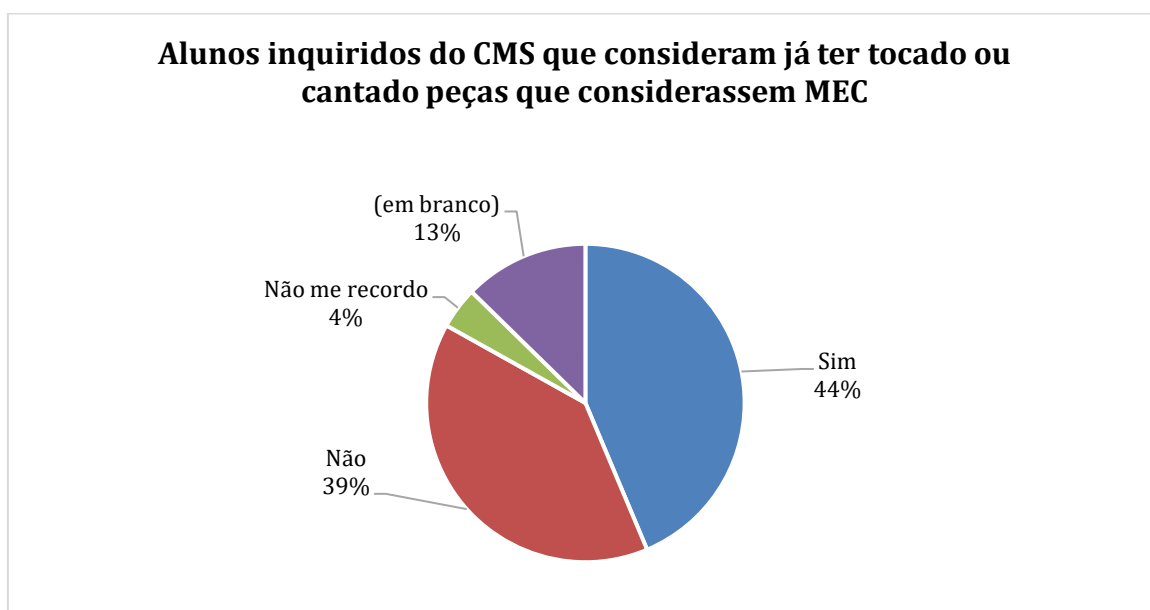


Gráfico 48 - Alunos inquiridos do CMS que consideram já ter tocado ou cantado peças que considerassem música erudita contemporânea.

Mais de metade (53%) dos alunos do 3º ciclo consideram já ter tocado obras que eles próprios consideram ser MEC e 32% dos alunos consideram que não tocaram obras que eles próprios consideram ser MEC (gráfico 45).

Dos 35 alunos inquiridos do secundário, 20% respondeu que não tinha tocado ou cantado obras que considerassem ser MEC e 68% indicou que já tinha tocado ou cantado obras que considerassem ser MEC (gráfico 46).

Dos alunos do CRCB, 65% indicaram que já tinham tocado ou cantado obras que considerassem ser MEC, face aos cerca de 45% dos alunos do CMS. Tendo havido 23% dos alunos do CRCB e 39% dos alunos do CMS que respondeu que não tinha tocado ou cantado obras que considerassem ser ME (gráficos 47 e 48).

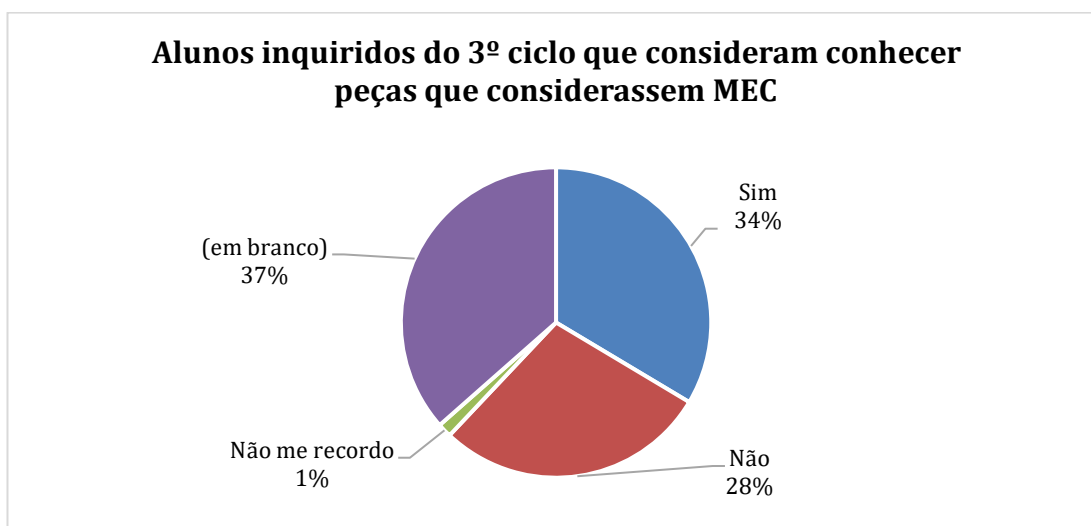


Gráfico 49 - Alunos inquiridos do 3º ciclo que consideram conhecer peças que considerassem MEC.

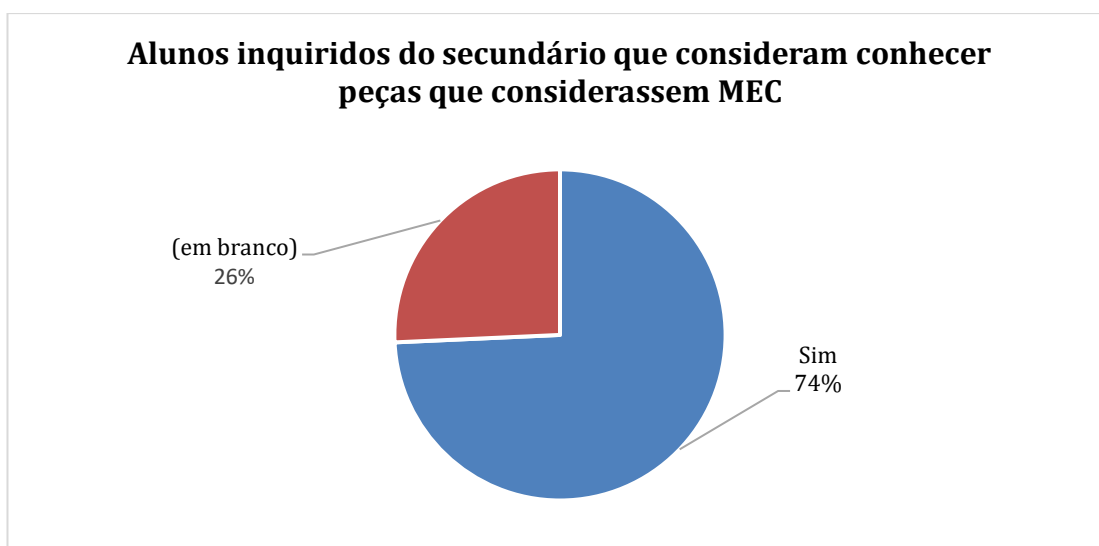


Gráfico 50 - Alunos inquiridos do secundário que consideram conhecer peças que considerassem MEC.

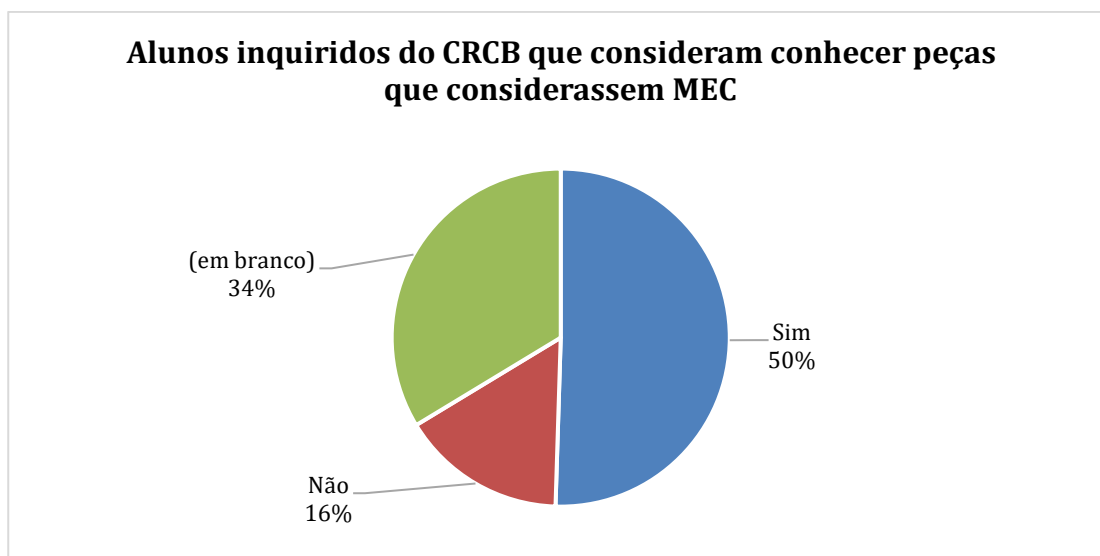


Gráfico 51 - Alunos inquiridos do CRCB que consideram conhecer peças que considerassem MEC.

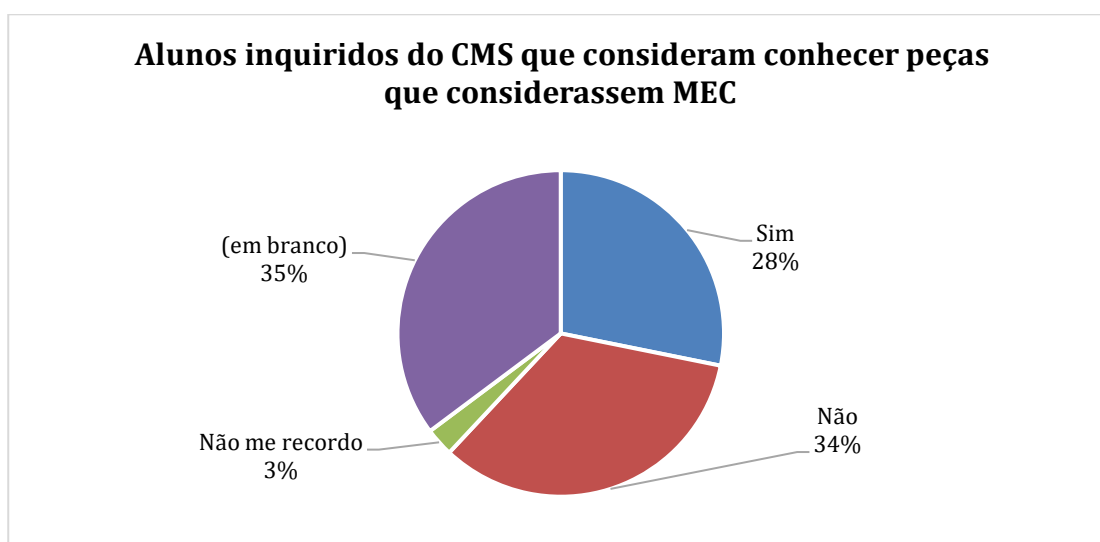


Gráfico 52 - Alunos inquiridos do CMS que consideram conhecer peças que considerassem MEC.

Mais de metade (74%) dos alunos do secundário afirmou conhecer obras que considerassem MEC, os restantes 26% indicaram não conhecer (gráfico 50). Também metade (50%) dos alunos do CRCB afirmou conhecer obras que considerassem MEC, 16% dos mesmos negou conhecer e 34% não responderam (gráfico 51). Já no CMS, apenas 28% dos alunos afirmou conhecer obras que considerassem MEC, 34% negou conhecer obras que considerassem MEC, 35% deixaram em branco e os restantes (3%) respondeu não se recordar (gráfico 52). Dos alunos do 3º ciclo, 34% afirmou conhecer obras que considerassem MEC, 28% respondeu não conhecer, 37% não respondeu e 1% indicou que não se recordava (gráfico 49).

Tabela 35 - Quantidade de vezes que os alunos do 3º ciclo indicaram uma obra e seu compositor que já tivessem tocado, e que considerassem ser MEC.

Indica o nome de obras que já tocaste ou cantaste (a solo, com acompanhamento, em coro, orquestra, entre outros) que consideres música erudita contemporânea?		Alunos do 3º ciclo	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Obras e compositores do período Barroco	<i>2º e 3º Andamentos do Concerto</i> de Vivaldi	1	9
	Bach	1	
	<i>Sonata</i> de Marcello	1	
	<i>Preludios</i> de Bach	1	
	<i>Gavotte</i> de Bach	2	
	<i>Bourrée</i> de Bach	1	
	<i>4 estações</i> de Vivaldi	2	
Obras e compositores do período Clássico	<i>L'impresario</i> de Mozart	1	1
Obras e compositores do período Romântico	<i>Vocalise</i> ²¹	1	26
	Tchaikovsky	1	
	<i>Quebra nozes</i>	1	
	<i>Trepack</i> (dança russa) ²²	3	
	Paganini	1	
	<i>Orpheus</i> de Offenbach	1	
	<i>Hino à Alegria</i> de Beethoven	1	
	<i>Pavane</i> de Fauré	10	
	<i>Funeral de las Marionetas</i> ²³	1	
	<i>Sonatina</i> de Beethoven	1	
	<i>5ª sinfonia</i> de Beethoven	1	
	<i>9ª sinfonia</i> de Beethoven	3	

²¹ Não foi indicado o nome do compositor, mas pode supor-se que se refira ao *Vocalise* de Rachmaninov.

²² Não foi indicado o nome do compositor, no entanto é uma das danças que aparece no *Quebra Nozes* de Tchaikovsky.

²³ Não foi indicado o nome do compositor, mas pode supor-se que se refira à *Marcha Funeral das Marionetas* de Charles Gounod

	<i>Concerto de Glazunov para saxofone</i> ²⁴		
Obras e compositores do século XX	<i>Solo de concours</i> de Henri Rabaut	1	9
	<i>Estudos</i> de Leo Brouwer	5	
	<i>3 esconjuros</i> de Fernando Lopes-Graça	1	
	<i>Preludio</i> de Villa-Lobos	2	
Obras e compositores do século XXI	<i>Verde Secreto</i> ²⁵	2	11
	Sérgio Azevedo	4	
	<i>Watermelon Man</i>	1	
	<i>Wait of the world</i> de Stephen Melillo	1	
	<i>Concert d'amore</i> de Jacob Haan	2	
	<i>4º andamento</i> da Prehistoric Suite ²⁶	1	
Obras e compositores indefinidos	<i>Smadback</i>	1	15
	<i>Rain dance</i>	1	
	Peças a solo	1	
	<i>4 rotations</i> de Eric Samdback	1	
	<i>Rhythm song de pan</i>	1	
	Obras da banda	1	
	<i>Ódio et amo</i>	3	
	<i>Exercício IV</i>	1	
	<i>Contelation n. 927</i>	1	
	<i>Allegro, Promenade</i>	1	
	<i>5 Canções hebraicas</i>	3	
	<i>Concertango</i>	1	
			TOTAL: 72

²⁴ Compositor que viveu tanto no século XIX com no século XX. Considera-se que as suas obras são representativas de um Romantismo tardio.

²⁵ Não foi indicado o nome do compositor, mas pode supor-se que se referira à obra *Verde Secreto* de Luís Tinoco.

²⁶ Não foi indicado o nome do compositor, mas pode supor-se que se refira à *Prehistoric Suit* de Paul Jennings.

²⁷ Este título deixa pouco claro a que peça o aluno se refere. Pode estar a indicar uma peça do livro *Trinity Guildhall London Grade 4 Syllabus*, sendo isso pouco esclarecedor.

Tabela 36 - Quantidade de vezes que os alunos do 3º ciclo indicaram uma obra e seu compositor que conhecessem e que considerassem ser MEC.

Indica o nome de obras e seus compositores que conheces e consideres música erudita contemporânea?		Alunos do 3º ciclo	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Obras e compositores do período Barroco	<i>Canon</i> de Pachelbel	1	12
	Vivaldi	4	
	Bach	7	
Obras e compositores do período Clássico	<i>1ª Sinfonia</i> de Mozart	1	12
	Mozart	11	
Obras e compositores do período Romântico	<i>Pavane</i> de Fauré	1	25
	Concerto de Glazunov para saxofone	2	
	<i>Quebra nozes</i> , de Tchaikovsky	1	
	Tchaikovsky	1	
	<i>Sonata nº 1</i> de Beethoven	1	
	Anton Dvorá	1	
	Chopin	2	
	Paganini	1	
	<i>5ª sinfonia</i> de Beethoven	2	
	Fauré	1	
	Beethoven	9	
	<i>Sinfonias</i> de Beethoven	2	
	<i>Hino à Alegria</i> de Beethoven	1	
Obras e compositores do século XX	Lopes Graça	3	6
	<i>Carmina Burana</i> de Carl Orff	1	
	<i>Solo de concours</i> de Henri Rabaut	1	
	<i>Petit Concert</i> de Darius Milhaud	1	
	Paulo Jorge Ferreira	1	
	Verde Secreto ²⁸	2	

²⁸ Não foi indicado o nome do compositor, mas pode supor-se que se referira à obra *Verde Secreto* de Luís Tinoco.

Obras e compositores do século XXI	Sérgio Azevedo	5	17
	<i>Sinfonia nº1, Mare Nostrum</i> , de José Antonis Alcaede	1	
	<i>Mare Nostrum</i> de Jorge Salgueiro	1	
	<i>Undertow</i> de John Mackey	1	
	<i>Concert d'amore</i> de Jacob Haan	1	
	Zeca Afonso	1	
	<i>Assassin's creed</i> de Brian Tyler	1	
	Rui Veloso	1	
	<i>Shallow</i> de Lady Gaga	1	
	<i>Man's world</i> de James Brown	1	
Obras e compositores indefinidos	<i>Bella's</i>	1	5
	<i>Sarabande et Alegro</i> ,	1	
	<i>Just a closer walk</i> ,	1	
	Maria João Pires,	1	
	<i>It's man's</i>	1	
TOTAL: 77			

Relativamente às obras e compositores que os alunos inquiridos do 3º ciclo indicaram conhecer, ter tocado ou cantado, obtiveram-se 54 respostas e 78 alunos não responderam e 5 alunos responderam não se recordar.

Há uma série de obras que os alunos do 3º ciclo indicaram já ter tocado ou cantado que consideram ser MEC que, por carecerem de informação, foram analisadas como “indefinidas”. Alguns alunos apenas colocaram o título, o qual, em alguns casos, é demasiado genérico; outros alunos apenas indicaram o nome do compositor. Embora seja possível enquadrar um compositor num período específico da história, este pode apresentar períodos ou obras bastante contrastantes.

Nenhum compositor ou obra foram indicados com muita frequência, contudo aqueles que se repetiram algumas vezes foram Sérgio Azevedo, a *Pavane* de Gabriel Fauré e os estudos de Leo Brouwer para guitarra.

Houve uma indicação de “obras da banda” e uma indicação do *Concerto d'amore*²⁹ de Jacob de Hann.

Note-se que também foram indicados vários nomes de compositores que não pertencem ao século XX. Podem ser dispostas algumas observações à cerca de tal resposta. Esses alunos podem não distinguir os diferentes períodos da história da música, assumindo como “contemporâneo” o que tocam ou ouvem atualmente e encontram-se alunos com distintas concessões de música erudita. Segundo Middleton (2002), normalmente, os géneros musicais cruzam fronteiras sociais. É o caso do *jazz*

²⁹ Obra bastante interpretada em Bandas Filarmónicas em Portugal.

que poderá ser descrito como “música popular” ou as áreas de Puccini quando cantadas por Pavarotti. Tome-se como exemplo o facto dos alunos terem referido o popularmente conhecido *Hino à Alegria* de Beethoven ou algumas danças do bailado *Quebra Nozes* de Tchaikovsky (tabela 36).

É também possível observar que alguns alunos referem compositores que viveram tanto no século XIX como no século XX. É o caso de Glazunov e Rachmaninoff que independentemente de todas as mudanças que surgiram no início do século XX mantiveram os princípios da composição Romântica (tabela 35).

Dos 137 alunos inquiridos do 3º ciclo, 39 responderam não conhecer obras e seus compositores que considerassem ser MEC, 50 alunos deixaram em branco e 48 alunos indicaram uma obra ou um compositor que conhecessem e que considerassem ser MEC.

À semelhança do que tinha sido observado anteriormente, aqui há uma série de obras que não foram claramente indicadas, nas quais os alunos apenas colocaram o título que, em alguns casos, é demasiado genérico, ou os alunos apenas indicaram o nome do compositor.

Os nomes mais indicados foram Mozart, Bach e Beethoven. Também apareceram respostas indicando, por exemplo, Zeca Afonso, Lady Gaga, James Brown ou Brian Tyler, podendo ser colocadas as mesmas considerações sobre as fronteiras entre música erudita e popular ou até mesmo ligeira, como descritas por Middleton (2002)³⁰ (tabela 36).

Tabela 37 - Quantidade de vezes que os alunos do secundário indicaram uma obra e seu compositor que já tivessem tocado, e que considerassem ser MEC.

Indica o nome de obras que já tocaste ou cantaste (a solo, com acompanhamento, em coro, orquestra, entre outros) que consideres música erudita contemporânea?		Alunos do secundário	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Obras e compositores do período Romântico	<i>Estudo op. 2 nº 4</i> de Prokofiev	1	1
	<i>Sinfonia nº 4</i> de Joly Braga Santos	1	16
	<i>Aria</i> para violoncelo e piano de Joly Braga Santos	1	

³⁰ Os termos “música erudita”, “música popular” e “música ligeira” foram abordados e distinguidos no capítulo 2, da 2ª parte do presente Relatório.

