



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria do Carmo Oliveira Vendas

**Metodologias de aprendizagem em iniciação
na flauta transversal: ferramentas didáticas**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria do Carmo Oliveira Vendas

Metodologias de aprendizagem em iniciação na flauta transversal: ferramentas didáticas

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino da Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Gil Magalhães

julho de 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Para a elaboração deste relatório, o apoio de algumas pessoas foi importante. A todos gostava de deixar um agradecimento especial.

Ao professor Gil, meu professor e orientador científico, por toda a disponibilidade, profissionalismo, apoio, orientação e amizade durante todo este processo de escrita e por todos estes anos enquanto sua aluna de flauta. Obrigada por tudo o que me transmitiu e me ajudou!

À Academia de Música de Vilar do Paraíso, ao professor Hugo, ao professor Gonçalo, aos docentes, alunos e funcionários por mostrarem-se sempre disponíveis e por me terem acolhido bem na vossa “casa”.

Ao professor Joaquim, professor cooperante, não tenho palavras para lhe agradecer! Obrigada por todos os diálogos, generosidade, humildade, por toda ajuda e disponibilidade, por me transmitir ensinamentos muito importantes como músico, professor e acima de tudo como pessoa. Levo comigo “um amigo para a vida”.

Aos meus amigos, pela amizade, paciência e por estarem sempre presentes.

À minha família, por todas as suas formas de demonstrar força e motivação para esta etapa tão importante.

Aos meus pais, pelos valores transmitidos, por nunca duvidarem e por apoiarem este “meu sonho” incondicionalmente.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Título: Metodologias de aprendizagem em iniciação na flauta transversal: ferramentas didáticas

Resumo

O presente Relatório de Estágio é elaborado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, tem como objetivo o estágio curricular nos grupos de recrutamento M9 (Flauta Transversal) e M32 (Conjuntos Vocais e ou Instrumentais; Orquestra; Música de Câmara; Coro; Classe de Conjunto) e foi realizado no ano letivo de 2021-2022 na Academia de Música de Vilar do Paraíso.

Durante toda a fase de observação pedagógica e tendo em conta a experiência enquanto docente e discente fui constatando que muitos alunos apresentavam dificuldades que lhes impedia a continuação dos seus estudos na aprendizagem de um instrumento. Por isso decidi aprofundar com mais detalhe esta temática apresentando diferentes formas de implementação.

Participaram neste projeto, dois alunos de iniciação com 9 e 10 anos de idade. Como instrumento didático foi elaborado uma adaptação de *play-along* de várias peças simples do livro *Mini magic flute* de Barbara Gisler-Haase e Fereshteh Rahbari, em que os alunos aplicaram diferentes processos cognitivos importantes, como a afinação, entoação e memorização musical. Estes materiais foram aplicados em três aulas individuais.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados consistiram em entrevistas às alunas intervenientes no projeto e ao professor cooperante e um questionário aos professores de Flauta Transversal que lecionam no ensino oficial.

Da análise dos dados obtidos foi possível constatar que a metodologia utilizada relacionada com recursos de multimédia constitui um recurso didático favorável, eficiente e motivacional na continuação dos objetivos de aprendizagem a nível da iniciação.

Palavras-chave: Ensino da Música; Flauta Transversal; Iniciação musical; Motivação; Recursos de multimédia.

Title: Learning methodologies in transverse-flute initiation: didactic tools

Abstract

This Report is prepared within the professional internship of the Master's degree in Music Teaching at the University of Minho, aims at the curricular internship in the recruitment groups M9 (Transversal Flute) and M32 (Vocal and/or Instrumental Ensembles; Orchestra; Chamber Music; Choir; Ensemble Class) and was held in the 2021-2022 school year at the Vilar do Paraíso Music Academy.

Throughout the pedagogical observation phase and considering my experience as a teacher and student I found that many students had difficulties which made it difficult for them to continue their studies in learning an instrument. That is why I decided to go into more detail on this subject by presenting different ways of implementation.