Obras e compositores do século XX	Messiaen	1	
	<i>Rhapsody in Blue</i> de Gershwin	2	
	<i>La Nativité du seigneur</i> de Messiaen	1	
	<i>Parable</i> for solo horn de Vincent Persichetti	1	
	<i>Bagatela</i> , de William Walton	1	
	<i>Toccata</i> de Leo Brouwer	1	
	<i>Carmina Burana</i> de Carl Orff	1	
	<i>Suite Alentejana</i> de Freitas Branco	1	
	<i>Danças Sinfónicas de West side story</i> de Bernstein	2	
	<i>Estudos</i> de Leo Brouwer	1	
	<i>Menino O</i> de Lopes-Graça	1	
	<i>Sonata</i> para violoncelo e piano de de Luis Freitas Branco	1	
Obras e compositores do século XXI	<i>The Great Train Race</i> by Ian Clarke	1	13
	<i>Tre</i> de Mariana Vieira	1	
	<i>Toccata</i> de Zhurbin	1	
	Ryo Noda	1	
	<i>Misty</i> de Duarte Silva	3	
	Ian Clarke	1	
	<i>Concerto</i> para vibrafone, de Emmanuel Séjourné	1	
	<i>Coisas do arco da velha</i> de Duarte Silva	1	
	<i>Ferlity rites</i> de Christos Hatzise	1	
	<i>Monsanto e Bruma</i> , de Luís Cipriano	1	
	<i>Danzón nº 2</i> de Arturo Marquez	1	
Obras e compositores indefinidos	Trompa e eletrónica	1	2
	<i>Jogo breve</i>	1	
			TOTAL: 32

Tabela 38 - Obras e compositores que os alunos do secundário conhecem que consideram ser MEC.

Indica o nome de obras e seus compositores que conheces e consideres música erudita contemporânea?		Alunos do secundário	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total

Obras e compositores do período Romântico	Liszt	1	3
	Siegfried Wagner	1	
	<i>Romanian Folk Dances</i> de Béla Bartók	1	
Obras e compositores do período século XX	Stockhausen	1	28
	Silvio Barbato	1	
	Debussy	1	
	<i>Rhapsody in Blue</i> de Gershwin	1	
	<i>Suite alentejana</i> de Freitas Branco	1	
	<i>Concerto para violino</i> de Freitas Branco	1	
	Joly Braga Santos	1	
	<i>A sagração da primavera</i> de Stravinsky	1	
	<i>O pássaro de fogo</i> de Stravinsky	1	
	<i>Concerto para viola</i> de Bartók	1	
	<i>Concerto para orquestra de cordas</i> , de Bartók	1	
	<i>Sequenza IXb</i> de Berio	1	
	<i>Mai</i> de Ryo Noda	1	
	<i>Improvisations I and II</i> de Ryo Noda	1	
	Lopes Graça	2	
	<i>Os 3 esconjuros</i> de Lopes Graça	2	
	John Cage	2	
	Igor Stravinsky	3	
	Freitas Branco	2	
	<i>Danças Sinfónicas de West side story</i> de Bernstein	1	
<i>Prelúdios e concertos</i> para guitarra de Heitor Villa-Lobos	1		
<i>Amalgame</i> de Franck Angelis	1		
Obras e compositores do século XXI	Richard Meyer	1	33
	The Smiths	1	
	<i>Take me out tonight</i>	1	
	Luisa Sobral	1	
	Sofia Asgatovna Gubaidulina	2	
	<i>Amar pelos dois</i> , de Salvador Sobral	1	
	Philip Glass	1	
	João Pedro Oliveira	1	
	John Powell	1	
	Sérgio Azevedo	1	
	<i>Sangue Inverso Inverso Sangue</i> de Jaime Reis	1	
	José Manuel Nunes	1	
	António Pinho Vargas	1	

	Túlio Santos	1	
	Duarte Silva	4	
	John Williams	1	
	Jaime Reis	1	
	Luís Cipriano	1	
	Ian Clarke	2	
	Eurico Carrapatoso	2	
	Hans Zimmer	2	
	Soon Hee Newbold	2	
	Doug Spata	1	
	James Honer	2	
Obras e compositores indefinidos	Eric Witham	1	1
			TOTAL: 65

Dos 35 alunos inquiridos do secundário, houve 13 que não responderam e um que escreveu que não se recordava, obtendo-se um total de 21 respostas.

Embora em menor quantidade, continuam a ser apresentadas e obtidas respostas que não foram claramente indicados o título e o compositor, à semelhança dos alunos do 3º ciclo.

Nenhum compositor ou obra foram indicados com muita frequência, contudo as obras *Misty* de Duarte Silva, as *Danças Sinfónicas* de *West Side Story* e a *Rhapsody in Blue* de Greshwin foram indicadas pelo menos 2 vezes.

Também na análise deste gráfico podem ser levantadas questões já referidas no que respeita às fronteiras da música erudita e popular, mais especificamente pela indicação das obras *Rhapsody in Blue* de Greshwin, *Carmina Burana* de Carl Orff, *Danzón n.º 2* de Artur Marquez ou as *Danças Sinfónicas* de *West Side Story* (tabela 37).

Dos 35 alunos inquiridos do secundário, houve 9 que não responderam (menos que no gráfico anterior) e obtiveram-se um total de 26 respostas.

Os compositores indicados com mais frequência foi Duarte Silva³¹, ex-professor de Análise e Técnicas de Composição do CRCB, e Fernando Lopes Graça. Seguiram-se, John Cage, Sofia Bubaidulina, Igor Stravinsky e Eurico Carrapatoso, Hans Zimmer, Soon Hee Newbold, John Williams e James Horner, que foram pelo menos duas vezes indicados.

³¹ Duarte Silva compôs a obra *Misty*, indicada no gráfico anterior. Era uma obra para orquestra sinfónica que não utilizava técnicas estendidas dos instrumentos.

Algumas destas respostas levantam também as já referidas questões no que respeita às fronteiras da música erudita e popular.

Nos alunos inquiridos do secundário, nota-se também uma grande diversidade de respostas (tabela 38).

Tabela 39 - Quantidade de vezes que os alunos do CRCB indicaram uma obra e seu compositor que já tivessem tocado, e que considerassem ser MEC.

Indica o nome de obras que já tocaste ou cantaste (a solo, com acompanhamento, em coro, orquestra, entre outros) que consideres música erudita contemporânea?		Alunos do CRCB	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Obras e compositores do período Barroco	<i>2º e 3º Andamentos do concerto</i> de Vivaldi	1	7
	Bach	1	
	<i>Sonata</i> de Marcelllo	1	
	<i>Preludios</i> de Bach	1	
	<i>Gavotte</i> de Bach	2	
	<i>Bourrée</i> de Bach	1	
Obras e compositores do período Clássico	<i>L'impresario</i> de Mozart	1	1
Obras e compositores do período Romântico	Tchaikovsky	1	25
	Quebra nozes	1	
	<i>Trepack</i> (dança russa)	3	
	Paganini,	1	
	<i>Orpheus</i> de Offenbach	1	
	<i>Hino à Alegria</i> de Beethoven	1	
	<i>Pavane</i> de Fauré	10	
	<i>Sonatina</i> de Beethoven	1	
	<i>5ª sinfonia</i> de Beethoven	1	
	<i>9ª sinfonia</i> de Beethoven	1	
	<i>Concerto</i> de Glazunov para saxofone	3	
	<i>Estudo op. 2 nº 4</i> de Prokofiev	1	
	<i>Solo de concours</i> de Henri Rabaut	1	15

Obras e compositores do século XX	<i>Estudos</i> de Leo Brouwer	4	
	Leo Brouwer	1	
	<i>Os 3 esconjuros</i> de Fernando Lopes-Graça	1	
	<i>Preludio</i> de Villa-Lobos	3	
	Messiaen	1	
	<i>La Nativité du seigneur</i> de Messiaen	1	
	<i>Bagatela</i> , de William Walton	1	
	<i>Toccata</i> de Leo Brouwer	1	
<i>Carmina Burana</i> de Carl Orff	1		
Obras e compositores do século XXI	Sérgio Azevedo	4	15
	<i>The Great Train Race</i> by Ian Clarke	1	
	<i>Tre</i> de Mariana Vieira	1	
	<i>Toccata</i> de Zhurbin	1	
	Ryo Noda	1	
	<i>Misty</i> de Duarte Silva	3	
	Ian Clarke	1	
	<i>Coisas do arco da velha</i> de Duarte Silva	1	
	<i>Ferlity rites</i> de Christos Hatzise	1	
<i>Concerto para vibrafone</i> , de Emmanuel Séjourné	1		
Obras e compositores indefinidos	<i>Smadback</i>	1	13
	<i>Rain dance</i>	1	
	<i>4 rotations</i> de Eric Samdback	1	
	<i>Rhythm song de pan</i>	1	
	<i>Odi et amo</i>	3	
	<i>Allegro, Promenade</i>	1	
	<i>5 Canções hebraicas</i>	3	
	<i>Trompa e eletrónica</i>	1	
<i>Jogo breve</i>	1		
			TOTAL: 76

Tabela 40 - Quantidade de vezes que os alunos do CRCB indicaram uma obra e seu compositor que conhecessem e que considerassem ser MEC.

<p>Indica o nome de obras e seus compositores que conheces e consideres música erudita contemporânea?</p>	<p>Alunos do CRCB</p>
--	------------------------------

Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Obras e compositores do período Barroco	Vivaldi Bach	2 6	8
Obras e compositores do período Clássico	Mozart	4	4
Obras e compositores do período Romântico	Siegfried Wagner <i>Romanian Folk Dances</i> de Béla Bartók <i>Pavane</i> de Fauré <i>Concerto</i> de Glazunov para saxofone ³² <i>Quebra nozes</i> , de Tchaikovsky Tchaikovsky Anton Dvorák Chopin Paganini <i>5ª sinfonia</i> de Beethoven Fauré Beethoven <i>Sinfonias</i> de Beethoven <i>Hino à Alegria</i> de Beethoven	1 1 1 2 1 1 2 1 1 2 1 8 2 1	25
Obras e compositores do século XX	<i>Romaian Flok Dances</i> , Béla Bartók Silvio Barbato <i>Sequenza IXb</i> de Berio <i>Mai</i> de Ryo Noda <i>Improvisations I and II</i> de Ryo Noda Lopes Graça <i>Os 3 esconjuros</i> de Lopes Graça Igor Stravinsky <i>Amalgame</i> de Franck Angelis Lopes Graça <i>Carmina Burana</i> de Carl Orff <i>Petit Concert</i> de Darius Milhaud Carl Orff	1 1 1 1 4 2 1 1 4 1 1 3	22
	Richard Meyer The Smiths	1 1	40

Obras e compositores do século XXI	<i>Take me out tonight</i>	1	
	Luísa Sobral	1	
	<i>Amar pelos dois</i> , de Salvador Sobral	1	
	Jaime Reis	1	
	João Pedro Oliveira	1	
	John Powell	1	
	Sérgio Azevedo	7	
	<i>Sangue Inverso Inverso Sangue</i> de Jaime Reis	1	
	José Manuel Nunes	1	
	António Pinho Vargas	1	
	Túlio Santos	1	
	Duarte Silva	4	
	John Williams	1	
	Ian Clarke	2	
	Eurricó Carrapatoso	1	
	Hans Zimmer	2	
	Soon Hee Newbold	2	
	Doug Spata	1	
	James Honer	2	
	Paulo Jorge Ferreira	1	
	Zeca Afonso	1	
	<i>Assassin's creed</i> de Brian Tyler	1	
	Rui Veloso	1	
<i>Shallow</i> de Lady Gaga	1		
<i>Man's world</i> de James Brown	1		
Obras e compositores indefinidos	Eric Witham	1	5
	<i>Bella's</i>	1	
	<i>Sarabande et Alegro</i>	1	
	Maria João Pires	1	
	<i>It's man's</i>	1	
		TOTAL: 104	

Tabela 41 - Quantidade de vezes que os alunos do CMS indicaram uma obra e seu compositor que já tivessem tocado, e que considerassem ser MEC.

Indica o nome de obras que já tocaste ou cantaste (a solo, com acompanhamento, em coro, orquestra, entre outros) que consideres música erudita contemporânea?	Alunos do CMS
--	----------------------

Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Obras e compositores do período Barroco	<i>4 estações</i> de Vivaldi	2	2
C Obras e compositores do período clássico	<i>L'impresario</i> de Mozart	1	1
Obras e compositores do período Romântico	<i>Vocalise</i> <i>Funeral de las Marionetas</i>	1 1	2
Obras e compositores do século XX	<i>Estudos</i> de Leo Brouwer <i>Sinfonia nº 4</i> de Joly Braga Santos <i>Menino O</i> de Lopes-Graça <i>Rhapsody in Blue</i> de Gershwin <i>Aria</i> para violoncelo e piano de Joly Braga Santos <i>Sonata</i> para violoncelo e piano de de Luis Freitas Branco <i>Parable</i> for solo horn de Vincent Persichetti <i>Suite Alentejana</i> de Freitas Branco <i>Danças Sinfónicas de West side story</i> de Bernstein	1 1 1 2 1 1 1 1 1	10
Obras e compositores do século XXI	<i>Verde Secreto</i> <i>Watermelon Man</i> <i>Wait of the world</i> de Stephen Melillo <i>Concert d'amore</i> de Jacob Haan <i>4º andamento</i> da Prehistoric Suite <i>Monsanto e Bruma</i> , de Luís Cipriano <i>Danzón nº 2</i> de Arturo Marquez	2 1 2 1 1 1 1	9
Obras e compositores indefinidos	Peças a solo Obras da banda <i>Exercício IV</i> <i>Contelation n. 9</i> <i>5 Canções hebraicas</i> <i>Concertango</i>	1 1 1 1 1 1	6
			TOTAL: 30

Tabela 42 - Quantidade de vezes que os alunos do CMS indicaram uma obra e seu compositor que conhecessem e que considerassem ser MEC.

Indica o nome de obras e seus compositores que conheces e consideres música erudita contemporânea?		Alunos do CMS	
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades	Total
Obras e compositores do período Barroco	<i>Canon</i> de Pachelbel	1	5
	Vivaldi	2	
	Bach.	2	
Obras e compositores do período Clássico	<i>1ª Sinfonia</i> de Mozart	1	8
	Mozart	7	
Obras e compositores do período Romântico	Liszt	1	5
	<i>Sonata nº 1</i> de Beethoven	1	
	Beethoven	3	
Obras e compositores do século XX	Stockhausen	1	29
	Silvio Barbato	1	
	Debussy,	1	
	<i>Rhapsody in Blue</i> de Gershwin,	1	
	<i>Suite alentejana</i> de Freitas Branco,	1	
	<i>Concerto para violino</i> de Freitas Branco,	1	
	Joly Braga Santos,	1	
	<i>A sagração da primavera</i> de Stravinsky,	1	
	<i>O pássaro de fogo</i> de Stravinsky,	1	
	<i>Concerto para viola</i> de Bartók,	1	
	<i>Concerto para orquestra de cordas</i> , de Bartók,	1	
	Lopes Graça,	1	
	John Cage,	2	
	Igor Stravinsky,	3	
	Freitas Branco,	2	
<i>Danças Sinfónicas de West side story</i> de Bernstein,	1		
<i>Perlúdios e concertos</i> para guitarra de Heitor Villa-Lobos.	1		
Obras e compositores do século XXI	Sofia Asgatovna Gubaidulina	1	9
	Philip Glass,	1	
	Luís Cipriano,	1	
	Eurrico Carrapatoso,	1	
	<i>Verde Secreto</i> ,	1	

	<i>Sinfonia nº1, Mare Nostrum</i> , de José Antonis Alcaede,	1	
	<i>Mare Nostrum</i> de Jorge Salgueiro,	1	
	<i>Undertow</i> de John Mackey,	1	
	<i>Concert d'amore</i> de Jacob Haan.	1	
Obras e compositores indefinidos	Eric Witham	1	5
	<i>Bella's</i>	1	
	<i>Sarabande et Alegro</i> ,	1	
	<i>Just a closer walk</i> ,	1	
	Maria João Pires,	1	
	<i>It's man's</i>	1	
			TOTAL: 55

Os resultados obtidos na pergunta “indica o nome de obras e seus compositores que conheces e consideres ser música erudita contemporânea?” agrupados por escola, CRCB e CMS, são um reflexo do que foi apresentado no agrupamento dos resultados por ciclo de aprendizagem (3º ciclo e secundário), (tabelas 39, 40, 41 e 42).

Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos de uma forma mais genérica por gráficos.

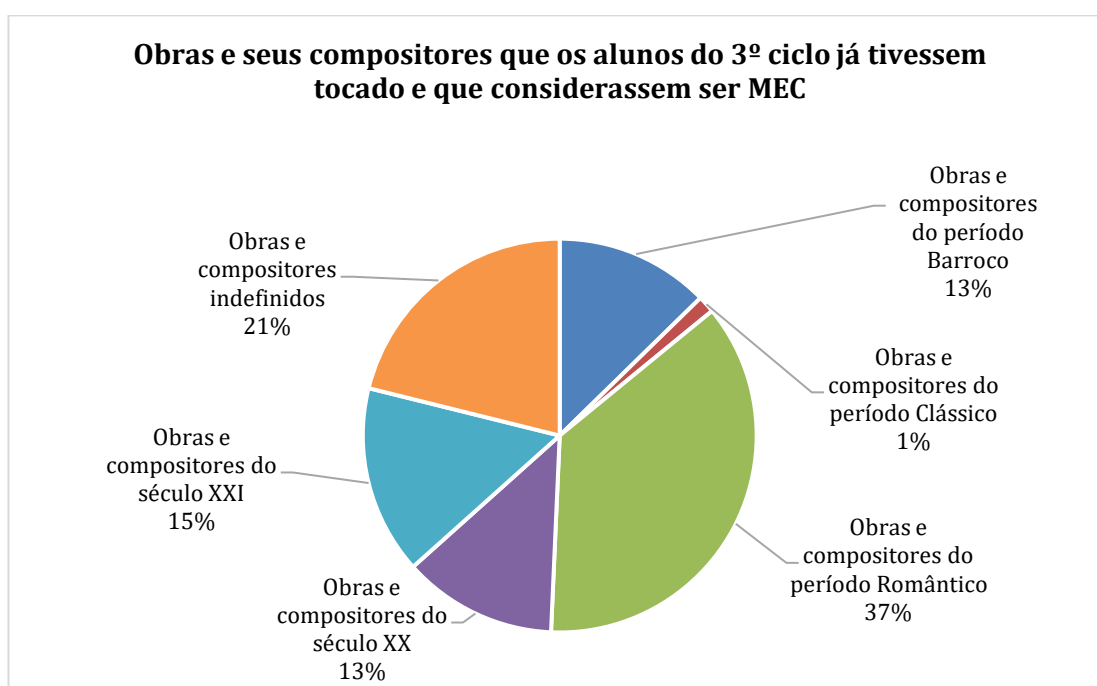


Gráfico 53 - Obras e seus compositores que os alunos do 3º ciclo já tivessem tocado e que considerassem ser MEC.

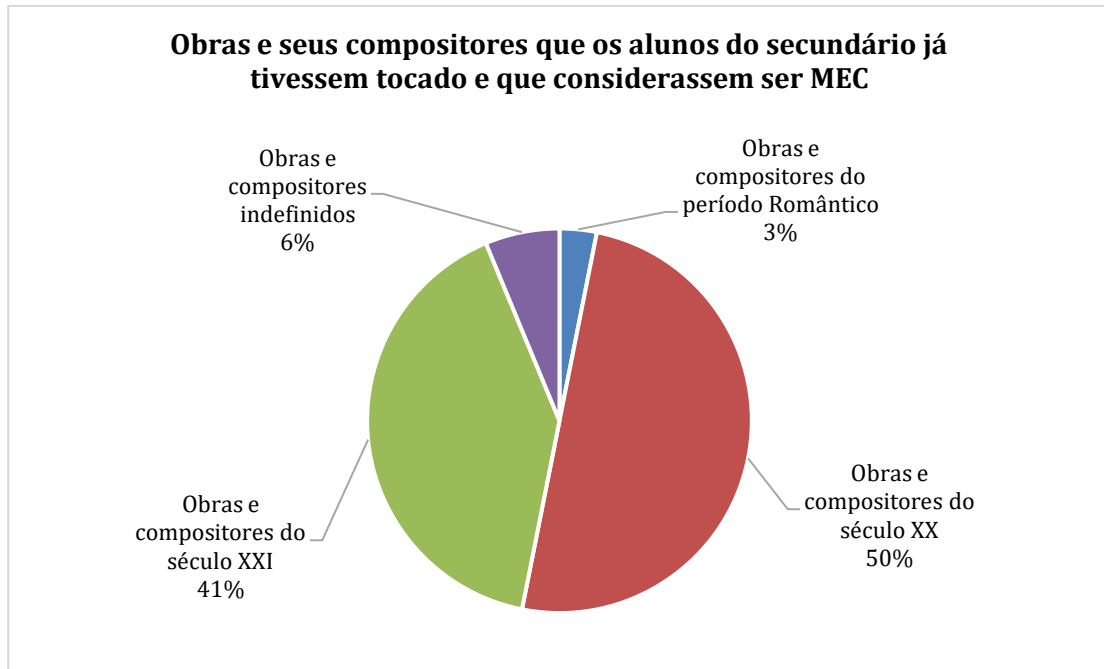


Gráfico 54 - Obras e seus compositores que os alunos do secundário já tivessem tocado e que considerassem ser MEC.

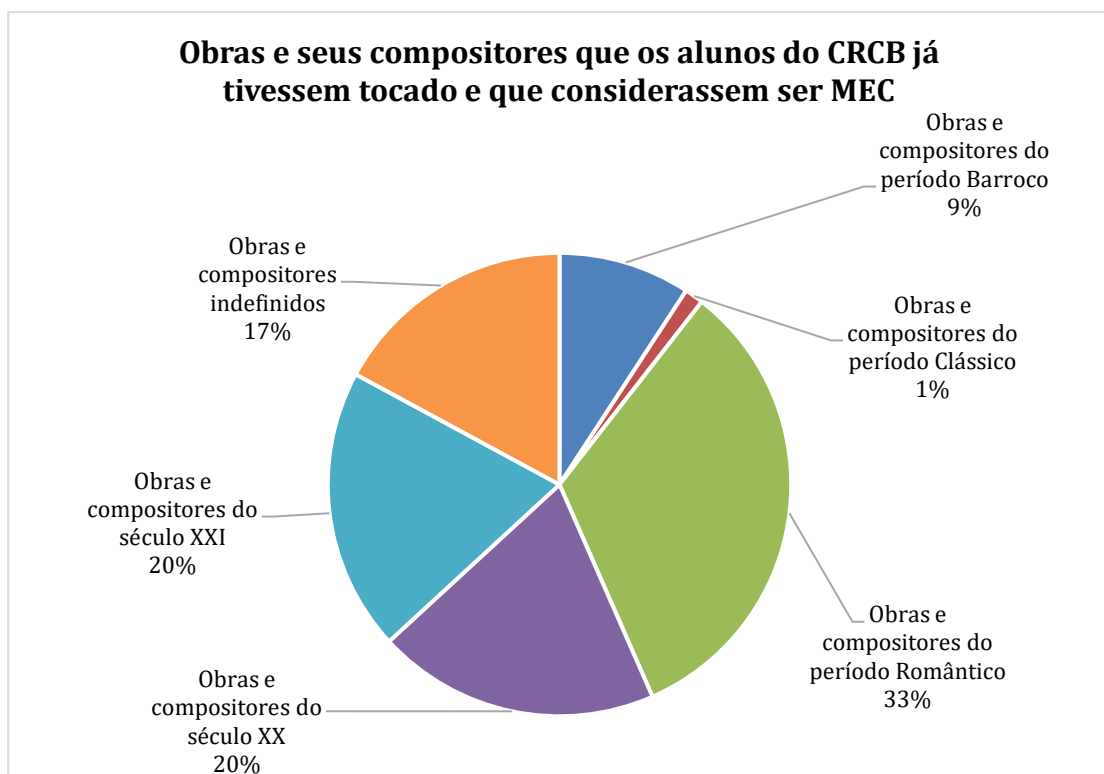


Gráfico 55 - Obras e seus compositores que os alunos do CRCB já tivessem tocado e que considerassem ser MEC.