Two beginners, aged 9 and 10, took part in this project. As a didactic instrument, a *play-along* adaptation of several simple pieces from the book *Mini magic flute* from Barbara Gisler-Haase and Fereshteh Rahbari in which the students applied different important cognitive processes such as tuning, intonation and musical memorisation. These materials were applied in three individual lessons.

The instruments used for data collection consisted of interviews with the students involved in the project and with the cooperating teacher, and a questionnaire with the Flute teachers who teach in state education.

From the analysis of the data obtained it was possible to see that the methodology used related to multimedia resources constitutes a favourable, efficient and motivational didactic resource in the continuation of the learning objectives at initiation level.

Keywords: Music Teaching; Transverse Flute; Musical Initiation; Motivation; Multimedia resources.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. A motivação	3
1.1 Principais teorias da motivação	4
1.2 O modelo de motivação de expectativa-valor	5
1.3 Outras teorias de motivação	7
1.4 Motivação no ensino da música	8
2. A aprendizagem da música na infância	10
2.1 O ensino da flauta transversal na iniciação	12
3. Metodologias de flauta transversal em iniciação	13
3.1 Postura	13
3.2 Instrumentos disponíveis	14
3.3 Emissão de ar e embocadura	17
3.4 Respiração	19
3.5 Digitação	20
3.6 Articulação	20
3.7 Métodos utilizados na iniciação musical	22
4. A tecnologia no ensino de flauta transversal na iniciação	27
4.1 A tecnologia no ensino de música como ferramenta de motivação	27
4.2 Tecnologia no ensino da flauta transversal	29
CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO	30
1. Contexto de estágio	30
2. Caraterização da Instituição de estágio	30
3. Caraterização dos alunos e das disciplinas	31
4. Caraterização do grupo de intervenção	32
5. Metodologia de intervenção	32
CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	33
1. Tema e objetivos	33
2. Objetivos e questões de investigação	34

3. Contextualização e descrição do projeto de intervenção	34
4. Planificação e descrição da intervenção pedagógica.....	35
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	44
1. Inquérito dirigido aos professores de Flauta Transversal do ensino oficial	44
2. Análise das entrevistas realizadas aos alunos intervenientes	48
3. Análise da entrevista ao professor cooperante de flauta transversal (M09).....	49
4. Conclusão dos questionários e inquéritos realizados	50
CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	54
ANEXOS	58
ANEXO 1 – Planificação das aulas	58
ANEXO 2 - Guia de inquérito aos professores do ensino oficial de Flauta Transversal	61
ANEXO 3 - Guia de entrevista às alunas intervenientes no projeto de intervenção	63
ANEXO 4 - Guião de entrevista ao professor de flauta da Academia de Música de Vilar do Paraíso ..	64
ANEXO 5 - Transcrição das entrevistas realizadas às alunas de Flauta Transversal.....	65
ANEXO 6 - Transcrição da entrevista ao Professor de Flauta Transversal da Academia de Música de Vilar do Paraíso	67
ANEXO 7 – Declaração de autorização e identidade	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Motivação expectativa - valor [Adaptado de: Otsuka e Smith (2005), com base em Spence (1983) e Wigfield e Eccles (1992; 2000)].....	6
Figura 2: Cabeça curva para flauta standard.....	14
Figura 3: Flauta fife.....	15
Figura 4: Flautim.....	15
Figura 5: Flauta wave-line.....	16
Figura 6: Modelo Student flute.....	16
Figura 7: Modelo J-Student.....	17
Figura 8: Modelo Nuvo Toot T.....	17
Figura 9: Atividade lúdica com bola.....	18
Figura 10: Atividade lúdica com bolas de sabão.....	19
Figura 11: Pneumopro.....	19
Figura 12: Exercícios para iniciar o estudo do sopro na flauta retirados do livro “Mini magic flute 1”:	23
Figura 13: Exercícios para iniciar o estudo do sopro na flauta retirados do livro “Mini magic flute 1”:	24
Figura 14: Exercícios para iniciar o estudo do sopro na flauta retirados do livro dos autores Broers e Kastelein.....	25
Figura 15: Peça <i>Schneck, Schneck</i> do método <i>Mini magic flute 1</i>	41
Figura 16: Peça <i>Auf dem Pferd</i> do método <i>Mini magic flute 1</i>	41
Figura 17: Peça <i>Ladybird, ladybird</i> do método <i>Mini magic flute 1</i>	42
Figura 18: Peça <i>Mary Had a little lamb</i> do método <i>Mini magic flute 2</i>	42
Figura 19: Peça <i>Sitzen und Schauen</i> do método <i>Mini magic flute 1</i>	43
Figura 20: Peça <i>Altfranzosisches Lied</i> do método <i>Mini magic flute 2</i>	43
Figura 21: Questão nº1.....	45
Figura 22: Questão nº2.....	45
Figura 23: Questão nº3.....	46
Figura 24: Questão nº5.....	47
Figura 25: Questão nº6.....	48