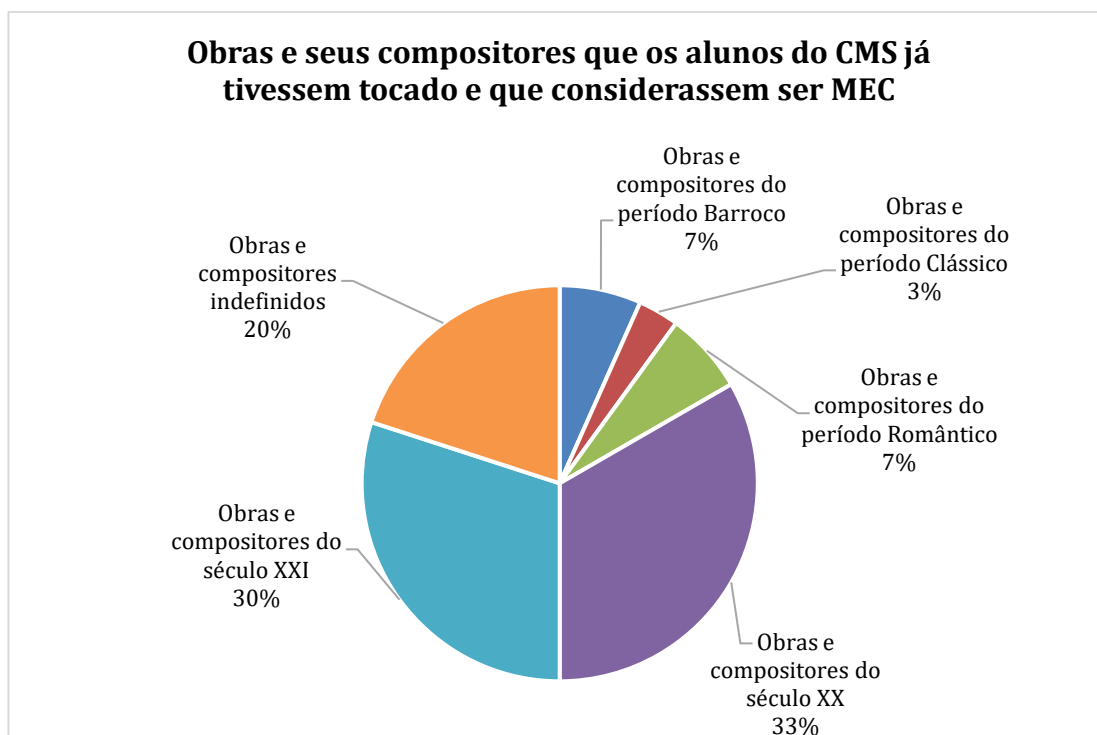


Gráfico 56 - Obras e seus compositores que os alunos do CMS já tivessem tocado e que considerassem ser MEC.

Observando os resultados obtidos de uma forma mais genérica, as obras e compositores que os alunos do 3º ciclo indicaram já ter tocado e que consideram ser MEC, 37% pertencem ao período Romântico. Sendo que a maioria das obras (51%) indicadas por este grupo pertencem aos períodos Barroco, Clássico e Romântico. Pertencem aos séculos XX e XXI 28% das obras e compositores indicados, no entanto, e como referido anteriormente, estão incluídas nestes séculos obras que não pertencem à definição de música erudita aplicada no presente relatório (gráfico 53 e tabela 35).

As obras e compositores que os alunos do secundário indicaram já ter tocado e que consideram ser MEC pertencem na sua maioria (50%) ao século XX e 41% das mesmas são do século XXI (gráfico 54).

Atendendo às respostas dos alunos do CRCB e do CMS, 43% das obras e compositores que os alunos do CRCB indicaram já ter tocado e que consideram ser MEC pertencem aos períodos Barroco, Clássico e Romântico. No caso do CMS, 17% das obras e compositores que os alunos indicaram já ter tocado e que consideram ser MEC pertencem a esses períodos (gráficos 55 e 56).

A maioria (63%) das obras e compositores que os alunos do CMS indicaram já ter tocado e que consideram ser MEC pertencem aos séculos XX e XXI. Enquanto que 40% das obras e compositores indicados pelos alunos do CRCB pertencem a esses séculos (gráficos 51 e 52). Contudo, estão incluídas nestes séculos obras que não pertencem à definição de música erudita, tida em conta no presente Relatório (tabelas 39 e 41).

Embora houvesse mais alunos do CRCB (65,35%) do que do CMS (43,66%) alunos a afirmar já terem tocado obras que consideram ser MEC, há uma grande parte das obras que não estão contempladas nos séculos XX e XXI ou que não são considerados, para efeitos da presente investigação, música erudita (tabelas 39 e 41 e gráficos 47 e 48).

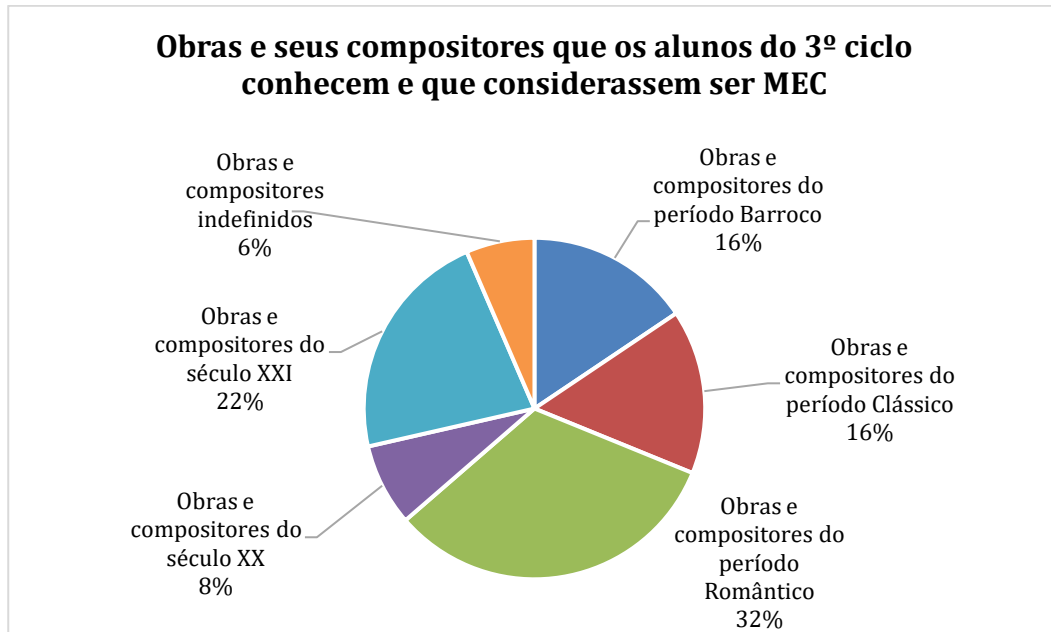


Gráfico 57 - Obras e seus compositores que os alunos do 3º ciclo conhecem e que considerassem ser MEC.

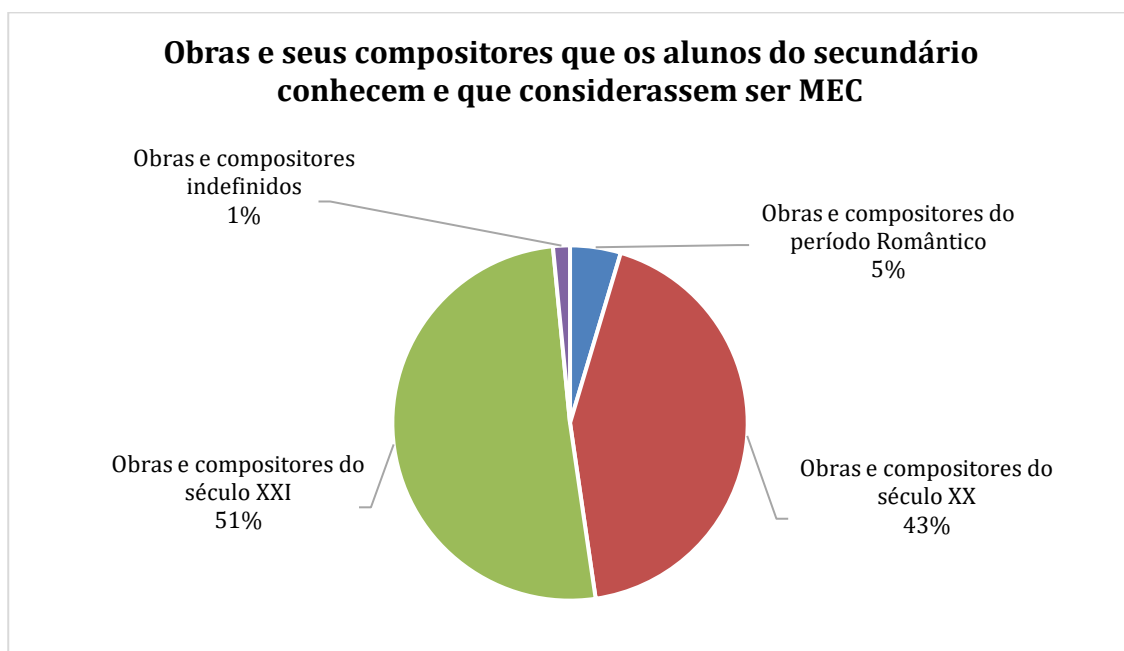


Gráfico 58 - Obras e seus compositores que os alunos do secundário conhecem e que consideram ser MEC.

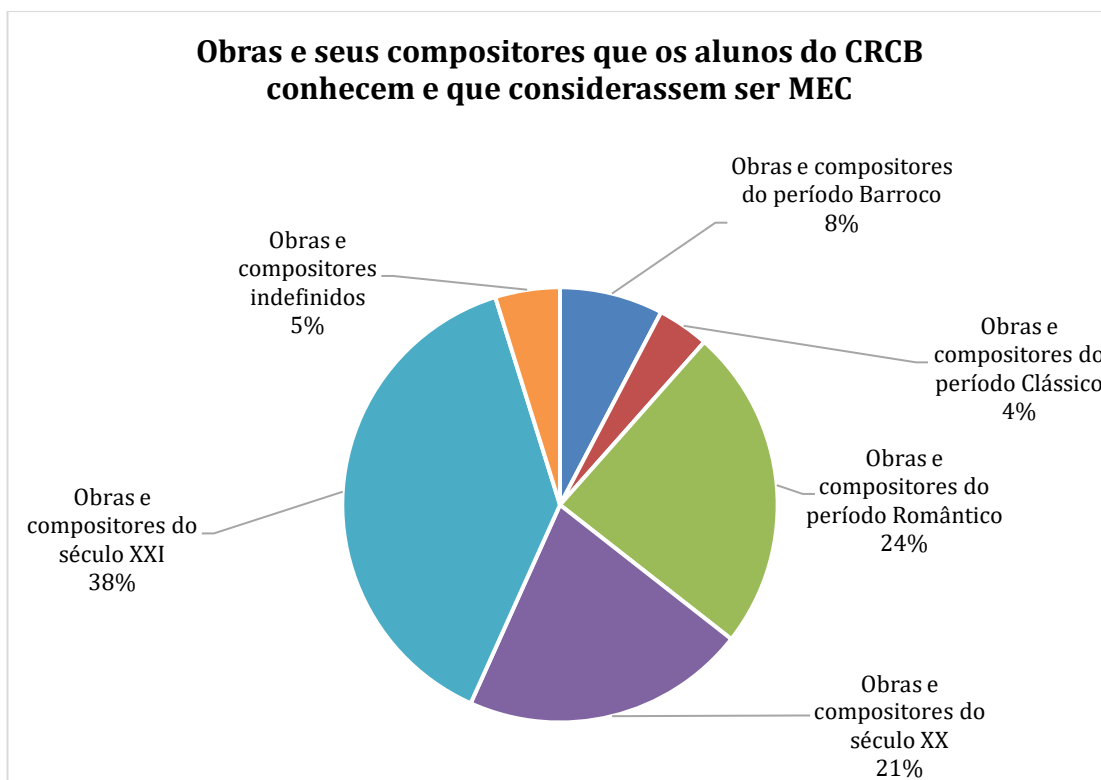


Gráfico 59 - Obras e seus compositores que os alunos do CRCB conhecem e que consideram ser MEC.

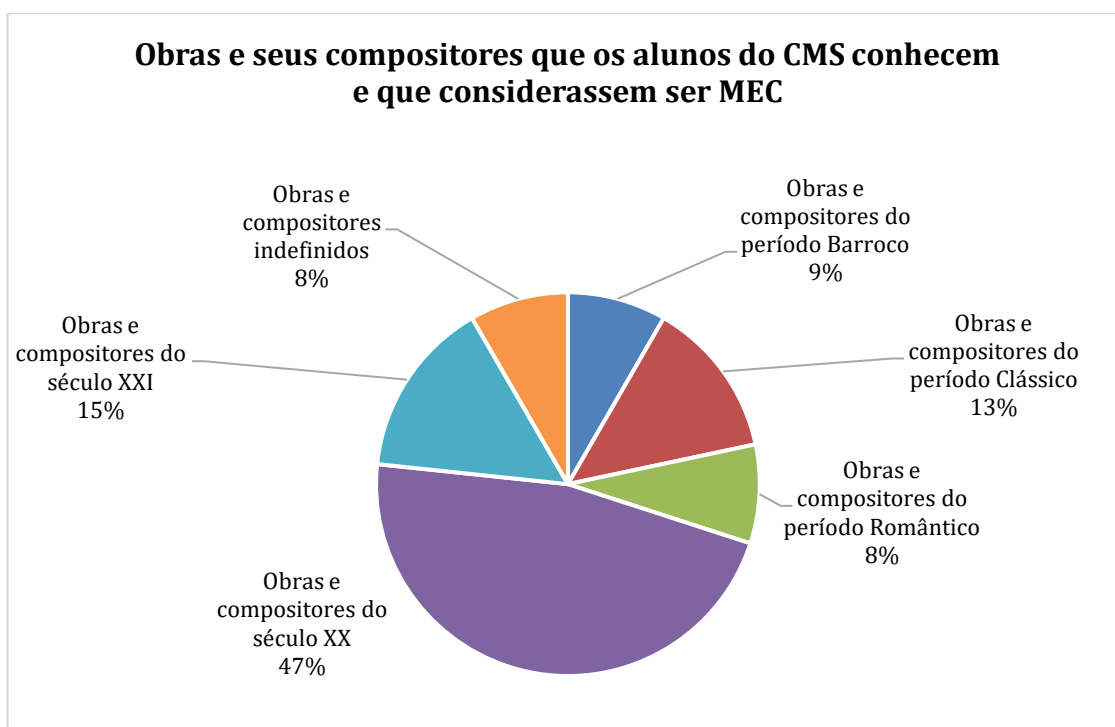


Gráfico 60 - Obras e seus compositores que os alunos do CMS conhecem e que consideram ser MEC.

Mais de metade (56%) das obras que os alunos do 3º ciclo indicaram conhecer que consideram música erudita contemporânea pertencem, aos períodos barroco, clássico e romântico. Enquanto que 30% correspondem aos séculos XX e XXI (gráfico 57).

No secundário, 94% das obras que os alunos indicaram conhecer de MEC pertencem aos séculos XX e XXI (gráfico 58).

A maioria (62%) das obras e compositores que os alunos do CMS indicaram conhecer e que consideram ser MEC pertencem aos séculos XX e XXI, assim como 59% das obras e compositores indicados pelos alunos do CRCB (gráficos 59 e 60).

Como referido, estão incluídas nestes séculos obras que não pertencem à definição de música erudita aplicada no presente relatório (tabelas 36, 38, 40 e 42).

5.4. 22 Excertos musicais

Tabela 43 - Nomes de compositores ou de possíveis compositores das obras ou seus títulos, conforme indicados pelos inquiridos.

Obras	Indica o nome do compositor ou de um possível compositor da obra ou do título.			
	3º ciclo	Secundário	CRCB	CMS
1- Webern	Strauss - 1 Beethoven - 2	Stravinsky - 4 Schoenberg - 4	Beethoven - 2 Stravinsky - 3 Schoenberg - 4	Strauss - 1 Stravinsky - 1
2 - Grisey	Mozart - 1 Bach - 1	Hitchcock - 1	Bach - 1 Hitchcock - 1	Mozart - 1
3 - Stockhausen	Stockhausen - 3 Mahler - 1 Bach - 1	Webern - 1	Mahler - 1 Bach - 1 Webern - 1	Stockhausen - 3
4 - Stravinsky	Stravinsky - 1 Vivaldi - 1 Sagração da Primavera - 3 "Chopin (?)" - 1 Stravinsky - 1	Stravinsky - 7 Stravinsky - Sagração da Primavera - 2 Hans Zimmer - 1 Tchaikovsky - 1	Mozart - 1 Hans Zimmer - 1 Tchaikovsky - 1 Stravinsky - 6	Stravinsky - 1 Vivaldi - 1 Sagração da Primavera - 3 "Chopin (?)" - 1 Stravinsky - 2

	Mozart - 1		Stravinsky - <i>Sagração da Primavera</i> - 1	Stravinsky - <i>Sagração da Primavera</i> - 1
5 – Posadas		Hans Zimmer - 1 Marcelo Oliveira - 1	Hans Zimmer - 1 Marcelo Oliveira - 1	
6 – Cage		Stockhausen - 1	Stockhausen - 1	
7 – Messiaen	Mozart - 1 Bach - 1	Shostakovich - 1 Freitas Branco - 2 Ives Luís - 1	Mozart - 1 Bach - 1 Freitas Branco - 2 Ives Luís - 1	Shostakovich - 1
8 – Haas	Beethoven - 1 Mozart - 1	Charles Ives - 2	Beethoven - 1 Mozart - 1 Charles Ives - 2	
9 – Takemitsu	Mozart - 3 Beethoven - 1	Varèse - 1	Mozart - 2 Beethoven - 1	Mozart - 1 Varèse - 1
10 – Boulez	Mozart - 2		Mozart - 2	
11 – Feldman				
12 – Milhaud	Beethoven - 4 “Beethoven (?) Johann Strauss (???)” - 1 Mozart - 3	Joly Braga Santos - 1 John Cage - 1 Gershwin - 1	Beethoven - 2 Mozart - 3 Gershwin - 1	Beethoven - 2 “Beethoven (?) Johann Strauss (???)” - 1 Joly Braga Santos - 1 John Cage - 1
13 – Brown				
14 – Sciarrino		Ligeti - 1		Ligeti - 1
15 – Reich	Beethoven - 1	Luís Freita Branco - 1	Beethoven - 1 Luís Freita Branco - 1	
16 – Penderecki		Penderecki - 2	Penderecki - 2	

		Ligeti - 1 Bartók - 1 Hitchcock - 1	Ligeti - 1 Bartók - 1 Hitchcock - 1	
17 – Berio		Berio - 1	Berio - 1	
18 – Harvey	Mozart - 1	Ligeti - 1 Gershwin - 1	Mozart - 1 Ligeti - 1 Gershwin - 1	
19 – Nunes	Mozart - 1	Xenákis - 1	Mozart - 1 Xenákis - 1	
20 – Ferneyhough	Debussy – <i>La mer</i> - 2	Xenákis - 1	Xenákis - 1	Debussy – <i>La mer</i> - 2
21 – Schoenberg	Bach - 1		Bach - 1	
22 – Debussy	Bach - 1 <i>Pássaro de fogo</i> - 2 Debussy - 1 Beethoven - 2	Benjamin Britten - 2 Joly Braga Santos - 1 Debussy - 3 Debussy – <i>La mer</i> - 2	Beethoven - 2	Bach - 1 <i>Pássaro de fogo</i> - 2 Debussy - 4 Benjamin Britten - 2 Joly Braga Santos - 1 Debussy – <i>La mer</i> - 2

Na tabela 43, estão expostos os nomes que os alunos inquiridos indicaram como sendo o nome do compositor ou de um possível nome compositor da obra ou do seu título.

Dos alunos inquiridos do 3º ciclo 15% indicaram pelo menos um nome na tabela, dos alunos do secundário, 51% indicaram pelo menos um nome na tabela; 19% dos alunos do CRCB e 27% dos alunos do CMS indicaram pelo menos um nome na tabela.

A uma cor mais clara, encontram-se as respostas obtidas nos questionários do 2º turno de uma das turmas³³.

³³ Essa turma, no momento da realização do questionário, encontrava-se dividida em dois turnos. O primeiro turno a preencher o questionário, cruzou-se com o segundo turno no tempo de mudar de aula, tal demorou no máximo cerca de 5 a 10 minutos. Tempo suficiente para ter acesso à lista das obras.

As obras mais corretamente reconhecidas pelos alunos foram a 4 (*Sagração da Primavera* de Igor Stravinsky) e a 22 (*La mer* – Claude Debussy).

Ao verificar as restantes respostas nota-se, sem contabilizar as respostas dos alunos do segundo turno da turma que estava repartida, que houve uma relação estabelecida entre o que os alunos ouviam e o que conheciam.

As respostas mais obtidas por parte dos alunos do 3º ciclo foram Mozart, Bach e Beethoven. Pode depreender-se, sem esquecer que as respostas são representativas de uma pequena quantidade do total de alunos, que, no caso dos alunos do 3º ciclo, ao pensarem em possíveis compositores, ficaram essencialmente “presos” aos séculos XVII, XVIII e XIX da história da música. Por outro lado, os alunos do secundário, ao estabelecerem uma relação entre o que ouviam com o que conheciam, nomearam compositores do século XX.

Observando as respostas dos alunos do referido segundo turno, é visível uma repetição dos compositores Stockhausen, Stravinsky e Debussy. Atendendo à hipótese de estes alunos terem, por uns instantes, visualizado a lista de obras, foram estes os 3 nomes que fixaram: Stockhausen, Stravinsky e Debussy.

Além dos nomes indicados, dois alunos fizeram comentários ao lado da tabela indicando que algumas das obras pareciam “música para filmes”.

De seguida, é apresentada uma tabela na qual constam as respostas dos inquiridos à questão “já ouviste esta obra ou algo semelhante?”. Para melhor análise dos dados, a tabela está colorida com 3 cores:




-  Percentagem de respostas “sim” igual ou superior a 50%
-  Percentagem de respostas “sim” igual ou superior a 75%
-  Percentagem de respostas “sim” igual ou inferior a 25%

Tabela 44 - Respostas dos inquiridos à questão: “Já ouviste esta obra ou algo semelhante?”

OBRAS	Já ouviste esta obra ou algo semelhante?			
	Total: 137 3º ciclo	Total: 35 Secundário	Total: 101 CRCB	Total: 71 CMS
1 – Webern	Sim: 40,15% Não: 59,12% (em branco): 0,73%	Sim: 68,57% Não: 31,43%	Sim: 38,61% Não: 60,40% (em branco): 0,99%	Sim: 56,34% Não: 43,66%
2 – Grisey	Sim: 15,33% Não: 83,94% (em branco): 0,73%	Sim: 60% Não: 40%	Sim: 25,74% Não: 73,27% (em branco): 0,99%	Sim: 22,54% Não: 77,46%
3 – Stockhausen	Sim: 29,93% Não: 69,34% (em branco): 0,73%	Sim: 68,57% Não: 31,43%	Sim: 32,67% Não: 66,34% (em branco): 0,99%	Sim: 45,07% Não: 54,93%
4 – Stravinsky	Sim: 64,96% Não: 34,31% (em branco): 0,73%	Sim: 94,29% Não: 5,71%	Sim: 72,28% Não: 26,73% (em branco): 0,99%	Sim: 69,01% Não: 30,99%
5 – Posadas	Sim: 21,17% Não: 77,37% (em branco): 1,46%	Sim: 54,29% Não: 45,71%	Sim: 23,76% Não: 75,25% (em branco): 0,99%	Sim: 33,79% Não: 64,79%
6 – Cage	Sim: 18,25% Não: 80,29%	Sim: 40% Não: 60%	Sim: 17,82% Não: 81,19%	Sim: 29,58% Não: 69,01%

	(em branco): 1,46%		(em branco): 0,99%	
7 – Messiaen	Sim: 67,88% Não: 31,39% (em branco): 0,73%	Sim: 80% Não: 20%	Sim: 65,35% Não: 33,66% (em branco): 0,99%	Sim: 77,46% Não: 22,54%
8 – Haas	Sim: 24,82% Não: 74,45% (em branco): 0,73 %	Sim: 48,57% Não: 48,57% (em branco): 2,86%	Sim: 23,76% Não: 75,25% (em branco): 0,99%	Sim: 38,03% Não: 60,56%
9 – Takemitsu	Sim: 48,18% Não: 51,09% (em branco): 0,73%	Sim: 60% Não: 40%	Sim: 49,50% Não: 49,50% (em branco): 0,99%	Sim: 52,11% Não: 47,89%
10 – Boulez	Sim: 48,18% Não: 50,36% (em branco): 1,46%	Sim: 60% Não: 40%	Sim: 43,56% Não: 54,46% (em branco): 1,98%	Sim: 60,56% Não: 39,44%
11 – Feldman	Sim: 32,85% Não: 65,69% (em branco): 1,46%	Sim: 45,71% Não: 54,29%	Sim: 31,68% Não: 67,33% (em branco): 0,99%	Sim: 40,85% Não: 57,75% (em branco): 1,41%
12 – Milhaud	Sim: 79,56% Não: 20,44%	Sim: 94,29% Não: 5,71%	Sim: 83,17% Não: 16,83%	Sim: 81,69% Não: 18,31%
13 – Brown	Sim: 36,50% Não: 63,50%	Sim: 57,14% Não: 42,86%	Sim: 37,62% Não: 62,38%	Sim: 45,07% Não: 54,93%
14 – Sciarrino	Sim: 29,20%	Sim: 42,86%	Sim: 29,70%	Sim: 35,21%

	Não: 70,07% (em branco): 0,73%	Não: 57,14%	Não: 70,30%	Não: 63,38% (em branco): 1,41%
15 – Reich	Sim: 62,04% Não: 37,96%	Sim: 65,71% Não: 34,29%	Sim: 60,40% Não: 39,60%	Sim: 66,20% Não: 33,80%
16 – Penderecki	Sim: 27,01% Não: 72,99%	Sim: 48,57% Não: 51,43%	Sim: 31,68% Não: 68,32%	Sim: 30,99% Não: 69,01%
17 – Berio	Sim: 43,80% Não: 56,20%	Sim: 48,57% Não: 51,43%	Sim: 41,58% Não: 58,42%	Sim: 49,30% Não: 50,70%
18 – Harvey	Sim: 41,61% Não: 58,39%	Sim: 62,86% Não: 37,14%	Sim: 38,61% Não: 61,39%	Sim: 56,34% Não: 43,66%
19 – Nunes	Sim: 24,82% Não: 75,18%	Sim: 42,86% Não: 57,14%	Sim: 24,75% Não: 75,25%	Sim: 33,80% Não: 66,20%
20 – Ferneyhough	Sim: 32,12% Não: 67,88%	Sim: 62,86% Não: 37,14%	Sim: 32,67% Não: 67,33%	Sim: 46,48% Não: 53,52%
21 – Schoenberg	Sim: 32,12% Não: 67,15% (em branco): 0,73%	Sim: 60% Não: 40%	Sim: 31,68% Não: 68,32%	Sim: 46,48% Não: 52,11%
22 – Debussy	Sim: 78,83% Não: 21,17%	Sim: 91,43% Não: 8,57%	Sim: 81,19% Não: 18,81%	Sim: 81,69% Não: 18,31%

As obras que mais de 50% dos alunos do secundário indicaram já ter ouvido (ou já ter ouvido algo semelhante) foram os excertos das obras números 1 (Webern), 2 (Grisey), 3 (Stockhausen), 4 (Stravinsky), 5 (Posadas), 7 (Messiaen), 9 (Takemitsu), 10 (Boulez), 12 (Milhaud), 13 (Brown), 15 (Reich), 18 (Harvey), 20 (Ferneyhough), 21 (Schoenberg) e 22 (Debussy). Sendo que mais de três quartos dos alunos indicou já ter ouvido (ou algo semelhante) as obras números 4 (94,29%), 7 (80%), 12 (94,29%) e 22 (91,43%).

As obras que a maioria dos alunos do 3º ciclo indicaram já ter ouvido (ou já ter ouvido algo semelhante) foram as obras números 4, 7, 12, 15 e 22, das quais a 12 (79,56%) e 22 (78,83%) foram que tiveram maior percentagem de respostas afirmativas. Das restantes obras, as que menos de 25% dos alunos do 3º ciclo afirmaram ter ouvido ou ter ouvido algo parecido foram as obras números 2, 5, 6 (Cage), 8 (Haas) e 19 (Nunes).

As obras que a maioria dos alunos do CRCB indicaram já ter ouvido (ou já ter ouvido algo semelhante) foram as obras números 4, 7, 9, 12, 15, 22, das quais a 12 e a 22 obtiveram mais de 75% respostas afirmativas. Das restantes, as obras que mais de 75% dos alunos negaram já ter ouvido (ou já ter ouvido algo semelhante) foram as obras números 5, 6, 8 e 10.

Encontra-se uma realidade ligeiramente diferente quando atendendo às respostas dos alunos do CMS. As obras que a maioria dos alunos desta escola apontaram já ter ouvido (ou já ter ouvido algo semelhante) foram as obras números 1, 4, 7, 9, 10, 12, 15, 18, 22, das quais a 7, a 12 e a 22 obtiveram mais de 75% respostas afirmativas. Das restantes, a obras que mais de três quartos dos alunos negaram já ter ouvido (ou já ter ouvido algo semelhante) foi a obra números 2.

As obras 4, 7, 15 e 22 foram indicadas como obras que a maioria dos alunos dos 4 grupos (3º ciclo, secundário, CRCB e CMS) já tinham ouvido (ou algo semelhante).

Nas obras números 2 e 5 há uma notória diferença de respostas entre os alunos do 3º ciclo e do secundário. A maioria dos alunos do secundário refere já as ter ouvido (ou algo semelhante), três quartos dos alunos do 3º negam-no.

Dos 22 excertos de obras escutados, pelo menos 50% dos alunos do 3º ciclo indicaram já ter ouvido 5 deles. A maioria dos alunos do secundário afirmou já ter ouvido 15 dos 22 excertos. Dos 22 excertos de obras escutados, mais de 50% dos alunos do CRCB indicaram já ter ouvido 6 deles. Em relação aos alunos do CMS, 9 dos 22 foram indicados como já tendo sido escutados pela maioria dos alunos (tabela 44).

De seguida, é apresentada uma tabela na qual constam as respostas dos inquiridos à questão “já tocaste esta obra ou algo semelhante?”. Para melhor análise dos dados, a tabela está colorida com 2 cores:

■ Percentagem de resposta “sim” igual ou superior a 20%

■ Percentagem de resposta “sim” compreendida entre 10% e 20%

Tabela 45 - Respostas dos inquiridos à questão: “Já tocaste esta obra ou algo semelhante?”

OBRAS	Já tocaste esta obra ou algo semelhante?			
	Total: 137 3º ciclo	Total: 35 Secundário	Total: 101 CRCB	Total: 71 CMS
1 – Webern	Sim: 5,11% Não: 94,16% (em branco): 0,73%	Sim: 11,43% Não: 88,57%	Sim: 3,96% Não: 95,05% (em branco): 0,99%	Sim: 9,86% Não: 90,14%
2 – Grisey	Sim: 2,19% Não: 97,08% (em branco): 0,73%	Sim: 5,71% Não: 94,29%	Sim: 1,98% Não: 97,03% (em branco): 0,99%	Sim: 4,23% Não: 95,77%
3 – Stockhausen	Sim: 5,11% Não: 94,16% (em branco): 0,73%	Sim: 5,71% Não: 94,29%	Sim: 2,97% Não: 96,04% (em branco): 0,99%	Sim: 8,45% Não: 91,55%
4 – Stravinsky	Sim: 10,22% Não: 89,05% (em branco): %	Sim: 14,29% Não: 85,71%	Sim: 10,89% Não: 88,12% (em branco): 0,99%	Sim: 11,27% Não: 88,73%
5 – Posadas	Sim: 0,73% Não: 98,54% (em branco): 0,73%	Sim: 5,71% Não: 94,29%	Sim: 1,98% Não: 97,03% (em branco): 0,99%	Sim: 1,41% Não: 98,59%
6 – Cage	Sim: 2,19% Não: 97,08% (em branco): 0,73%	Sim: 2,86% Não: 97,14%	Sim: 2,97% Não: 96,04% (em branco): 0,99%	Sim: 1,41% Não: 98,59%
7 – Messiaen	Sim: 10,95% Não: 88,32% (em branco): 0,73%	Sim: 11,43% Não: 85,71% (em branco): 2,86%	Sim: 9,90% Não: 89,11% (em branco): 0,99%	Sim: 12,68% Não: 85,92% (em branco): 1,41%
8 – Haas	Sim: 4,38%	Sim: 2,86%	Sim: 2,97%	Sim: 5,63%

	Não: 94,89% (em branco): 0,73%	Não: 94,29% (em branco): 2,86%	Não: 96,04% (em branco): 0,99%	Não: 92,96% (em branco): 1,41%
9 – Takemitsu	Sim: 5,11% Não: 94,16% (em branco): 0,73%	Sim: 8,57% Não: 91,43%	Sim: 5,94% Não: 93,07% (em branco): 0,99%	Sim: 5,63% Não: 94,37%
10 – Boulez	Sim: 5,11% Não: 93,43% (em branco): 1,46%	Sim: 5,71% Não: 94,29%	Sim: 0,99% Não: 97,03% (em branco): 1,98%	Sim: 11,27% Não: 88,73%
11 – Feldman	Sim: 3,65% Não: 94,89% (em branco): 1,46%	Sim: 5,71% Não: 91,43% (em branco): 2,86%	Sim: 3,96% Não: 95,05% (em branco): 0,99%	Sim: 4,23% Não: 92,96%
12 – Milhaud	Sim: 24,09% Não: 75,18% (em branco): 0,73%	Sim: 40% Não: 60%	Sim: 20,79% Não: 78,22% (em branco): 0,99%	Sim: 36,62% Não: 63,38%
13 – Brown	Sim: 8,03% Não: 91,24% (em branco): 0,73%	Sim: 5,71% Não: 94,29%	Sim: 4,95% Não: 94,06% (em branco): 0,99%	Sim: 11,27% Não: 88,73%
14 – Sciarrino	Sim: 2,92% Não: 96,35% (em branco): 0,73%	Sim: 5,71% Não: 94,29%	Sim: 3,96% Não: 95,05% (em branco): 0,99%	Sim: 2,82% Não: 97,18%
15 – Reich	Sim: 18,25% Não: 80,29% (em branco): 1,46%	Sim: 20% Não: 80%	Sim: 16,83% Não: 82,18% (em branco): 0,99%	Sim: 21,13% Não: 77,46%
16 – Penderecki	Sim: 2,19% Não: 96,35% (em branco): 1,46%	Sim: 2,86% Não: 97,14%	Sim: 1,98% Não: 96,04% (em branco): 1,98%	Sim: 2,82% Não: 97,18%
17 – Berio	Sim: 2,19% Não: 97,09% (em branco): 0,73%	Sim: 5,71% Não: 94,29%	Sim: 3,96% Não: 95,05% (em branco): 0,99%	Sim: 1,41% Não: 98,59%
18 – Harvey	Sim: 2,92% Não: 96,35% (em branco): 0,73	Sim: 2,86% Não: 97,14%	Sim: 1,98% Não: 97,03% (em branco): 0,99%	Sim: 4,23% Não: 95,77%

19 – Nunes	Sim: 2,19% Não: 97,08% (em branco): 0,73%	Sim: 5,71% Não: 94,29%	Sim: 2,97% Não: 96,04% (em branco): 0,99%	Sim: 2,82% Não: 97,18%
20 – Ferneyhough	Sim: 4,38% Não: 94,89% (em branco): 0,73%	Sim: 2,86% Não: 97,14%	Sim: 3,96% Não: 95,05% (em branco): 0,99%	Sim: 4,23% Não: 95,77%
21 – Schoenberg	Sim: 5,11% Não: 93,43% (em branco): 1,46%	Sim: 2,86% Não: 97,14%	Sim: 3,96% Não: 95,05% (em branco): 0,99%	Sim: 5,63% Não: 92,96%
22 – Debussy	Sim: 13,87% Não: 83,94% (em branco): 2,19%	Sim: 22,86% Não: 77,14%	Sim: 10,89% Não: 88,12% (em branco): 0,99%	Sim: 22,54% Não: 74,65% (em branco): 2,82%


Dos 22 excertos, apenas 5 deles foram indicados com já tendo sido tocados (ou algo semelhante) por pelo menos 10% dos 4 grupos de alunos (3º ciclo, secundário, CRCB e CMS).

A obra indicada como tendo sido a mais tocada foi a obra número 12 (Milhaud), com 24,09% de respostas afirmativas no 3º ciclo, 40% do secundário, 20,79% no CRCB e 36,62% no CMS.

Ao contrário dos restantes grupos de alunos, mais de 10% dos alunos do CMS indicaram já ter tocado (ou algo semelhante) a obra número 13 (Brown).

Pelo menos 20% dos alunos do secundário e do CMS afirmaram já ter tocado (ou algo semelhante) as obras números 15 (Reich) e 22 (Debussy). São também estes alunos os que apresentaram maior percentagem de respostas afirmativas na obra número 7 (Messiaen), (tabela 45).

De seguida, é apresentada uma tabela na qual constam as respostas dos inquiridos à questão “consideras que se trata de MEC?”. Para melhor análise dos dados, a tabela está colorida com 2 cores:

 Percentagem de respostas “sim” igual ou superior a 50%


 Percentagem de respostas “sim” igual ou superior a 75%

Tabela 46 - Respostas dos inquiridos à questão: “Consideras que se trata de MEC?”

OBRAS	Consideras que se trata de MEC?			
	Total: 137 3º ciclo	Total: 35 Secundário	Total: 101 CRCB	Total: 71 CMS
1 – Webern	Sim: 52,55% Não: 40,88% (em branco): 6,57%	Sim: 85,71% Não: 14,29%	Sim: 55,45% Não: 43,56% (em branco): 0,99%	Sim: 64,79% Não: 23,94% (em branco): 11,27%
2 – Grisey	Sim: 51,09% Não: 44,53% (em branco): 4,38%	Sim: 62,86% Não: 37,14%	Sim: 43,56% Não: 55,45% (em branco): 0,99%	Sim: 67,61% Não: 25,35% (em branco): 7,04%
3 – Stockhausen	Sim: 44,53% Não: 51,09% (em branco): 4,38%	Sim: 71,43% Não: 28,57%	Sim: 44,55% Não: 54,46% (em branco): 0,99%	Sim: 57,75% Não: 35,21% (em branco): 7,04%
4 – Stravinsky	Sim: 55,47% Não: 38,69% (em branco): 5,84%	Sim: 57,14% Não: 42,86%	Sim: 54,46% Não: 44,55% (em branco): 0,99%	Sim: 57,75% Não: 32,39% (em branco): 9,86%
5 – Posadas	Sim: 40,15% Não: 52,55% (em branco): 7,30%	Sim: 74,29% Não: 25,71%	Sim: 40,59% Não: 57,43% (em branco): 1,98%	Sim: 56,34% Não: 32,39% (em branco): 11,27%
6 – Cage	Sim: 39,42% Não: 54,01% (em branco): 6,57%	Sim: 65,71% Não: 34,29%	Sim: 33,66% Não: 64,36%	Sim: 60,56% Não: 29,58% (em branco): 9,86%

			(em branco): 1,98%	
7 – Messiaen	Sim: 67,15% Não: 27,74% (em branco): 5,11%	Sim: 77,14% Não: 22,86%	Sim: 67,33% Não: 31,68% (em branco): 0,99%	Sim: 71,83% Não: 19,72% (em branco): 8,45%
8 – Haas	Sim: 48,91% Não: 45,99% (em branco): 5,11%	Sim: 54,29% Não: 45,71%	Sim: 45,54% Não: 53,47% (em branco): 0,99%	Sim: 56,34% Não: 35,21% (em branco): 8,45%
9 – Takemitsu	Sim: 65,69% Não: 30,66% (em branco): 3,65%	Sim: 42,86% Não: 54,29% (em branco): 2,86%	Sim: 58,42% Não: 40,59% (em branco): 0,99%	Sim: 64,79% Não: 28,17% (em branco): 7,04%
10 – Boulez	Sim: 53,28% Não: 42,34% (em branco): 4,38%	Sim: 71,43% Não: 28,57%	Sim: 50,50% Não: 47,52% (em branco): 1,98%	Sim: 66,20% Não: 28,17% (em branco): 5,63%
11 – Feldman	Sim: 42,34% Não: 52,55% (em branco): 5,11%	Sim: 57,14% Não: 42,86%	Sim: 36,63% Não: 62,38% (em branco): 0,99%	Sim: 57,75% Não: 33,80% (em branco): 8,45%
12 – Milhaud	Sim: 62,77% Não: 34,31% (em branco): 2,92%	Sim: 34,29% Não: 62,86% (em branco): 2,86%	Sim: 64,36% Não: 35,64%	Sim: 46,48% Não: 46,48% (em branco): 7,04%
13 – Brown	Sim: 50,36% Não: 45,99% (em branco): 3,65%	Sim: 74,29% Não: 25,71%	Sim: 46,53% Não: 52,48%	Sim: 67,61% Não: 26,76% (em branco): 5,63%

			(em branco): 0,99%	
14 – Sciarrino	Sim: 52,55% Não: 43,07% (em branco): 4,38%	Sim: 80% Não: 20%	Sim: 51,49% Não: 47,52% (em branco): 38,61%	Sim: 67,61% Não: 25,35% (em branco): 7,04%
15 – Reich	Sim: 64,23% Não: 31,39% (em branco): 4,38%	Sim: 48,57% Não: 51,43%	Sim: 61,39% Não: 38,61%	Sim: 60,56% Não: 30,99% (em branco): 8,45%
16 – Penderecki	Sim: 37,96% Não: 59,12% (em branco): 2,92%	Sim: 77,14% Não: 22,86%	Sim: 41,58% Não: 58,42%	Sim: 52,11% Não: 42,25% (em branco): 5,63%
17 – Berio	Sim: 51,82% Não: 45,26% (em branco): 2,92%	Sim: 54,29% Não: 45,71%	Sim: 53,47% Não: 46,53%	Sim: 50,70% Não: 43,66% (em branco): 5,63%
18 – Harvey	Sim: 51,09% Não: 45,26% (em branco): 3,65%	Sim: 80% Não: 20%	Sim: 50,50% Não: 49,50%	Sim: 66,20% Não: 26,76% (em branco): 7,04%
19 – Nunes	Sim: 46,72% Não: 49,64% (em branco): 3,65%	Sim: 80% Não: 20%	Sim: 44,55% Não: 55,45%	Sim: 66,20% Não: 26,76% (em branco): 7,04%
20 – Ferneyhough	Sim: 49,64% Não: 46,72% (em branco): 3,65%	Sim: 80% Não: 20%	Sim: 50,50% Não: 49,50%	Sim: 63,38% Não: 29,58% (em branco): 7,04%
21 – Schoenberg	Sim: 59,85% Não: 36,50% (em branco): 3,65%	Sim: 48,57% Não: 51,43%	Sim: 50,50% Não: 49,40%	Sim: 67,61% Não: 25,35% (em branco): 7,04%
22 – Debussy	Sim: 62,77% Não: 34,31%	Sim: 28,57% Não: 71,43%	Sim: 55,45% Não: 44,55%	Sim: 56,34% Não: 38,03%

	(em branco): 2,92%			(em branco): 5,63%
--	--------------------	--	--	--------------------

Dos 22 excertos, aqueles que a maioria dos alunos dos 4 grupos indicou como sendo contemporânea correspondem aos números 1 (Webern), 4 (Stravinsky), 7 (Messiaen), 10 (Boulez), 14 (Sciarrino), 17 (Berio) e 18 (Harvey).