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Principais motivos para a desistência de estudar flauta.....	47
Tabela 2: Recursos de multimédia mais utilizados nas aulas.....	48

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, exercido na Academia de Música de Vilar do Paraíso no ano-letivo de 2021-2022, realizado no grupo M9 – Flauta Transversal e M32 – Música de conjunto e supervisionado pelo Professor Doutor Gil Magalhães.

A aprendizagem instrumental, independentemente do contexto escolar onde se insira, reveste-se de características únicas quando comparada com outras aprendizagens. Aprender a tocar um instrumento envolve a aquisição de uma enorme variedade de competências: auditivas, motoras, expressivas, performativas, e no caso do ensino especializado, envolve também a aquisição de competências de leitura (Cardoso, 2007).

Atualmente, verificamos que existe cada vez mais uma maior oferta por parte das escolas oficiais de música no que concerne à aprendizagem de um instrumento musical. As mesmas apresentam diversos regimes de frequência que vão desde a pré-iniciação (4 anos de idade) até ao secundário. Por este motivo, torna-se necessário ter em conta diversos aspetos na aprendizagem do aluno (desde características físicas a características psicológicas) e criar também, desta forma, mecanismos de motivação que permitam que os mesmos prossigam os seus estudos até ao ensino complementar.

Ao longo da minha experiência como discente e como docente de flauta transversal, especialmente em iniciação, fui observando os alunos e os vários motivos que conduziam estes mesmos a quererem, desde muito novos, prosseguir os seus estudos até à idade adulta. Existem muitos fatores que podem contribuir positiva ou negativamente para a progressão destes estudos, desde a escolha correta do tipo de instrumento para determinada idade, emissão de ar e consequentemente uma boa ou má sonoridade, postura e problemas associados, metodologias adotadas pelo professor e processos cognitivos envolvidos, recursos de multimédia explorados, entre outros. Por isso, o motivo da minha intervenção pedagógica baseia-se no levantamento de várias metodologias utilizadas por diferentes professores do ensino oficial de música em iniciação, relacionar os processos cognitivos como afinação, memorização e imitação com diferentes recursos de multimédias disponíveis (como vídeos e *play-along*) e aplicá-los aos alunos em contexto de estágio para aferir se, os mesmos, se sentiam mais motivados para estudar e prosseguir os seus estudos na flauta.

O relatório está organizado em cinco capítulos. O capítulo I constitui o enquadramento teórico onde são abordadas diferentes temáticas como a motivação, as suas diferentes teorias e ainda a relação entre a motivação e o ensino da música. No mesmo capítulo, é apresentado ainda as diferentes metodologias no ensino da flauta na iniciação e o uso da tecnologia no ensino da flauta transversal.

No capítulo II é descrito o contexto de estágio, caracterizando a Instituição de ensino onde o mesmo ocorreu, a classe de flauta transversal e o grupo de alunos que interveio no projeto de intervenção.