A maioria dos alunos do 3º ciclo afirmou como sendo contemporâneas as obras números 1, 2 (Grisey), 4, 7, 9 (Takemitsu), 10, 12 (Milhaud), 13 (Brown), 14, 15 (Reich), 17, 18, 21 (Schoenberg) e 22 (Debussy).

No que respeita aos alunos do secundário, a sua maioria negou considerar as obras números 9, 12, 15, 21 e 22 contemporâneas.

A maioria dos alunos do CRCB afirmou como sendo contemporâneas as obras números 1, 4, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 21 e 22.

Os alunos do CMS apenas não consideram contemporânea a obra número 12, tendo mais de 70% considerado a obra 7 contemporânea.

Os maiores contrastes encontrados, nas respostas obtidas, são relativos às obras 3 (Stockhausen), 5 (Posadas), 6 (Cage), 8 (Haas), 11 (Feldman), 16 (Penderecki) e 19 (Nunes) que são consideradas pelos alunos do secundário e do CMS como sendo contemporâneas ao contrário do que ocorre analisando as respostas dos alunos do 3º ciclo e do CRCB. Verifica-se uma oposição entre as repostas da maioria dos alunos do 3º ciclo e CRCB que consideram o excerto 12 como MEC e as respostas da maioria dos alunos do secundário e do CMS que não consideram o excerto 12 como MEC.

De seguida, é apresentada uma tabela na qual constam a média das respostas obtidas ao quanto os inquiridos gostaram de cada excerto. Para melhor análise dos dados, a tabela está colorida com 4 cores:





-  **Média: 2**
-  **Média: 3**
-  **Média: 4**
-  **Média: 5**

Tabela 47 - Média das respostas obtidas ao quanto os inquiridos gostaram de cada excerto.

OBRAS	Indica de 1 a 6 o quanto gostaste da obra. (1 - “não gostei” e 6 - “gostei muito”)			
	Total: 137 3º ciclo	Total: 35 Secundário	Total: 101 CRCB	Total: 71 CMS
1 – Webern	Média: 3	Média: 4	Média: 3	Média: 3
2 – Grisey	Média: 3	Média: 3	Média: 3	Média: 3
3 – Stockhausen	Média: 3	Média: 3	Média: 3	Média: 3
4 – Stravinsky	Média: 4	Média: 5	Média: 4	Média: 4
5 – Posadas	Média: 2	Média: 3	Média: 2	Média: 2
6 – Cage	Média: 2	Média: 3	Média: 2	Média: 2
7 – Messiaen	Média: 4	Média: 5	Média: 4	Média: 4
8 – Haas	Média: 3	Média: 3	Média: 3	Média: 3
9 – Takemitsu	Média: 3	Média: 4	Média: 4	Média: 4
10 – Boulez	Média: 3	Média: 4	Média: 3	Média: 4
11 – Feldman	Média: 3	Média: 4	Média: 3	Média: 3
12 – Milhaud	Média: 5	Média: 5	Média: 5	Média: 5
13 – Brown	Média: 3	Média: 4	Média: 3	Média: 3
14 – Sciarrino	Média: 3	Média: 4	Média: 3	Média: 3
15 – Reich	Média: 4	Média: 5	Média: 4	Média: 5
16 – Penderecki	Média: 2	Média: 2	Média: 2	Média: 2

17 – Berio	Média: 3	Média: 4	Média: 3	Média: 3
18 – Harvey	Média: 3	Média: 4	Média: 3	Média: 3
19 – Nunes	Média: 3	Média: 3	Média: 2	Média: 3
20 – Ferneyhough	Média: 3	Média: 3	Média: 3	Média: 3
21 – Schoenberg	Média: 3	Média: 3	Média: 3	Média: 3
22 – Debussy	Média: 5	Média: 5	Média: 5	Média: 5

As obras que os alunos inquiridos mais gostaram correspondem aos números 4 (Stravinsky), 7 (Messiaen), 12 (Milhaud), 15 (Reich) e 22 (Debussy) e coincidem com as que mais alunos afirmaram já ter ouvido e tocado.

A obra número 16 foi a que recebeu a menor pontuação dos 4 grupos de inquiridos.

Tanto os alunos do 3º ciclo como os alunos do CRCB deram uma maior pontuação às obras 12 e 22 e deram uma menor pontuação às obras números 5 (Posadas), 6 (Cage), 16 (Penderecki) e, no caso dos alunos do CRCB também a obra número 19 (Nunes). Estes 2 grupos de alunos deram uma pontuação média de 4 às obras números 4, 7, 15 e, no caso dos inquiridos do CRCB à obra número 9 (Takemitsu).

Os alunos do CMS atribuíram, em média, o valor 4 às obras 4, 7, 9 e 10 (Boulez); e em média o valor 5 às obras 12, 15 e 22. As obras 5, 6 e 16 foram as que menos eles gostaram, pelo que as pontuações por eles atribuídas fizeram uma média de 2 valores a cada obra.

A seguir aos alunos do CMS, foram os alunos do secundário que indicaram maiores pontuações ao quanto gostaram de cada obra. Em média, os alunos do secundário atribuíram 4 às obras números 1 (Webern), 9, 10, 11 (Feldman), 13 (Brown), 14 (Sciarrino), 17 (Berio) e 18 (Harvey); e 5 às obras números 4, 7, 12, 15 e 22. A obra que menos gostaram foi a número 16.

É possível ainda estabelecer uma relação entre a familiaridade dos alunos com determinada obra e o seu gosto pela mesma, sendo esta proporcional.

Analisando globalmente os resultados, é possível verificar que os excertos das obras que maior percentagem de alunos reconheceu, os excertos das obras que mais alunos já tinham ouvido, os excertos das obras que mais alunos afirmam já ter tocado e os excertos das obras que os alunos mais gostaram podem ser caracterizados de forma

genérica por conterem elementos repetitivos, consonantes, tonais ou melodias cantáveis.

5.5. Perfil dos alunos inquiridos

O aluno tipo do **3º ciclo** que participou no inquérito por questionário tem 14 anos. Costuma ouvir música não erudita. Na generalidade, o seu gosto musical é, algumas vezes, influenciado pelos seus amigos e colegas. São poucas as vezes que os seus familiares ou professores o influenciam, caracterizando-se por metade do seu gosto musical ser algo intrínseco. Este aluno ouve pouca música erudita, especialmente quando está com os colegas. Sozinho ou com familiares também são poucas as vezes que ouve música erudita, no entanto, ouve, algumas vezes, na escola ou no conservatório com os professores. Assiste a poucos concertos de música erudita, mas quando vai, quem mais o acompanha a esses eventos é a família, quem menos o acompanha são os professores e os amigos ou colegas. Sozinho nunca ou muito poucas vezes vai assistir a concertos de música erudita. Sabe indicar um ou mais períodos da história da música e respetivos compositores. Os compositores e períodos da história da música que, mais possivelmente, vai indicar pertencem ou são o Barroco, o Clássico e o Romântico. Já tocou ou cantou peças que considere música erudita contemporânea (MEC), exemplificando a sua resposta com obras ou compositores românticos, nomeadamente a *Pavane*, de Gabriel Fauré ou a dança *Trepack* do bailado *Quebra Nozes* de Tchaikovsky. Ao ser questionado se conhece obras que considere MEC não responde, mas caso afirme, exemplifica a sua resposta indicando obras ou compositores do período Romântico, como por exemplo Beethoven e algumas das suas sinfonias. Dos 22 excertos que ouviu, não indicou um possível compositor da obra. Já tinha ouvido as obras números 12 (Milhaud) e 22 (Debussy), mas não tinha tocado nenhum dos 22 excertos. Considerou ser MEC as obras números 1 (Webern), 2 (Grisey), 4 (Stravinsky), 7 (Messiaen), 9 (Takemitsu), 10 (Boulez), 12 (Milhaud), 13 (Brown), 14 (Sciarrino), 15 (Reich), 17 (Berio), 18 (Harvey), 21 (Schoenberg) e 22. Os excertos que mais gostou foram os números 12 e 22.

O aluno tipo do **secundário** que participou no inquérito por questionário tem 16 anos. Indica que as músicas que, no seu dia-a-dia, mais costuma ouvir é música erudita. Globalmente, o seu gosto musical é, algumas vezes, influenciado pelos seus amigos e colegas e são poucas as vezes que os seus familiares o influenciam. Há sempre alguém que muito ou pouco o influencia, quiçá de todas as opções serão os seus professores os mais responsáveis por tal. Ouve música erudita com muita frequência, especialmente na escola ou no conservatório com os professores ou quando está sozinho. Por vezes, também ouve música erudita com os amigos ou colegas e com familiares. Também vai com muita regularidade assistir a concertos de música erudita, mas poucas vezes vai com os professores, vai com os colegas ou amigos, familiares ou mesmo sozinho. Sabe indicar um ou mais períodos da história da música e respetivos compositores. Os períodos da história da música que mais possivelmente vai indicar são o Barroco, o Clássico e o Romântico. Indica que já tocou ou cantou peças que considera MEC, exemplificando a sua resposta com obras ou compositores do século XX,

nomeadamente a *Rhapsody in Blue* de Gershwin e as *Danças Sinfónicas de West Side Story* de Bernstein. Também afirma conhecer peças que considera MEC, dando exemplos de obras ou compositores do século XXI, como Sofia Asgatovna Gubaidulina, Jaime Reis, Duarte Silva, Ian Clarke, Eurrico Carrapatoso, Hans Zimmer, Soon Hee Newbold e James Honer. Dos 22 excertos que ouviu não indicou um possível compositor da obra. Já tinha ouvido as obras números 4 (Stravinsky), 7 (Messiaen), 12 (Milhaud), 22 (Debussy), mas não tinha tocado nenhum dos 22 excertos. Considerou ser MEC as obras números 9 (Takemitsu), 12, 15 (Reich), 21 (Schoenberg) e 22. Os excertos que mais gostou foram os números 4, 7, 12, 15 e 22.

O aluno tipo do **CRCB** que participou no inquérito por questionário tem 15 anos, é do sexo feminino, é natural de Castelo Branco e estuda na Escola Básica Afonso de Paiva. Frequenta o 7º ano de escolaridade, o 3º grau do ensino articulado e toca violino. Iniciou os seus estudos musicais com 10 anos no Conservatório, possivelmente não frequenta nenhum grupo de carácter artístico fora do conservatório, mas, frequenta a banda filarmónica. A música que ouve não é erudita e não tem um sítio específico onde a costume ouvir. Em geral, o seu gosto musical é, algumas vezes, influenciado pelos seus amigos e colegas, sendo poucas as vezes que os seus familiares ou professores o influenciam, caracterizando-se por metade do seu gosto musical ser algo intrínseco. Ouve pouca música erudita, especialmente quando está com os colegas ou com familiares. Algumas vezes ouve música erudita na escola ou no conservatório com os professores ou sozinho. Não costuma assistir a concertos de música erudita regularmente, especialmente quando está sozinho. No entanto, quando vai a esses eventos quem mais o acompanha é a família, e quem menos o acompanha são os professores e os amigos ou colegas. Sabe indicar um ou mais períodos da história da música e respetivos compositores. Os compositores e períodos da história da música que, mais possivelmente, vai indicar pertencem ou são o Barroco, o Clássico e o Romântico. Indica que já tocou ou cantou peças que considera MEC, exemplificando a sua resposta com obras ou compositores românticos, nomeadamente a *Pavane*, de Gabriel Fauré, o *Concerto* de Glazunov para saxofone e orquestra e a dança *Trepack* do bailado *Quebra Nozes* de Tchaikovsky. Também afirma conhecer peças que considera MEC, dando exemplos de obras ou compositores do século XXI, como Sérgio Azevedo, Duarte Silva, Ian Clarke, Hans Zimmer, Soon Hee Newbold e James Honer. Dos 22 excertos que ouviu não indicou um possível compositor da obra. Já tinha ouvido as obras números 12 e 22, mas não tinha tocado nenhum dos 22 excertos. Considerou ser MEC as obras números 1 (Webern), 4, 7, 9, 10 (Boulez), 12, 14 (Sciarrino), 15, 17 (Berio), 18 (Harvey), 20 (Ferneyhough), 21 e 22. Os excertos que mais gostou foram os números 12 e 22.

O aluno tipo do **CMS** que participou no inquérito por questionário tem 15 anos, é do sexo masculino, natural de Viseu ou Seia e estuda na Escola EB 2, 3 Guilherme

Correia de Carvalho. Frequenta o 9º ano de escolaridade, o 5º grau do ensino articulado e toca trompete. Iniciou os seus estudos musicais com 10 anos no Conservatório, caso frequente algum grupo de carácter artístico fora do conservatório, será a banda. A música que ouve não é erudita e costuma ouvi-la em casa. Geralmente, o seu gosto musical é, algumas vezes, influenciado pelos seus amigos e colegas, sendo poucas as vezes que os seus familiares ou professores o influenciam, caracterizando-se por metade do seu gosto musical ser algo intrínseco. Ouve, algumas vezes, música erudita, especialmente quando está com os professores ou mesmo sozinho. Poucas vezes ouve música erudita com os amigos ou com a família. Não costuma assistir a concertos de música erudita regularmente. Quando vai a esses eventos nunca vai sozinho, quem mais o acompanha é a família, e quem menos o acompanha são os professores e os amigos ou colegas. Sabe indicar um ou mais períodos da história da música e respetivos compositores. Os compositores e períodos da história da música que, mais possivelmente, vai indicar pertencem ou são o Barroco, o Clássico e o Romântico. Afirma que não tocou ou cantou peças que considere MEC, mas caso alguma vez tenha tocado ou cantado peças que considere MEC ilustra a sua resposta com compositores ou obras do século XX, como por exemplo a *Rhapsody in Blue* de Gershwin, Joly Braga Santos e Luís Freitas Branco. Ao ser questionado se conhece obras que considere MEC não responde. Caso responda afirmativamente exemplifica a sua resposta com obras ou compositores do século XX, nomeadamente John Cage, Igor Stravinsky e Freitas Branco. Dos 22 excertos que ouviu não indicou um possível compositor da obra. Já tinha ouvido as obras números 7 (Messiaen), 12 (Milhaud) e 22 (Debussy), mas não tinha tocado nenhum dos 22 excertos. Só não considerou ser MEC a obra número 12. Os excertos que mais gostou foram os números 12, 15 (Reich) e 22.

5.5. Atividades didáticas

Neste subcapítulo são apresentados alguns dos dados obtidos nas atividades didáticas realizadas. As notas de campo³⁴ contêm mais detalhes dos que os que aqui se apresentam.

Após os alunos terminarem o preenchimento do questionário, o mesmo era recolhido seguindo-se a distribuição da lista de obras³⁵.

A audição dos 22 excertos auditivos despertou a curiosidade dos alunos.

Enquanto preenchiam o questionário, não podiam falar com os colegas e muitas vezes tinham que guardar para eles as suas opiniões. Ao finalizarem o questionário e ser entregue a lista de obras, começavam a comentar, entre eles, o que tinham acabado de ouvir. A maioria dos alunos tinha curiosidade em saber o nome de determinadas obras. Essa curiosidade podia prender-se com diversas razões: terem gostado da obra, terem ficado surpreendidos com a existência de determinada obra, ou, por terem conhecido a obra, queriam ver se tinham acertado o nome do compositor, entre outras possíveis razões que não tenham sido detetadas por observação direta dos intervenientes.

Estas reações eram semelhantes entre alunos do 3º ciclo independentemente da escola, embora em cada turma surgissem as suas particularidades. O mesmo acontecia no secundário. Os alunos mostravam comportamentos e reações semelhantes conforme o grau em que estavam.

Por observação das reações dos alunos inquiridos, pode afirmar-se que os motivos que levavam os alunos do 3º ciclo a querer procurar o nome do compositor e da obra apoiavam-se maioritariamente em razões emocionais como ter gostado da obra, ter ficado impressionado (positivamente ou negativamente) com o que tinham ouvido, entre outras razões. Enquanto que a curiosidade dos alunos do secundário derivava na maioria dos casos do gosto por apreender e conhecer a obra e o compositor, assim como, no caso de conhecerem a obra, saberem se tinham indicado corretamente o nome do compositor no questionário, ou não.

O diálogo com os alunos era introduzido perguntando se algum dos nomes dos compositores que estavam na lista lhes era familiar. Os alunos do 3º ciclo conheciam certos nomes como “Stockhausen”, por ser a *password* da *internet* do CMS³⁶, ou “Debussy” e “Messiaen”, por serem nomes de salas no CRCB, mas não conseguiam desenvolver mais para além disso. Os alunos do secundário já conheciam vários dos nomes e conseguiam abordar certas práticas musicais que se desenvolveram ao longo do século XX.

³⁴ Ver apêndice D.

³⁵ Ver apêndice C.

³⁶ Conforme relatado nas notas de campo dos dias 29 de abril e 7 de maio de 2019, no apêndice D.

Depois, seguindo a planificação³⁷, era feita uma abordagem, não expositiva, aos movimentos artísticos que se desenvolveram na música ocidental no século XX. Eram feitas perguntas aos alunos de modo a que tentassem responder, dando pistas para que eles próprios chegassem à resposta correta. Esta abordagem dependia das reações da turma. Quando não conseguiam chegar à resposta esta era-lhes explicada. A quantidade de práticas musicais abordadas dependia da forma como os alunos iam progredindo. Por vezes, no decorrer da atividade, eram feitas perguntas aos alunos de tópicos anteriormente abordados, fazendo uma revisão do que já tinha sido abordado no início da própria atividade.

Houve uma turma do 3º ciclo em que os alunos não compreendiam os conteúdos abordados por falta de conhecimentos de história da música. Nesse caso, foi esquematizado, no quadro da sala de aula, uma linha cronológica da música até ao século XX, prosseguindo a partir daí para a introdução das práticas musicais que se desenvolveram ao longo do século³⁸.

Noutras ocasiões, foi necessário apresentar exemplos musicais. Estes foram também ilustrados no quadro da sala de aula³⁹.

A escolha da melhor estratégia para a abordagem dos conteúdos dependia de turma para turma, não havendo uma estratégia igualmente funcional com todas as turmas.

De uma forma generalizada, os conhecimentos dos alunos do 3º ciclo sobre música do século XX demonstravam ser muito escassos. No decorrer da atividade, alguns alunos começavam a relacionar atividades nas quais já tinha participado com as temáticas abordadas. Havia alunos que já tinham participado em cursos de Verão que envolviam música eletrónica. Outros alunos tinham sido abordados pelos professores sobre obras mais recentes⁴⁰. Essas intervenções da parte dos professores podiam surgir como comentário ou explicação de algo, ou a título de curiosidade.

O caso dos alunos de secundário era muito diferente. Conheciam mais compositores da lista do que os alunos do 3º ciclo e conseguiam relacionar rapidamente os conhecimentos já adquiridos com o que estava a ser abordado. Em vários momentos havia assuntos que eram novos para eles. Estes conteúdos estavam, em certa medida, presentes nos conteúdos dos programas das disciplinas de história da cultura e das artes, análise e técnicas de composição, tecnologias e física da música (oferta complementar), acústica (oferta complementar) e em alguns casos na aula de instrumento.

Em ambas as intuições, houve professores a referir que o tempo era muito limitado para poder abordar, de forma profunda, os conteúdos dos programas. Além disso, havia alunos que conheciam certas obras devido a terem frequentado *workshops*, concertos,

³⁷ Ver capítulo 4 da 2ª parte do presente Relatório.

³⁸ Conforme relatado nas notas de campo do dia 28 de maio de 2019, no apêndice D.

³⁹ Conforme relatado nas notas de campo dos dias 2 e 7 de maio de 2019, no apêndice D.

⁴⁰ Conforme relatado nas notas de campo do dia 8 de maio de 2019, no apêndice D.

entre outras atividades onde eram abordadas estas estéticas musicais ou suas análogas, fora do tempo letivo.

CAPÍTULO 6 - Considerações finais

Após a apresentação e análise dos resultados, apresentam-se, neste capítulo, as respostas às perguntas de investigação colocadas no capítulo 1 da 2ª parte do presente Relatório de Estágio, bem como algumas considerações acerca da validade dos resultados e suas limitações.

A presente investigação possibilitou compreender de que forma os alunos do 3º ciclo e do secundário do ensino artístico especializado de música, no CRCB e no CMS, se relacionam com a música erudita ocidental contemporânea no seu dia-a-dia.

Para a obtenção de resultados válidos, iniciou-se a investigação com a exploração do estado da arte e atendendo a esta foi construído o *design* de investigação. Os dados foram recolhidos através da inter-relação de metodologias quantitativas e qualitativas, recorrendo à análise documental, a um inquérito por questionário e à observação.

As respostas obtidas através dos questionários e da observação comportamental dos alunos estavam sujeitas a vários fatores, internos e externos, que podem condicionar a sua veracidade, como por exemplo distrações, falta de concentração, desinteresse, entre outras. Ainda assim, acredita-se que os resultados apresentados são válidos para responder às questões de investigação colocadas.

A presente investigação não tratou apenas de estudar a sua população, mas aportou-lhe também novos conhecimentos. Todo o estudo de caso desenvolvido, não só possibilitou o investigador estudar ambos os casos e responder às suas questões de investigação, como também houve uma dupla aprendizagem (aluno-professor e professor-aluno) e partilha de conhecimentos durante a atividade. É de realçar que, independentemente da preparação académica do professor e do seu papel como educador do aluno, o mesmo deve ser reflexivo o suficiente para poder também ele aprender com o aluno. Numa área tão contemporânea o professor não só espera abertura dos alunos para as novas realidades, como também ele próprio tem que estar disposto a aprender com o aluno. Muitas vezes o conhecimento nesta área advém de concertos, *workshops*, conferências, entre outros eventos a decorrer na atualidade. Ambas as partes (o aluno e o professor) podem usufruir de uma aprendizagem simbiótica com a partilha de conhecimentos.

No que respeita às terminologias “música erudita” e “música erudita contemporânea” é de realçar a forma como cada aluno compreende os termos. Percebe-se que existe uma barreira entre “música erudita” e “música popular” que depende das vivências de cada aluno e da música com a qual está familiarizado. O aluno está constantemente sob influência, em maior ou menor frequência, de um conjunto de intervenientes composto pelos amigos e colegas, família, professores, entre outras entidades como a banda ou outros grupos de carácter artístico. Cada aluno é um caso particular, e observando o conjunto de alunos, a população do estudo, podem ser

encontrados algumas características comuns. Assim, é encontrado um grande número de alunos a considerar práticas musicais populares como música erudita.

Constata-se que, no seu dia-a-dia, os alunos ouvem diversas práticas musicais, havendo uma maior inclinação para a música popular ou não erudita. A sua aproximação da música erudita contemporânea depende do seu objetivo quando ouve música: curiosidade em aprender ou entretenimento.

Os conhecimentos de música erudita ocidental contemporânea dos alunos podem ser reforçados através de uma maior abertura a práticas musicais não tonais, uma maior inter-relação entre as atividades letivas e as atividades organizadas pela escola fora do tempo letivo, e uma abordagem pedagógica que reforce a motivação para o aluno procurar conhecimento fora das aulas.

Com efeito, a música erudita ocidental contemporânea aparece integrada no ensino artístico especializado de música, sem forçosamente estar descrita no programa de determinada disciplina. No entanto, há dificuldades na integração contínua da mesma.

Tanto na vida escolar dos alunos como na vida musical dos alunos, a música erudita ocidental contemporânea tem uma baixa representatividade. A vida escolar assenta em aprendizagens direcionadas para o tonalismo. Fora do contexto escolar, a grande parte dos alunos não ouve música erudita e os que a ouvem escolhem obras que, em certa perspetiva, estão popularizadas.

Na realização de atividades que reforcem os conhecimentos de música erudita ocidental contemporânea foi possível observar que, em contexto de aula, os alunos estão predispostos a conhecer novas práticas musicais e a partilhar as suas ideias, os seus pontos de vista e as suas experiências com os colegas e com o docente.

Os alunos inquiridos podem ser agrupados em quatro grupos distintos: os alunos do 3º ciclo, os alunos do secundário, os alunos do CRCB e os alunos do CMS, cada um com um perfil distinto, não só no que respeita às idades, como também ao que consideram ser música erudita ocidental contemporânea, entre outros aspetos.

A forma como a música erudita ocidental contemporânea é integrada no ensino artístico especializado de música depende do ciclo de estudos em que o aluno se encontra. No 3º ciclo do ensino básico, a referida prática musical aparece inserida nas disciplinas obrigatórias que compõem o currículo do aluno, através de ideias ou comentários feitos pelos professores das diversas disciplinas para reforço ou exemplificação do que está a explicar. Também pode aparecer em contexto prático, nas aulas de instrumento ou classe de conjunto, culminando numa apresentação final ou inserida num determinado projeto como foi o caso do CRCB, com a interpretação de obras do compositor Sérgio Azevedo e, no CMS, a interpretação da obra *Bartolomeu, o voador*, do compositor Jaime Reis. Em ambos os casos a escolha deste repertório foi da responsabilidade dos professores na qual as obras foram inseridas. A referida prática musical também aparece ao dispor dos alunos em forma de concertos, atividades ou *workshops* organizados ou apoiados pela escola durante ou fora do horário letivo. É

frequente ocorrer fora do horário letivo, ficando à consideração dos alunos e dos seus encarregados de educação participarem ou não, como são os casos dos cursos de Verão sobre música eletroacústica no CMS. Mas, poderá aparecer inserida em horário letivo, como foi o caso do concerto de Philippe Trovão no CRCB. Nesse caso, fica à responsabilidade do docente levar os alunos a assistir ao concerto.

A nível de secundário, as práticas musicais do século XX estão explícitas nos conteúdos das disciplinas de História e Cultura das Artes, Análise e Técnicas de Composição ou noutras disciplinas oferecidas pela escola. Além disso, há um leque de cursos, *workshops* e concertos, muitas vezes apoiados pela escola, onde os alunos podem ter acesso às atuais práticas musicais eruditas. Mais uma vez, depende da vontade intrínseca dos alunos frequentar ou não e dos professores e dos encarregados de educação os motivarem a ir a esses ou a outros eventos similares.

De forma generalizada, o conhecimento detido pelos alunos do ensino artístico especializado de música, no que respeita à música erudita ocidental contemporânea, não é satisfatório. É de reconhecer que o tempo letivo do qual os professores dispõem é muito limitado e, que em certa medida, o material didático no início da aprendizagem musical está maioritariamente direcionado para o tonalismo. Deste modo, o ensino da música erudita está maioritariamente direcionado para desenvolver o conhecimento dos alunos no que respeita à música tonal. Não se quer com tal afirmação retirar importância à referida prática musical, mas sim realçar que poderá, em certos casos, ser um elemento limitador da sua aprendizagem e conhecimento musical. Tal facto não só implica os conhecimentos que os alunos têm face à música dos séculos XX e XXI, mas também os conhecimentos dos alunos no que diz respeito à música da Idade Média, Renascimento ou outra época anterior ao século XVII. Mesmo no âmbito dos séculos XVII, XVIII e XIX a maioria dos alunos aponta como exemplo desses períodos históricos certos nomes que se repetem frequentemente como Bach, Mozart e Beethoven, podendo também a esse nível serem verificadas limitações nos seus conhecimentos musicais.

São os alunos do secundário que apresentam uma maior quantidade de conhecimentos no que respeita a música erudita ocidental contemporânea. No entanto, os conhecimentos do aluno variam conforme a sua motivação intrínseca, levando-o a pesquisar mais sobre essa música, fora dos tempos letivos, face à pouca oferta que têm nas aulas.

Uma das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos está em sair da sua zona de conforto, a música tonal, consonante ou repetitiva, assim como estarem recetivos a práticas diferentes daquilo que geralmente ouvem no dia a dia, música popular. Especificamente no caso dos alunos do 3º ciclo, pode ocorrer que não entendam o enquadramento histórico das obras que escutam. Isto pode levar alguns alunos a confundir Grisey com Bach, ou Boulez com Mozart. Destas respostas são retiradas, pelo menos, 2 conclusões: os excertos das obras de Grisey e Boulez não se afastam da zona

de conforto destes alunos e, estes alunos não conseguem distinguir períodos históricos opostos.

É de reconhecer que o reforço continuado dos conhecimentos de música erudita ocidental contemporânea dos alunos do ensino artístico especializado de música é difícil, pois o tempo letivo é muitas vezes escasso para abordar tudo o que se pode indicar como o que seria ideal abordar no decorrer da aula. Dado isto, a investigação não é suficientemente extensa para concluir que aumentando o tempo letivo seria possível abarcar outras práticas musicais. Crê-se que o tempo letivo disponível poderia ser repartido de forma diferente pelas várias práticas musicais. Por isso, restringe-se o que se considera poder melhorar no que respeita à melhor integração da música erudita ocidental contemporânea no ensino artístico especializado de música ao tempo letivo disponível. Os alunos souberam indicar uma enorme diversidade de artistas, grupos, estilos que costumam ouvir no seu dia-a-dia, que não são eruditos e que não constam nos conteúdos programáticos. Eles sentem-se motivados a ouvir músicas populares porque gostam, porque através do rádio, televisão, plataformas *online* ou outras fontes, têm conhecimento da sua existência e de certa forma são motivados para tal.

Assim, surgem questões que não foram contempladas pela investigação. Como é que nas aulas se pode motivar os alunos a darem continuidade ao que nelas aprendem? Como motivar os alunos a irem a concertos de música erudita, pesquisarem mais sobre música erudita fora do tempo letivo e motivar o seu interesse pela descoberta das artes, neste caso específico, da música erudita? Estas são algumas questões que surgem e que contemplam problemas, que se creem atuais no que respeita ao ensino da música.

A presente investigação também teve alguns constrangimentos. O primeiro relaciona-se com o facto da recolha de dados e da própria atividade se terem realizado em aulas não abrangidas pela Prática de Ensino Supervisionada, tendo, por esse motivo, surgido algumas dificuldades em conseguir mais oportunidades para a realização das atividades. Teria sido enriquecedor para o projeto desenvolvido, a realização das atividades com mais grupos de alunos ou com o mesmo grupo de alunos de forma contínua, acompanhando a sua possível progressão. O segundo constrangimento relaciona-se com a extensão do questionário, o qual possibilitou uma maior recolha de dados através de métodos quantitativos, mas restringiu o tempo da recolha de dados qualitativa. O terceiro constrangimento foi o tempo limitado em que decorreu a investigação. Seria ideal poder acompanhar o percurso dos alunos do 7º ao 12º ano, compreender o seu dia-a-dia fora da escola, acompanhar o seu crescimento enquanto músicos e ouvintes e enquadrar tudo isso atendendo ao seu meio social. São apontados ainda outros constrangimentos nomeadamente o facto do número de alunos inquiridos em cada instituição ser muito diferente, não ter sido feita uma exploração detalhada das obras interpretadas pelos alunos através da análise dos programas das audições e a análise dos conteúdos programáticos de cada disciplina. Também teria sido benéfico para a presente investigação entrevistar formalmente docentes de várias disciplinas sobre os problemas expostos e confrontar os diferentes pontos de vista.

Contactar pessoalmente com os alunos participantes na investigação e conhecer, dentro das limitações referidas, o meio onde vivem, relevou-se uma experiência muito enriquecedora, não só a nível pessoal como também a nível profissional. Contribuiu também de forma significativa para uma melhor compreensão de alguns dos atuais problemas do ensino artístico de música em Portugal.

Para finalizar, o projeto desenvolvido contribui essencialmente para uma compreensão teórica do que ocorre no ensino no que respeita à prática da música erudita ocidental contemporânea, mas não descuidou o aportamento de novos conhecimentos musicais aos alunos, através da atividade.

Embora não tivesse sido possível avaliar os resultados futuros da atividade, através dela foi possível encontrar elementos a ter em conta na planificação de novas atividades que tenham como objetivo reforçar os conhecimentos de música erudita ocidental contemporânea dos alunos no ensino artístico especializado de música ou introduzir-lhes essa temática. Um dos aspetos mais significativos foi a transformação do “choque” inicial dos alunos face ao que ouviam em motivação e curiosidade para com práticas musicais não tonais, não consonantes e não repetitivas.

Outro dos pontos a indicar é a importância de deixar os alunos crescerem e descobrirem por eles mesmos os conteúdos em vez de expor a matéria. Crê-se que é a partir desta estratégia, ou similar, que se pode ensinar os alunos a ser autónomos e pesquisarem por eles mesmos, não estando à espera de aprenderem tudo as aulas. Como constatado, não é possível aprender tudo, o que seria ideal aprender, em tempo letivo. Daí a importância da sua autonomia.

Referências Bibliográficas

- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (n.d.). *Cursos do Ensino Artístico Especializado - Música*. Obtido de Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP: <http://www.anqep.gov.pt/aaaDefault.aspx?f=1&back=1&codigono=562258815914AAAAAAAAAAAAA#Modelo>
- Almeida, C. J. (2013). *As Escolas de Saxofone clássico como narrativas da identidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amado, C. (2017). *História da Pedagogia e da Educação – Guião para acompanhamento das aulas*. Évora: Universidade de Évora. Obtido de Universidade de Évora: <http://home.dpe.uevora.pt/~casimiro/HPE-%20Guião%20-%20tudo.pdf>
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 117-144). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, P. (2010). Nunes, Emmanuel. Em S. Castelo-Branco, *Enciclopédia da música em Portugal no século XX* (pp. 915-920). Lisboa: Temas e Debates.
- Anderson, J. (2002a). Spectral music. Em S. Sadie, *The New Grove Dictionary* (pp. 166 - 167). Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, J. (2002b). Grisey, Gérard. Em S. 1.-2. Sandie, & J. e. Tyrell, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 179-195). London: Macmillan Publishers Limited.
- Antunes, D. (2015). *Introdução à música contemporânea portuguesa de viola d'arco: um estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Auner, J. (2017). *La música en los siglo XX y XXI*. Madrid: Akal ediciones.
- Bailey, K. (2002). Webern, Anton (Friedrich Wilhelm von). Em S. Sadie, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 179-195). London, 1930-2005, ed. lit; Tyrrell, John, ed. lit.: Macmillan Publishers Limited.
- Barros, A. (2019). *Contacto tardio com a música contemporânea no ensino artístico especializado: o mito da complexidade*. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa.
- Bartellet, S., Burton, D., & Peim, N. (2001). Introduction to the educational studies. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em investigação* (p. 136). London: Paul Chapman Publishing.
- Berio, L. (n.d.). *Sinfonia (author's note)*. Obtido de Centro Studi Luciano Berio: <http://www.lucianoberio.org/node/1494%3F1683069894=1>
- Borba, T., & Lopes Graça, F. (1999). *Dicionário de Música*. Porto: Mário Figueirinhas Editor.
- Borges, M. J. (2017). *História*. Obtido de Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia/>
- Bosseur, J.-Y. (1996). *Vocabulaire de la Musique Contemporaine*. Paris: Minerve.
- Bosseur, J.-Y. (2006). *Musique et arts plastiques, Interactions au XX siècle*. Paris: Minerve.
- Bosseur, J.-Y., & Michel, P. (2007). *Musiques contemporaines: Perspectives analytiques (1950-1985)*. Paris: Minerve.

- Boulez, P. (2012a). Incript [Homenagem a Webern] (1952). Em P. Assis, *Pierre Boulez Escritos Seletos* (pp. 45-46). Porto: Casa da Música / Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical.
- Boulez, P. (2012b). Inveção, técnica e linguagem. Em P. Assis, *Escritos Selectos* (pp. 253-256). Porto: Casa da Música / Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical.
- Boulez, P. (2012c). Schonberg está morte (1951). Em P. Assis, *Pierre Boulez. Escritos selectos* (pp. 37-43). Porto: Casa da Música / Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical.
- Branen, J. (2008). Mixing Methods: Qualitative and Quantitative. Em H. & Carmo, *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem* (p. 194). Lisboa: Universidade Aberta.
- Brito, M. C., & Cymbron, L. (1992). *História da Música em Portugal*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2011). Globalization and Education. Critical perspectives. Em A. A. Vasconcelos, *Educação Artístico-Musical: Cenas, Actores e Políticas* (pp. 6-7). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Câmara Municipal de Castelo Branco. (2019b). *História da Fundação de Castelo Branco*. Obtido em junho de 2019, de CM Castelo Branco: <https://www.cm-castelobranco.pt/municipe/castelo-branco/historia-da-fundacao-de-castelo-branco/#>
- Câmara Municipal de Castelo Branco. (2019a). *Espaços Culturais*. Obtido em Junho de 2019, de CM - Castelo Branco: <https://www.cm-castelobranco.pt/municipe/espacos-culturais/>
- Câmara Municipal de Castelo Branco. (2019c). *Caracterização*. Obtido em Junho de 2019, de CM - Castelo Branco: <https://www.cm-castelobranco.pt/investidor/territorio-dinamico-e-inovador/caracterizacao/>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. d. (2011). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casa da Música. (n.d.). *Compositores: Toru Takemitsu*. Obtido de Casa da Música: <http://www.casadamusica.com/pt/artistas-e-obras/compositores/t/takemitsu-toru/#>
- Cascudo, T. (n.d.). *Viana da Mota*. Obtido de Instituto Camões: <http://cvc.instituto-camoes.pt/seculo-xx/viana-da-mota.html#.XdQgTC2tGqA>
- Castelo Branco, S., & Cidra, R. (2010). Música Popular. Em S. Castelo Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (pp. 875 - 878). Lisboa: Ciclo de Leitores.
- Castilho, L. (2015). A música e a sua organização curricular no ensino em Portugal após o 25 de abril. *Convergências - Revista de Investigação*, VOL VIII (15).
- Castilho, L. (27 de 06 de 2018). *A música e a sua organização curricular no ensino em Portugal após o 25 de abril*. Obtido de Instituto Politécnico de Castelo Branco: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/6205/1/A%20música%20e%20a%20sua%20organização.pdf>
- Collegium Musicum - Conservatório Música Seia. (2017-2020). *Projeto Educativo Collegium Musicum - CMS*. Seia.
- CRCB. (2017-2020). *Projeto Educativo CRCB*. Castelo Branco.
- CRCB. (05 de 06 de 2018). *Curso Básico de Música*. Obtido de Conservatório Regional de Castelo Branco: <https://conservatoriocb.wordpress.com/curso-basico-de-musica/>

- Debussy, C. (1980). Em F. Lesure, *Claude Debussy - Lettres 1884-1918*. Paris: Hermann éditeurs des sciences et des arts.
- Delangle, C. (2012). *Saxophone pedagogical meeting*. Obtido de Claude Delangle: <https://www.sax-delangle.com/pedagogy/saxophone-pedagogical-meeting/>
- Dennis, F., & Powell, J. (2002). Futurism. Em S. Sadie, *The New Grove Dictionary* (pp. 362 - 365). Oxford: Oxford University Press.
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (14 de 09 de 2004). *História da Cultura e das Artes: Documentos curriculares de referência*. Obtido de Direção Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/historia-da-cultura-e-das-artes>
- Drake, J. (2002). Milhaud, Darius. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 674-683). London: Macmillan Publishers Limited .
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção da Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Emmerson, S., & Smalley, D. (2002). Electro-acoustic music. Em S. Sadie, *The New Grove Dictionary* (pp. 59 - 67). Oxford : Oxford University Press.
- Esaak, S. (24 de 07 de 2019). *What Is Contemporary Art?* Obtido de ThoughtCo.: <https://www.thoughtco.com/what-is-contemporary-art-182974>
- Fanning, D. (2002). Expressionism. Em S. Sadie, *The New Grove Dictionary* (pp. 472 - 477). Oxford: Oxford University Press.
- Fernandes, C. (2000). Entrevista de Cristina Fernandes. Em P. d. Assis, *Emmanuel Nunes Escritos e Entrevistas* (pp. 453-457). Porto: Casa da Música / Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical.
- Fernandes, C. (2010). *O sistema produtivo da Música Sacra em Portugal no final do Antigo Regime: a Capela Real e a Patriarcal entre 1750 e 1807*. Évora: Universidade de Évora.
- Fernandes, C. (2016). *A prática de música erudita contemporânea ocidental para piano no ensino básico vocacional – primeira abordagem*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ferreira, D. (22 de 10 de 2019). Raramente o que luz é ouro. *Público*.
- Fesch, G. (2016). Rumo a uma etnografia da música contemporânea. Prólogo para um projeto de investigação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 163-184.
- Foucault, M., & Boulez, P. (2016). Contemporary Music and the Public. Em G. Fesch, *Rumo a uma etnografia da música contemporânea. Prólogo para um projeto de investigação*. (pp. 163-184). *Revista Crítica de Ciências Sociais*.
- Ghikglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gonçalves, J. B. (2016). *Programas Curriculares, funcionamento de escola e condicionalismos externos: interpelações com impacto na disciplina de piano no ensino artístico especializado*. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa.
- Griffiths, P. (1987). *A música moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Griffiths, P. (2002b). Messiaen, Olivier. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 491-504). London: Macmillan Publishers Limited.
- Griffiths, P. (2002c). Reich, Steve. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 124-129). London: Macmillan Publishers Limited.

Griffiths, P. (2002a). Serialism. Em S. Sadie, *The New Grove Dictionary* (pp. 116 - 123). Oxford University Press: Oxford.

Grisey, G. (1976). *Gérard Grisey (1946-1998): Partiels (1975)*. Obtido de IRCAM: <http://brahms.ircam.fr/works/work/8966/>

Grout, D. J., & Palisca, C. V. (1994). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.

Guerra, J. (2014). *Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada*. Lisboa: Instituto Gregoriano de Lisboa.

Harvey, J. (n.d.). *Bhaki (1982)*. Obtido de Faber Music: <https://www.fabermusic.com/repertoire/bhakti-810>

Henrique, L. (2002). *Acústica Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hopkins, G. W., & Griffiths, P. (2002). Boulez, Pierre. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 98-108). London: Macmillan Publishers Limited .

Huscher, P. (n.d.). *Program notes*. Obtido de Chicago Symphony Orchestra: https://cso.org/uploadedFiles/1_Tickets_and_Events/Program_Notes/050610_ProgramNotes_Debussy_Mer.pdf

Ircam-Centre Pompidou. (2012). *John Cage*. Obtido de Ircam-Centre Pompidou: <http://brahms.ircam.fr/john-cage#bio>

Ircam-Centre Pompidou. (2017). *Alberto Posadas*. Obtido de Ircam-Centre Pompidou: <http://brahms.ircam.fr/alberto-posadas>

Ircam-Centre Pompidou. (2019a). *Karlheinz Stockhausen*. Obtido de Ircam-Centre Pompidou: <http://brahms.ircam.fr/works/work/12109/>

Ircam-Centre Pompidou. (2019b). *Rituel in memoriam Bruno Maderna (1974-1975)*. Obtido de Ircam-Centre Pompidou: <http://brahms.ircam.fr/works/work/6998/>

Jimenez, M. (2008). Towards an Aesthetics of Risk. Em H. Carmo, & M. Ferreira, *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem* (p. 250). Lisboa: Universidade Aberta.

Johnson, S. (2002). Feldman, Morton. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 649-653). London: 2002.

Keller, J. (2017). *Penderecki, krzysztof: threnody for the victims of hiroshima*. Obtido de San Francisco Symphony: <https://www.sfsymphony.org/Watch-Listen-Learn/Read-Program-Notes/Program-Notes/Penderecki-Threnody-for-the-Victims-of-Hiroshima.aspx>

Kirk, J., & Miller, M. L. (2003). Quantitative Research Methods Series, Vol. 1. Em J. d. Ribeiro, *Métodos e técnicas de investigação em antropologia* (p. 27). Lisboa: Universidade Aberta.