No terceiro capítulo, são apresentados o tema e os objetivos do projeto de intervenção bem como a metodologia de investigação utilizada. Esta metodologia baseia-se em inquéritos a diferentes docentes do ensino oficial e nas entrevistas feitas aos alunos e professor cooperante após a intervenção. No final, é exposto todo o processo de intervenção e apresentada a descrição de cada aula lecionada.

No capítulo IV são analisados e apresentados os diferentes resultados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados, entrevistas e questionários realizados.

Por último, no capítulo V estão apresentadas as conclusões e considerações finais relativas ao Estágio e projeto de investigação desenvolvidos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A motivação

A motivação é um conceito bastante complexo e, conseqüentemente, de difícil definição. Segundo autores como Bergamini (1990), a motivação é denominada como a energia interna que surge do próprio indivíduo que o leva a satisfazer os seus desejos e necessidades e que o coloca em “ação”. Outros autores como Cunha (2007), afirmam que a motivação é um conjunto de forças que surgem no indivíduo e fora dele que dão origem a diversos comportamentos de trabalho, demarcando assim a direção, forma, intensidade e duração.

A palavra “motivação” deriva do latim, das palavras “motus”, “motio”, “movere”, que nos conduz a algo que não está estático, algo que se move, o que significa que, quando uma pessoa é motivada por algo, gera-se uma força impulsionadora para agir em busca de um objetivo específico (Wyse, 2018). Para autores como Bzuneck (Bzuneck, 2009), a motivação ocorre através de um processo de desequilíbrio, no interior da própria pessoa, onde a solução desse desequilíbrio significa a ação do sujeito em busca do objetivo.

A motivação pode ser observada a partir de dois pontos importantes: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca é considerada a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social e refere-se à capacidade do indivíduo de se motivar a si próprio sem receber alguma recompensa ou pressão externa para que o mesmo cumpra o seu objetivo. A motivação intrínseca refere-se à execução de uma determinada atividade pelo prazer que esta pode proporcionar. Vários estudos indicam que a motivação intrínseca e autorregulada, quando comparada com motivos extrínsecos, é mais eficaz na manutenção de comportamentos desejados (Gil, 2013). Além disso, esta funciona como um mediador do processo de aprendizagem. Assim, promover na criança a preferência por desafios, curiosidade e julgamento autônomo em tarefas escolares fortalece a motivação intrínseca para aprender. A motivação extrínseca é aquela que é gerada no ambiente em que a pessoa vive e em que os indivíduos realizam uma tarefa com o objetivo de receberem uma recompensa ou bônus por ela (Tavares, 2019).

Nos dias de hoje, a motivação é vista como uma enorme instigação em contexto escolar e, particularmente em sala de aula. Esta é denominada como um dos fatores cruciais no processo de ensino-aprendizagem. O professor é considerado um dos principais agentes neste processo porque,

para além de lidar com grandes responsabilidades e desafios na sala, irá ser responsável também por desenvolver e potenciar os alunos nas diversas matérias que leciona. Por isso, espera-se que o professor utilize certas ferramentas e estratégias para estimular os alunos nesse sentido. Segundo Tapia:

Se nós professores, não utilizamos atividades que manifestam a importância interna da aprendizagem almejada, ou se as mensagens utilizadas indicam que o que está em jogo é sair-se bem ou mal diante dos outros, em vez de gerar processos de enfrentamento motivacionalmente adequados, ativam-se a ansiedade e as estratégias de enfrentamento centradas mais na consecução ou evitação de um resultado externo à própria aprendizagem (Tapia, 1999, p. 44).

Os alunos são também muito importantes neste contexto. Segundo Avelar (2015), a motivação para os alunos pode ser tanto positiva como negativa. A motivação positiva é, essencialmente, a obtenção de recompensas e o reconhecimento do trabalho do professor. A motivação negativa pode ser percebida como uma ameaça para o estudante, podendo criar sentimentos de medo e repulsa ou, em outros casos, excesso de confiança e impulsividade (Avelar, 2014).