Kornelia Bittmann. (n.d.). *Salvatore Sciarrino: Orchestral Works, booklet*. Obtido de Kairos: <https://www.kairos-music.com/sites/default/files/downloads/0012802KAI.pdf>

Lapa, F. (2020). *Program notes*. Obtido de Casa da Música: <https://www.casadamusica.com/en/agenda/2020/janeiro/18-rituais-franceses/?#tab=2>

Latino, A. (2002). Nunes, Emmanuel. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 236-237). London: Macmillan Publishers Limited .

Lecompte, M. D., & Schensul, J. J. (2003). Design and Conducting Ethnografie Research. Em J. d. Ribeiro, *Métodos e técnicas de investigação em antropologia* (p. 27). Lisboa: Universidade Aberta.

- Lockspeiser, E. (1980). *Debussy, sa vie et sa pensee*. Paris: Fayard.
- Lockspeiser, E. (1980). *Debussy, sa vie et sa pensee*. Paris: Fayard.
- MacClelland, M. S. (n.d.). *Program Notes*. Obtido de Symphony Silicon Valley: <https://www.symphonysiliconvalley.org/concerts.php?pagecontID=56&showID=102>
- Meneses, F. (2017). *Introdução à música contemporânea no ensino vocacional de clarinete*. Braga: Universidade do Minho.
- Michels, U. (2007). *Atlas de Música II*. Lisboa: Gravita.
- Middleton, R. (2002). Popular music. Em S. Sadie, *The New Grove. Dictionary of music and musicians* (pp. 128 - 153). Londres: Macmillan Publishers Limited.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 75-104.
- Moreira, D. (2018). *in vain Remix Ensemble Casa da Música*. Obtido de Casa da Música: <https://www.casadamusica.com/pt/agenda/2018/01/20-janeiro-2018-in-vain/#tab=0>
- Moreira, M. C. (2017). *Ensino Artístico Especializado da Música: avaliação da pertinência de uma possível reestruturação*. Porto: Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo.
- Moreira, P., Cidra, R., & Castelo-Branco, S. (2010). Enciclopédia da Música em Portugal no século XX. Em S. Castelo-Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (pp. 872-875). Lisboa: Ciclo de Leitores.
- Morgan, R. P. (1994). *La música del siglo XX*. Madrid: Ediciones Akal.
- Muxeneder, T. (28 de 06 de 2018). *Fünf orchesterstücke [five orchestral pieces] op. 16*. Obtido de Arnold Schönberg Center: <https://www.schoenberg.at/index.php/en/joomla-license-3/fuenf-orchesterstuecke-op-16-1909rev-1922>
- Narazaki, Y., & Kanazawa, M. (2002). Takemitsu, Tōru . Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Groove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 22-25). London: Macmillan Publishers Limited.
- Nattiez, J.-J. (2003). *Musiques Une Encyclopédie pour le XXI siècle, 1 Musiques du XX siècle*. Paris: Actes Sud/Cité de la Musique.
- Nery, R. V., & Castro, P. F. (1991). *História da Música*. Lisboa: INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Nettl, B. (2002). Music. Em S. Sadie, *The New Grove. Dictionary of Music and Musicians* (pp. 425 - 437). Oxford: Oxford University Press.
- Nicholls, D. (2002). Brown, Earle. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Groove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 439-441). London: Macmillan Publishers Limited .
- OEI – Ministério da Educação de Portugal. (2003). *Sistemas Educativos Nacionales*. Obtido em 10 de 2019, de Organización de Estados Iberoamericanos: <https://www.oei.es/historico/quipu/portugal/index.html#sis2>
- Osmond-Smith, D. (2002). Berio, Luciano. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Groove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 350-358). London: Macmillan Publishers Limited .
- Paddison, M., & Deliège, I. (2010). *Contemporary Music - Theoretical and Philosophical Perspectives*. Farnham, Surrey - England: Ashgate.

Peixinho, J. (10 de Setembro de 1991). Jorge Peixinho: Músicos são marginalizados. Em M. L. Nunes, *Jornal de Letras* (Vols. Ano XI, nº 479, de 10 a 16 de Setembro, pp. 6-8).

Pires, M. J. (27 de 01 de 2019). Maria João Pires: “O estrelato é muito mais perigoso do que pensamos”. *Público*.

Posadas, A. (n.d.). *Glossopoeia* (2009). Obtido de Ircam-Centre Pompidou: <http://brahms.ircam.fr/works/work/26128/>

Pritchett, J., & Kuhn, L. (2002). Cage, John. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 796-804). London: Macmillan Publishers Limited .

Rae, C., & Potter, C. (n.d.). *TURANGALÎLA-SYMPHONIE*. Obtido de Philharmonia Orchestra: <https://www.philharmonia.co.uk/paris/essays/50/turangalila-symphonie>

Reichardt, C., & Cook, T. (2008). Hacia una superacion del enfrentamiento entre los metodos cualitativos y lo cuantitativos. Em H. Carmo, & M. Ferreira, *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem* (p. 202). Lisboa: Universidade Aberta.

Reis, C. (12 de 02 de 2019). *Escolaridade obrigatória: tudo o que precisa de saber*. Obtido de Ekonomista: <https://www.e-konomista.pt/escolaridade-obrigatoria/>

Reis, J. (2015). Perception and Reception of Emmanuel Nunes's musical practice. Em P. C. G. Stöck, *Estes sons, esta linguagem. Essays on Music, Meaning and Society in Honour of Mário Vieira de Carvalho* (pp. 377-385). Leipzig: Gudrun Schröder Verlag.

Ribeiro, F., Correa, J., & Domenici, C. (2009). Entrevista com Brian Ferneyhough. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, nº 2, 1-18.

Ribeiro, J. d. (2003). *Métodos e técnicas de investigação em antropologia*. Lisboa: Universidade aberta.

Rodrigues, N. (2019). *Gestão e organização de sessões de estudo individual com apoio de Tecnologias de Informação e Comunicação*. Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco .

Santos, A. (2014). *Música do século XXI no Ensino secundário do Fagote*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, T. (2013). *A Regulação do Ensino Vocacional da Música. Um estudo sobre o regime articulado na perspetiva dos atores*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

Sciarrino, S. (n.d.). *Biography*. Obtido de Salvatore Sciarrino: <https://www.salvatoresciarrino.eu/php/eng/biography.html>

Silva, J. (2018). *Programa de sala*. Obtido de Casa da Música: <http://www.casadamusica.com/pt/media/10920688/2018-04-20-reos-webern-ps.pdf?lang=pt>

Silva, M. D. (2010). Em S. Castelo-Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (pp. 854-870). Lisboa: Ciclo de Leitores.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Stone, K. (1980). *Music Notation in the Twentieth Century: A Practical Guidebook* . New York: W. W. Norton & Company.

Taruskin, R. (2010). *The oxford history of western music*. Oxford: University Press.

The J. Paul Getty Museum. (n.d.). *About Contemporary Art (Education at the Getty)*. Obtido de The J. Paul Getty Museum:

http://www.getty.edu/education/teachers/classroom_resources/curricula/contemporary_art/background1.html

Thomas, A. (2002). Penderecki, Krzysztof. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 305-309). London: Macmillan Publishers Limited.

Toop, R. (2002a). Stockhausen, Karlheinz. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 399-414). London: Macmillan Publishers Limited.

Toop, R. (2002b). Ferneyhough, Brian. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 688-690). London: Macmillan Publishers Limited.

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Universal Edition. (n.d.). *Georg Friedrich Haas biography*. Obtido de Universal Edition: <https://www.universaledition.com/georg-friedrich-haas-278#biography>

Vanconcelos, A. (12 de 07 de 2017). *Ensino Especializado de Música, Interdisciplinaridade e Formação Musical: algumas reflexões*. Obtido de António Ângelo Vasconcelos: textos, olhares e crítica: <http://antonioangelovasconcelos.blogspot.com/2017/07/ensino-especializado-de-musica.html>

Vasconcelos, A. Â. (2002). *O Conservatório de música: professores, organizações e políticas*. Lisboa: Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.

Vasconcelos, A. (2010). Ensino da Música: ensino especializado. Em S. Castelo-Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (p. 401-414). Lisboa: Temas e Debates.

Vasconcelos, A. (2010). Ensino especializado. Em S. Castelo-Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (pp. 406 - 411). Lisboa: Temas e Debates.

Vasconcelos, A. A. (2011). *Educação Artístico-Musical: Cenas, Actores e Políticas*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Viana da Mota, J. (1992). Música e Músicos Alemães. Recordações, Ensaios, Críticas, Vol. 1. Em M. C. Brito, & L. Cymbron, *História da Música em Portugal* (pp. 11-14). Lisboa: Universidade Aberta.

Walsh, S. (2002). Stravinsky, Igor. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 528-567). London: Macmillan Publishers Limited.

Weid, J. (2005). *La Musique du XXe Siècle*. Paris: Hachette Littératures.

Whittall, A. (2002). Harvey, Jonathan. Em S. 1.-2. Sadie, & J. e. Tyrrell, *The New Grove: Dictionary of Music and Musicians* (pp. 85-87). London: Macmillan Publishers Limited.

Whittall, A. (2003). *Exploring Twentieth-Century Music, Tradition and Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R. (2008). Case Study Research. Design and Methods. Em H. Carmo, & M. Ferreira, *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem* (p. 234). Lisboa: Universidade Aberta.

Lista de apêndices

Apêndice A – Planificação da aula de saxofone nº 3

Apêndice B – Inquérito por questionário

Apêndice C – Lista de obras

Apêndice D – Notas de campo

Apêndice A - Planificação da aula de saxofone nº3

Aula nº 3	
Disciplina: Saxofone	Período: 1º período
Docente: Carlos Canhoto	Data: 17-10-2018
Tipo: Assistida	Início: 18h e 30min
Grau: 1º grau	Duração: 45min
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertório contemporâneo do saxofone • Obras para saxofone e eletrónica • Performance com eletrónica 	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma vasta cultura musical • Integrar o aluno no meio musical envolvente • Promover a sensibilidades musical do aluno 	
<p>Metodologias e reflexão:</p> <p>Esta aula foi diferente do habitual pois o aluno e o professor foram assistir a um concerto de saxofone e eletrónica no auditório Liszt do Conservatório Regional de Castelo Branco.</p> <p>O intérprete foi Philippe Trovão. Philippe Trovão é um saxofonista português com uma formação clássica, que se dedica, não exclusivamente, à improvisação e à aplicação musical da eletrónica em tempo real.</p> <p>Foram interpretadas as obras <i>Saxopera</i> de Vitor Rua, <i>Saxatile</i> de Jean Claude Risset (para saxofone soprano), <i>Sax-Blue</i> (arranjo para saxofones alto e soprano) e <i>Harmónicos</i> (arranjo para saxofone alto) ambas de Jorge Peixinho.</p> <p>Além de um suporte em papel das notas de programa (bibliografia dos compositores e história das obras), ao longo do concerto, foram introduzidas e contextualizadas as peças, proporcionando assim ao público uma melhor compreensão do concerto.</p>	

No final do concerto, o professor falou um pouco com o aluno sobre o mesmo e o aluno referiu que já tinha também assistido a outros espetáculos de música do século como por exemplo o concerto do Grupo de Música Contemporânea de Lisboa no Centro de Cultura Contemporânea de Castelo Branco (no dia 3 de outubro de 2018).

Sumário: Assistir ao concerto de Philippe Trouvão no auditório Liszt do CRCB.

Trabalho de casa: Continuação do último trabalho de casa da aula do dia 10 de outubro.

Apêndice B - Inquérito por questionário

O presente inquérito integra-se no projeto de investigação “O ensino da música erudita ocidental contemporânea: um estudo de caso” de Maria Inês Pires que é elaborado no âmbito do mestrado em Ensino de Música (2018/2019) realizado na ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco.

Os dados recolhidos neste questionário serão tratados de forma confidencial, isto é, mantendo o anonimato dos participantes. Pretende-se com o mesmo analisar de que forma é que a música erudita ocidental contemporânea se integra no ensino artístico especializado de música e perceber a representatividade que a música erudita ocidental contemporânea tem na vida escolar e musical dos alunos que frequentam o ensino artístico especializado de música.

Idade: _____

Género: _____

Naturalidade: _____

Escola de ensino regular: _____

Escola de ensino artístico: _____

Tipo de ensino que frequenta (articulado, supletivo ou livre): _____

Ano / grau de frequência: _____

Parte 1

1.1. Com que idade iniciaste os teus estudos musicais e onde (conservatório, banda, aulas particulares ou outro)?

1.2. Atualmente frequentas outro grupo ou escola de carácter artístico (banda, rancho, teatro, expressão plástica ou outro) à parte do conservatório? Se sim, qual ou quais?

1.3. Em que local costumava ouvir música? E que músicas costumava ouvir (no do grupo, artista, compositor ou outro)?

1.4. Responde com que frequência realizas cada uma das afirmações da grelha. Assinala com (X) apenas uma opção: sempre (S), muitas vezes (MV), algumas vezes (AV), poucas vezes (PV) ou nunca (N).

	S	MV	AV	PV	N
Os meus amigos ou colegas influenciam o meu gosto musical.					
Os meus pais ou outros familiares influenciam o meu gosto musical.					
Os meus professores influenciam o meu gosto musical.					
Ninguém influencia o meu gosto musical.					
Costumo ouvir música erudita.					
Ouçó música erudita quando estou com os meus colegas ou amigos.					
Ouçó música erudita quando estou com os meus pais ou outros familiares.					
Ouçó música erudita na escola ou conservatório com os professores.					
Ouçó música erudita quando estou sozinho.					
Costumo assistir a concertos de música erudita.					
Quando vou assistir a concertos de música erudita quem me acompanha são com os professores ou colegas e é inserido em atividades da escola.					
Quando vou assistir a concertos de música erudita, quem me acompanha são os meus amigos ou colegas.					
Quando vou assistir a concertos de música erudita, quem me acompanha são os meus pais ou outros familiares.					

Parte 2

2.1. Sabes indicar um ou mais períodos da história da música assim como alguns compositores dos mesmos?

2.2. Já tocaste ou cantaste peças (a solo, com acompanhamento, em coro, orquestra ou outras agrupações) que consideres música erudita contemporânea? Em caso afirmativo, que obra(s) e de que compositor(es)?

2.3. Que compositores (portugueses ou estrangeiros) e respetivas obras conheces que consideras serem de música erudita contemporânea?

Parte 3

Em seguida, irás ouvir vários excertos de obras, com um intervalo de aproximadamente 10 segundos entre cada uma. E, nas páginas que se seguem, há uma tabela que deves ir preenchendo ao longo da audição dos mesmos.

Na primeira coluna, caso não saibas o nome do compositor ou de um possível compositor da obra ou do título deixa esse espaço em branco e segue para a seguinte. Nas colunas b, c e d, responde de uma forma direta, isto é, com **sim** ou **não**. Na última coluna, onde é pedido para indicar de 1 a 6 o quanto gostaste da obra, deves considerar o 1 como “não gostei” e o 6 como “gostei muito”, tomando os restantes valores 2, 3, 4 e 5 como graus intermédios por ordem crescente consoante o teu gosto.

	a) Indica o nome do compositor ou de um possível compositor da obra ou o título.	b) Já ouviste esta obra ou algo semelhante?	c) Já tocaste esta obra ou algo semelhante?	d) Consideras que se trata de música erudita contemporânea?	e) Indica de 1 a 6 o quanto gostaste da obra.
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					

Apêndice C - Lista de obras

Lista de obras:

- 1 - Webern, Anton (1883 - 1945) - *Seis peças para grande orquestra, peça II, op. 6* (1910)
- 2 - Grisey, Gérard (1946 - 1998) - *Partiels* (1975)
- 3 - Stockhausen, Karlheinz (1928 - 2007) - *Gruppen* (1955-1957)
- 4 - Stravinsky, Igor (1882-1971) - *A sacração da primavera, Augúrios primaveris, dança dos adolescentes* (1913)
- 5 - Posadas, Alberto (1967) - *Glossopeia* (2009)
- 6 - Cage, John (1912 - 1992) - *Concerto para piano e orquestra* (1957-1958)
- 7 - Messiaen, Olivier (1908 - 1992) - *Sinfonia Turangalila, Chant d'amour 1* (1946-1948)
- 8 - Haas, Georg Friedrich (1953) - *in vain* (2000)
- 9 - Takemitsu, Tōru (1930 - 1996) - *Seirei no niwa - spirit garden* (1994)
- 10 - Boulez, Pierre (1925 - 2016) - *Rituel in memoriam Bruno Maderna* (1974 - 1975)
- 11 - Feldman, Morton (1926-1987) - *Rothko Chapel* (1971)
- 12 - Milhaud, Darius (1892 - 1974) - *Le boeuf sur le toit* (1919)
- 13 - Brown, Earle (1926 - 2002) - *Available forms I* (1961)
- 14 - Sciarrino, Salvatore (1947) - *Morte di Borromini* (1988)
- 15 - Reich, Steve (1936) - *Three Movements, 2º andamento* (1986)
- 16 - Penderecki, Krzysztof (1933) - *Threnody to the victims of Hiroshima* (1960)
- 17 - Berio, Luciano (1925 - 2003) - *Sinfonia, 3º andamento* (1968)
- 18 - Harvey, Jonathan (1939 - 2012) - *Bhakti* (1982)
- 19 - Nunes, Emmanuel (1941 - 2012) - *Lichtung II* (1995-1996)
- 20 - Ferneyhough, Brian (1943) - *Plötzlichkeit* (2006)
- 21 - Schoenberg, Arnold (1874 - 1951) - *Cinco peças para orquestra, Farben, summer morning on a lake, op. 16*. (1909)
- 22 - Debussy, Claude (1862-1918) - *La Mer, De l'aube à midi sur la mer* (1903-1905)

Apêndice D - Notas de campo

Seia, 29 de abril de 2019

Os alunos da primeira turma, do CMS, a fazer o questionário frequentavam o 3º grau.

Após entrar com na sala e montar o material (colunas e computador), os alunos entraram. A professora fez uma introdução ao que se ia passar.

Em seguida, apresentei-me. Disse que vinha da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco, estudava saxofone, estava a desenvolver uma investigação no âmbito do meu mestrado sobre o ensino da música erudita contemporânea e que ia distribuir um questionário aos alunos. Enquanto foi distribuído o questionário foi explicado que o mesmo era anónimo, não havia respostas certas nem erradas e por isso pedia-se honestidade da parte deles. Por vezes, a professora intervinha para que os alunos não conversassem entre eles ou para estarem com atenção uma vez que houve várias pessoas que perguntaram se o questionário era a lápis ou a caneta mesmo após essa pergunta ter sido respondida. Surgiram dificuldades em preencher os primeiros dados, a professora explicou aos alunos que naturalidade era o local onde tinham nascido e mais precisamente a freguesia onde tinham sido registados. Após as dúvidas serem esclarecidas, a indicação da escola de ensino regular, a escola de ensino artístico e o ano/grau que frequentam foram respondidas em conjunto também com ajuda da professora uma vez que eram comuns a todos. Alguns alunos eram mais lentos que outros. O questionário foi lido em conjunto e as três partes que se seguiram, foram respondidas individualmente independente da leitura e esclarecimento de dúvidas ser em conjunto. Alguns alunos mais rápidos seguiram para as questões que se seguiam enquanto que por vezes, eu que estava a ler e a esclarecer as dúvidas que iam surgindo esperava pelos mais lentos. Uma das questões foi o que era música erudita (essa palavra aparece na primeira na tabela do 1.4.). Com intervenção da professora foi explicado que música erudita era a chamada música “clássica” ou melhor dizendo música séria. Outra questão foi o que era música erudita contemporânea à qual não foi respondida, indicando apenas que o exercício tinha por finalidade obter a resposta dos alunos ao que eles consideravam ser isso através de exemplos de compositores ou de obras que já poderem ter tocado e que considerassem como eruditas contemporâneas, isto é, da atualidade. A terceira parte foi explicada tal como o descrito no questionário.

Durante a elaboração do questionário, por observação direta notei que nas primeiras obras os alunos assim que ouviam começavam logo a preencher a tabela e à medida que iam ouvindo mais obras demoravam mais tempo por começarem a

refletir sobre as respostas que iam dar. Uma outra observação interessante foi a reação dos alunos ao ouvir a 17^a obra (a Sinfonia de Berio): os alunos riram-se e entre olharam-se, achando a obra de certa forma cômica. Ao finalizarem recolhi os questionários e distribuí a lista de obras das quais foram retirados os excertos dizendo que todas estas obras podiam ser encontradas no youtube e a obra 19 no *site* da antena 2 (RTP).

O que se seguiu, e aquilo que preparei como “atividade” foi uma conversa com os alunos. Por proposta da professora, comecei por perguntar que nomes eles conheciam da lista, uma parte dos alunos responderam que conheciam Debussy e Shoenberg, todos conheciam Stockhausen referindo que esse era o nome da password da internet do conservatório e alguns outros conheciam Stravinsky. A professora perguntou sobre as nacionalidades de cada um desses compositores e assim foi continuando o diálogo. Após uma aluna ter respondido que Debussy era francês, a professora perguntou de que período da história da música era Debussy. Alguns alunos responderam que era clássico e essa mesma aluna que tinha respondido à nacionalidade do compositor respondeu que devia ser romântico olhando apenas aos anos em que o compositor nasceu. Expliquei que Debussy era um compositor impressionista, cuja obra se pode relacionar mais com compositores como Ravel ou Schmitt. O impressionismo foi um movimento que se desenvolveu em França, não só na música, mas também na pintura, o que é importante compreender. Por exemplo, um conhecido pintor chamado Monet, também francês, elaborou uma série de obras como a Catedral de Rouen cuja imagem retratada embora seja sempre a mesma, muda a cor consoante o momento do dia - consequência da incidência da luz. Na música, e mais especificamente para nós como intérpretes uma das bases da música de Debussy é que embora o mesmo motivo apareça duas vezes, o músico não toca exatamente o mesmo mudando ligeiramente a cor do timbre à semelhança da obra de Monet. Outro aspeto a ter em conta é que as formas não são definidas. Se olhássemos pela janela e, de seguida, fechássemos os olhos e retivéssemos o que vemos, ficaríamos com a impressão. A professora acrescentou ainda outro nome de um pintor francês impressionista chamado Manet e voltamos a ouvir o exemplo musical, desta vez um pouco mais alargado. Continuou-se a falar sobre a nacionalidade dos compositores da lista e em seguida perguntei quem já tinha ouvido falar de Grisey. Ninguém se pronunciou e eu expliquei que este era um conhecido compositor que desenvolveu o spectralismo musical. O que é um espectro, perguntei eu. Apenas um rapaz se pronunciou dizendo que para ele era uma aparição. E eu perguntei o que acontecia quando chovia e começava a fazer sol, todos reponderam que aparecia o arco íris e prossegui, o arco íris é quando a luz branca do Sol atravessa a águas e decompõe-se em várias cores que a compõem. Um som puro, isto é, constituído por uma só onda, não existe na natureza (temos o diapasão que se aproxima dele) e todos os outros sons na natureza são complexos, constituídos por vários sons que os compõem, chamados parciais harmónicos, tal como indica o nome da peça como podem ver. Na obra o compositor decompôs o som

de uma nota grave do trombone e através do espectro da mesma, (primeiro a oitava, depois a quinta, depois a oitava da oitava, ou seja, uma quarta em relação à quinta, e assim sucessivamente) e trabalhou sobre o mesmo e voltamos a ouvir um excerto da obra.

Outro compositor abordado foi Berio, sobre o qual referi que este compositor italiano tem um grande trabalho para voz (como puderam ouvir no excerto 17) e que fez várias obras, designadas *Sequenzas* para instrumentos solo e que decerto que se pesquisarem sobre elas, encontrarão a correspondente aos seus instrumentos.

De seguida a professora referiu que havia um compositor português, que atingiu uma fama internacional, na lista, e perguntou quem o conhecia. Alguns alunos referiram já tê-lo visto num cartaz no conservatório.

Por fim, a professora esclareceu os alunos sobre o termo “clássico” que podia referir-se à música erudita e que por outro lado podia usar-se para designar o período da história da música, o período clássico. Perguntou também quem tinha respondido à questão onde se perguntava sobre que obras de música erudita contemporânea consideravam já ter tocado. Nenhum aluno se pronunciou e aí a professora perguntou quem tinha cantado no ano anterior a obra *Bartolomeu, o voador* do professor e compositor Jaime Reis, a qual poderia ser uma resposta a esta pergunta. Todos os alunos fizeram “ah”, recordando-se nesse momento que poderiam ter respondido isso. No final a professora referiu que se eu voltasse a fazer o questionário, decerto, teria respostas diferentes, pelo menos nessa parte.

Seia, 29 de abril de 2019

Os alunos da primeira turma, do CMS, a fazer o questionário frequentavam o 6º e 7º graus.

Nesta turma a abordagem do questionário foi bastante diferente pois além de serem menos alunos tinham mais maturidade. Foi feita a mesma introdução apresentando-me e apresentando o tema em investigação. Em seguida, cada aluno fez o questionário individualmente. Não surgiram dúvidas quanto às perguntas, apenas entrevi quando chegaram à parte 3 na qual precisavam de ouvir o áudio. No final, após ter recolhido os questionários e entregado a lista, houve uma pequena conversa introdutória sobre a música do século XX. A professora explicou que o século XX iria ser abordado neste 3º período. Foi abordado Debussy à semelhança da aula dos alunos do 7º ano explicando a relação da mudança de cor na pintura a Catedral de Rouen de Monet com a importância da cor. Depois abordou-se o expressionismo com a 2ª escola de Viena (Schoenberg, Webern e Berg), explicando que esta corrente se opõe ao impressionismo, vendo o mundo de uma perspetiva mais interna/individual. Na música, Schoenberg desenvolveu o dodecafonismo que

consiste numa utilização das 12 notas da escala cromática sem repetir alguma até terminar a série. Em seguida, um aluno referiu que Messiaen fez algo relacionado com modos. Referi que o que ele queria dizer seriam os modos de transposição limitada e ainda acrescentei que Messiaen tinha a particularidade de associar música e cores, o que tem o nome de sinestesia. De seguida, foram abordados 2 compositores que os alunos referiram não conhecer. O primeiro foi Posadas. Foi explicado que a sua música se baseava muitas vezes na geometria fractal. Isto é, cada parte de um todo é semelhante a esse todo, sendo que o padrão, a figura inteira repetida em cada parte, mas numa escala de tamanho menor, por exemplo os flocos de neve. E, o segundo compositor foi Grisey. Foi abordado à semelhança da turma do 3º ciclo, no entanto os alunos já sabiam o que era a série harmónicas pelo que lhes foi mais fácil compreender em que é que se baseava a música espectral.

Seia, 2 de maio de 2019

Os alunos da primeira turma, do CMS, a fazer o questionário frequentavam o 7º e 8º graus.

Nesta turma a abordagem do questionário foi semelhante à segunda turma. Foi feita a mesma introdução apresentando-me e apresentando o tema em investigação. Em seguida, cada aluno fez o questionário individualmente. Surgiu uma dúvida com respeito à pergunta sobre que músicas costumam ouvir, dois alunos questionaram sobre se a pergunta se referia à música erudita ou não erudita. Eu respondi que era uma pergunta genérica e que se referia à música que eles consideravam ouvir mais frequentemente. Depois apenas entrevi quando chegaram à parte 3 na qual precisavam de ouvir o áudio. No final, após ter recolhido os questionários e entregado a lista, houve uma pequena conversa introdutória sobre a música do século XX. Embora a planificação seguisse uma ordem de acontecimentos relativamente cronológica, no momento da conversa optei por deixar os alunos escolher as correntes que preferiam, começando por perguntar se já conheciam alguma das correntes às quais pertenciam alguns compositores da lista. A primeira prática musical a ser abordada foi o minimalismo, no qual além dos princípios e exemplos que estão na planificação, foi possível falar sobre a mesma com ajuda da intervenção da professora e de uma aluna de supletivo que se preparava para seguir uma licenciatura em arquitetura. Também foi dado como exemplo o compositor português minimalista Tiago Cutileiro e a sua mais recente ópera *Tudo nunca sempre o mesmo diferente nada* e exemplificada a música minimalista através de uma pequena ilustração improvisada na hora no quadro (ex: ritmo simples, desfazar o ritmo 1 colcheia – exemplificando um dos princípios de *Clapping Music* de Steve Reich). Em seguida, foram abordadas as correntes impressionista e expressionista, opondo-as e falando sobre elas sempre em diálogo com os alunos, isto é, em nenhum

momento houve uma abordagem expositiva, mas sim uma abordagem o mais interativa possível, de modo a que os alunos pudessem participar. Foi também explicado que a utilização de dissonâncias já era comum especialmente no final do século XIX e a constante mudança nos princípios tonais herdados dos séculos anteriores. Foi sucintamente explicada a corrente futurista que de certo modo abriu caminho para música concreta e o indeterminismo musical através do exemplo de John Cage e do conceito de indeterminação através da obra *4'33"* que tinha sido referida por um aluno que a conhecia pelo seu silêncio.

Seia, 7 de maio de 2019

Os alunos da primeira turma, do CMS, a fazer o questionário frequentavam o 5º grau.

Esta turma estava dividida em dois turnos. O questionário foi preenchido e lido individualmente pelos alunos nos quais já se notava maior maturidade que na turma do 7º ano. Semelhante à turma de 7º ano houve questões relativamente ao significado do termo “música erudita” pelo que foi esclarecido. A minha intervenção deu-se ao chegar à parte 3 em que passava os exemplos auditivos. Notei, através da expressão facial dos alunos que, em ambos os turnos, houve uma maior estranheza nas obras de Grisey e Penderecki. Enquanto que a obra de Reich era aquela que os alunos demonstravam gostar mais ou com a qual pareciam estar mais familiarizados. A abordagem foi semelhante em ambos os turnos, mas houve mais tempo no segundo turno para poder falar sobre as correntes de música erudita que se desenvolveram no século XX. Notei que os alunos estavam mais atentos e não tão dispersos quando olhava e falava com eles do que no momento em que preenchiam o questionário individualmente.

Turno 1

Ainda que fosse, segundo a professora, uma turma um pouco faladora, a atividade decorreu fluentemente. No fim de terem completado o questionário, e o mesmo ter sido recolhido e entregue a lista com as obras, perguntei aos alunos se conheciam algum dos nomes dos compositores que estavam na lista, ao que responderam conhecer Stockhausen, Debussy, Stravinsky e um aluno disse que conhecia Cage. A professora referiu que tinham abordado esse compositor na aula passada, o aluno disse que o nome da obra que tinham abordado era *4'33"*. Em seguida, foi perguntado se conheciam alguma corrente de música erudita desenvolvida ao longo do século XX. A resposta foi “não” e perguntei se o nome “impressionismo” lhes era familiar. Os alunos acenaram afirmativamente de modo pensativo, embora não tivessem conseguido explicar em que é que consistia. Foi

perguntado o nome de um pintor desta corrente e um aluno, aleatoriamente, disse “Picasso”, de seguida respondi que Picasso era cubista e logo uma outra aluna disse ao aluno “pois então não te recordas do trabalho que fizemos!!?”. Em seguida, e sempre em modo de diálogo para tentar integrar os alunos na exposição das correntes, eram questionados com frequência sobre algo que já pudessem conhecer ou que já tinha sido referido para relembrar como a palavra dodecafonismo, segunda escola de Viena, entre nomes de compositores. Foi também abordado o nacionalismo, neoclassicismo, serialismo integral, minimalismo (com um exemplo no quadro) e o indeterminismo. Questionei assim por último os alunos sobre Cage e o aluno que tinha falado inicialmente da obra 4’33” disse que a obra era um momento de silêncio no qual não se sabia qual seria o resultado, por exemplo o público podia começar a dizer que “não estava a gostar” a meio da obra. Então aproveitei para perguntar se era possível a mesma orquestra tocar essa obra para outro público e esse público começar a dizer que “estava a adorar”. O aluno respondeu que sim e então perguntei como podíamos designar esta corrente musical, encaminhando-os para a palavra “indeterminismo”.

Turno 2

Neste turno as reações foram semelhantes às do turno anterior. Disseram que já tinham ouvido falar de Debussy e de Stockhausen (disseram em conjunto que era a *password* da *internet* do Conservatório). Também tinham feito trabalhos na disciplina de história sobre a arte no século XX e também houve, tal como no turno anterior, um aluno a dizer “Picasso” como um nome, aleatoriamente, para um exemplo de pintor impressionista e outros alunos a falar dos trabalhos elaborados na aula de história. Neste turno os alunos preencheram mais rapidamente os questionários pelo que também foi possível abordar outras correntes. Abordaram-se as correntes: impressionismo, expressionismo, neoclassicismo, nacionalismo, serialismo integral, minimalismo, música concreta e música eletrónica. A exposição de cada uma destas correntes era feita em modo de diálogo para integrar os alunos e não ser algo apenas expositivo. Eram questionados com frequência sobre algo que já pudessem conhecer ou ouvido falar. No entanto, o diálogo, as intervenções dos alunos não foram tão frequentes como nos alunos do primeiro turno. Por vezes, antes de avançar para a corrente seguinte pedia que recapitulassem as que já tínhamos abordado assim como um ou mais compositores de cada uma. Foi também demonstrado no quadro uma forma de fazer música com um motivo simples, exemplificando um pequeno processo usado por Steve Reich em *Clapping Music*.

Nelas, 8 de maio de 2019

Os alunos da primeira turma, do CMS, a fazer o questionário frequentavam o 4º grau.

Os alunos preencheram e leram o questionário individualmente à semelhança dos alunos do 9º ano. A minha intervenção deu-se ao chegar à parte 3 em que passava os exemplos auditivos. Notei, através da expressão facial dos alunos que, à semelhança do que aconteceu na turma de 7º ano, os alunos riram-se ao escutar a obra de Berio e que, à semelhança da turma de 9º ano houve uma maior estranheza nas obras de Grisey e Penderecki. Enquanto que a obra de Reich era aquela que os alunos demonstravam gostar mais ou com a qual pareciam estar mais familiarizados. No fim de terem completado o questionário, e o mesmo ter sido recolhido e entregue a lista com as obras, perguntei aos alunos se conheciam algum dos nomes dos compositores que estava na lista. Eles disseram que o nome Harvey lhes era familiar, mas sem afirmar que conheciam. Durante o resto da conversa pouco entrevistaram apenas quando em forma de brincadeira lhes perguntava de que nacionalidade lhes soava à semelhança do que ocorrera numa das aulas anteriores, pelo nome, ser o compositor ou quando pedia que “me recordassem” das correntes e respetivos compositores que tinham sido abordadas até ao momento. Eram levados a pensar sobre o que tinha sido abordado e a dizer, em voz alta, os nomes dos compositores. Quando foi abordado o nacionalismo em música, uma aluna referiu já ter ouvido falar do compositor Bella Bartók. Ao chegar à corrente minimalista foi também feito um exemplo no quadro como, aconteceu nas turmas anteriores. Ao abordar a música eletrónica e falar de espacialização, houve um aluno que referiu já ter participado num curso de Verão sobre música eletrónica. Esse aluno afirmou recordar-se que havia várias colunas espalhadas pela sala e que havia uma pessoa no centro da sala a controlar o som, no centro, junto a uma mesa de som. Foi então explicado que essa pessoa controlava de onde vinha o som e assim, foi abordado o novo parâmetro do som, o espaço.

Nelas, 10 de maio de 2019

Os alunos da primeira turma, do CMS, a fazer o questionário frequentavam o 5º grau.

Os alunos leram e preencheram o questionário individualmente. A minha intervenção deu-se ao chegar à parte 3 em que passava os exemplos auditivos. Notei que manifestaram um ligeiro sorriso ao ouvirem Berio e estranharam Penderecki. No fim de terem completado o questionário e o mesmo ter sido recolhido e entregue a lista com as obras, perguntei aos alunos se conheciam algum dos nomes dos

compositores que estavam na lista. Alguns alunos afirmaram conhecer Debussy e Stravinsky. Depois foram abordados os movimentos artísticos: impressionismo, nacionalismo, expressionismo, neoclassicíssimo e música serial. Depois de abordar a música serial, uma aluna perguntou se não havia uma música que era a música eletrónica, pelo que referi que sim e ainda acrescentei que quando um instrumentista tocava com eletrónica, essa música em conjunto designa-se, de forma genérica, música mista. Perguntei à turma se me sabiam indicar o nome de um compositor que tenha composto música eletrónica. A aluna que tinha falado de música eletrónica disse “Stockhausen” e depois dessa temática ter sido melhor explicada com base na planificação, a mesma aluna perguntou se não havia um compositor que usava pregos para fazer música. Então foi abordado John Cage, explicando sucintamente o indeterminismo em música, o que era o piano preparado e ainda dado como exemplo a obra 4’33” de Cage e como a indeterminação estava presente na obra, a fim de compreenderem que essa obra jamais seria tocada duas vezes da mesma forma. Ainda assim houve uma outra aluna que exclamou que se queria escutar ruídos podia ir até à rua e não precisava de ir a um concerto e pagar para ouvir aquela obra. Aí a professora interveio e explicou que as pessoas que iam ouvir essa obra iam pelo interesse e a intenção do compositor na sua escrita e não pela própria música. A aluna que tinha questionado sobre música eletrónica e Cage, acrescentou ainda que a sua professora de instrumento lhe tinha dito que a arte era a expressão da ideia do artista, explicando-lhe e sensibilizando-a para novas estéticas. Isso fez com que os alunos refletissem sobre o que é a arte, indo mais para além daquilo que pode soar bem ou mal aos nossos ouvidos. Por fim, foi ainda referido que nem sempre a reação do público é positiva ao escutar obras novas, dando o exemplo da estreia da *Sagração da Primavera*, onde parte do público abandonou a sala de espetáculo.

Castelo Branco, 16 de maio de 2019

A primeira turma era constituída por alunos do 6º grau. Durante a esta das obras os alunos estranharam muito a obra de Penderecki. Ao olhar para a lista, afirmaram conhecer os nomes de Webern, Stravinsky, Cage, Messiaen, Schoenberg e Debussy. Alguns alunos de canto questionaram, de forma curiosa, qual das obras era a que tinha várias vozes, referindo-se à *Sinfonia* de Berio.

Castelo Branco, 27 de maio de 2019

A segunda turma era composta por alunos do 5º grau. Ao longo da escuta dos 22 excertos de obras, demonstraram gostar das obras de Stravinsky, Messiaen e Milhaud. Estranharam a obra de Penderecki e trocaram olhares, rindo-se da obra de Berio. Reconheceram os nomes Stravinsky, Messiaen, Boulez, Brown e Debussy.

A terceira turma era formada por alunos do 7º grau. Não tiveram reações faciais expressivas ao escutar os excertos. A turma afirmou conhecer mais de metade dos nomes de compositores presentes na lista: Webern, Stockhausen, Stravinsky, Cage, Messiaen, Haas, Boulez, Reich, Penderecki, Berio, Schoenberg e Debussy.

Os alunos da quarta turma frequentavam o 8º grau. Estes alunos, ao preencherem a parte 2 do questionário, conhecimentos sobre MEC, colocaram questões sobre o que era MEC pois no momento de responder às questões 2.2 e 2.3, um aluno disse que não sabia que responder e gerou-se um pequeno debate. “Música contemporânea” tratava-se de um termo ambíguo. Surgiu então um debate entre esse aluno e outro colega como base nas questões: alguém que compunha como Mozart nos anos 70’s era “contemporâneo”? É esse compositor “contemporâneo” só porque é “recente”? Um dos alunos argumentava que para ele essa música não era contemporânea pois assentava em princípios composicionais bastante antigos. O outro aluno defendia que se determinado compositor é seu contemporâneo, mesmo que compusesse com técnicas antigas, não deixava de ser “contemporâneo”. Claro que não se pode afirmar que um tenha mais razão que o outro, pois ambos têm razão.

À semelhança dos alunos de 7º grau, a turma do 8º grau não demonstrou surpresa durante a escuta das obras, levando o preenchimento da tabela como um jogo, no qual, por vezes, se continham para não falar ou discutir ideias com os colegas sobre o que ouviam. Eram notórias as suas expressões quando ouviam algo e não sabiam o nome. Ao ser entregue a lista de obras, referiram conhecer muitos dos compositores: Webern, Stockhausen, Stravinsky, Cage, Messiaen, Takemitsu, Feldman, Milhaud, Boulez, Reich, Penderecki, Berio, Nunes, Schoenberg e Debussy.

Castelo Branco, 28 de maio de 2019

A quinta turma integrava alunos do 5º grau. Após o preenchimento do questionário, foi entregue a lista de obras. Os alunos já conheciam os nomes Debussy e Messiaen por causa do nome das salas. Também lhes era familiar os nomes Schoenberg. Nesta turma houve tempo para falar mais com os alunos.

Um dos primeiros comentários feitos pela professora e pelos alunos foi que tinham sido gravadas obras para coro do compositor Sérgio Azevedo, o qual é um compositor contemporâneo. Depois, ao começar a abordar o movimento

impressionista surgiram dúvidas em que época da história isso se localizava. Surgiu dessa maneira a necessidade de elaborar uma linha temporal da história da música. Foram nomeados, genericamente, os principais momentos da história da música: Idade Média, Renascimento, Barroco, Clássico, Romântico e século XX. Eram indicadas as datas, principais características, compositores e acontecimentos históricos. Isso ajudou muito os alunos a compreender a perspetiva histórico-temporal das obras e dos compositores que tocam e abordam no conservatório. Além disso, ajudou-os a relacionar os conhecimentos adquiridos na escola de ensino regular, mais precisamente na aula de História, com os conhecimentos adquiridos na escola de ensino artístico. Chegando ao século XX abordaram-se os movimentos artísticos que ao longo do século foram surgindo. Houve apenas tempo de abordar o impressionismo, expressionismo (dodecafonismo e serialismo integral), neoclassicismo e nacionalismo.

No fim da atividade, a professora da turma referiu que estes tipos de atividades são importantes para despertar interesse e abrir outras perspetivas aos alunos.

Castelo Branco, 11 de junho de 2019

A sexta turma era constituída por alunos do 3º grau. Riram-se entreolhando-se ao escutar a obra de Berio e acharam muito estranhas, por observação das suas expressões faciais, as obras de Grisey e Penderecki. Conheciam os nomes Milhaud e Debussy.

A sétima turma era composta por alunos do 3º grau, estranhavam quase todos as obras que ouviam. Expressavam facialmente se gostavam ou não de uma música. Notou-se que gostaram das obras de Milhaud e Reich e estranharam muito as obras de Grisey, Posadas e Penderecki. Ao lhes ser entregue a lista de obras reconheceram o nome Debussy e Messiaen por serem nome de salas.

Castelo Branco, 12 de junho de 2019

As 3 turmas que se seguem foram as últimas que fizeram os questionários e foram as que mais se aproximaram do último dia de aulas. Nas 3 foi notória uma sensação de descontração ao ser feito o questionário, sem pressão e sem qualquer tipo de desconfiança de que ao final pudesse contar para avaliação. Embora na elaboração dos questionários anteriores não tivesse notado esse tipo de sentimentos por parte dos alunos, nestas 3 turmas foi visível uma descontração maior. (Questiono-me se essa descontração não possa ter condicionado alguma falta de atenção por parte dos alunos ao preencher o questionário.)

Com efeito, a oitava turma era formada por alunos do 4º grau. Foram notórias sensações de desgosto pelas obras de Grisey, Posadas e Pederecki, tendo aparentemente gostado mais de Milhaud, Reich e Debussy. No final, referiram já ter ouvido os nomes Grisey, Stravinsky, Cage, Messiaen, Boulez, Sciarrino, Reich e Debussy.

Os alunos da 9ª turma frequentavam o 3º grau. Não tiveram muitas reações durante a escuta dos excertos auditivos. Conheciam os nomes Messiaen e Debussy por ser nomes de salas.

A 10ª turma integrava, não só alunos de uma turma de 4º grau, mas naquele dia concretamente, porque havia ensaios para os concertos de final de ano a decorrer, como também alunos do 3º grau. Ao longo da escuta das obras foram visíveis alguns olhares entre os alunos e também algumas tentativas de trocar ideias no tempo de transição de música. Ao lhes ser entregue a lista de obras, afirmaram reconhecer os nomes Stravinsky, Milhaud, Brown, Berio e Debussy.

Assim, no CRCB nem sempre houve tempo de aula para desenvolver as atividades como no CMS; ou porque os alunos demoravam mais a preencher o questionário, ou porque em seguida tinha que ir para outra turma. Fizesse ou não atividade com determinada turma, pôde observar a sua reação durante a audição dos excertos das obras. No final, ao entregar a lista de obras, perguntava aos alunos que compositores, agora lendo os nomes, conheciam dos que constavam na lista.