A aprendizagem é um processo de assimilação de conhecimentos orientados e organizados no processo de ensino. A relação entre motivação e aprendizagem deve ser realizada pelo professor, que por sua vez, controla e dirige todo este processo. O professor, que conhece a importância da motivação, deve, de igual forma, entender o aluno e deve criar nele interesse pelo que está a ensinar. Além disso, o professor está também indiretamente responsável por estabelecer uma relação afetiva com os mesmos, relação que deverá ser descontraída e positiva para que os alunos se sintam motivados (Avelar, 2014).

Também é importante referir que muitas vezes a motivação dos alunos é afetada pelos julgamentos que estes têm sobre eles próprios. Os mesmos julgamentos são moldados, diversas vezes, pelo que os amigos, pais e família próxima transmitem (Hallam, 2002).

1.1 Principais teorias da motivação

Dada a complexidade do tema em questão, esta foi facilmente agrupada em correntes teóricas de acordo com a sua observação: humanista, comportamentalista, cognitiva e social (Hallam, 2002). Como iremos observar, podemos também agrupar as mesmas de acordo com o tipo de motivação

relativo a certo estudo. Assim sendo, as abordagens humanista e cognitiva estão relacionadas com a motivação intrínseca e, por outro lado, as abordagens comportamentalista e social estão relacionadas com a motivação extrínseca (Pereira, 2013).

A abordagem humanista defende que a motivação passa por estimular os indivíduos a utilizar os seus próprios recursos. Esta teoria baseia-se sobretudo na teoria de Maslow (1970) em que nos é apresentada uma pirâmide das necessidades humanas e segundo a qual, as necessidades dos indivíduos são realizadas de forma progressiva, ou seja, primeiro são satisfeitas as necessidades inferiores para posteriormente, serem satisfeitas as necessidades superiores. Neste tipo de abordagem, a motivação intrínseca opera como fator central.

A abordagem comportamentalista defende que a motivação tem como apoio a consequência do comportamento, se este será recompensado ou por outro lado punido e baseia-se nos trabalhos e estudos de Pavlov, Watson e Skinner. O conceito de incentivo adquire uma enorme importância e o seu objetivo é aumentar o interesse, focar a atenção para conceitos de interesse, eliminando assim, por exemplo, comportamentos desapropriados. A motivação extrínseca desempenha um papel fulcral neste tipo de abordagem (Hallam, 2002).

Outros aspetos como desenvolvimento de amizades, vinculação com familiares, necessidades de afiliação dizem respeito à dimensão social da motivação e insere-se na abordagem social. Esta tem, por sua vez, a motivação extrínseca como fator central porque refere-se a conceitos de reconhecimento social (Pereira, 2013).

A perspetiva cognitivista coloca como foco a motivação intrínseca, pois defende que os alunos devem poder controlar os próprios resultados do seu desenvolvimento considerando a sua motivação com estímulos internos. Nesta perspetiva, os processos cognitivos são fundamentais (Pereira, 2013).

1.2 O modelo de motivação de expectativa-valor

Ao longo de décadas têm surgido várias teorias de personalidade e de comportamentos que explicam a motivação. Muitos destes estudos são estudos abrangentes que tentam perceber quais os motivos para a mesma surgir em ambiente escolar (Hallam, 2002).

Surgiram dois modelos que sustentam a ideia de que, a expectativa e o valor que os indivíduos colocam em determinado objetivo são fatores muito importantes para o desenvolvimento das suas competências. Os modelos referem-se ao Modelo de Atkinson de 1957 e ao modelo de Eccles de 1983. Eccles e colaboradores (Eccles, 1983) conceberam e testaram um modelo em que assumem que as escolhas dos indivíduos são influenciadas por características positivas e negativas e que todas as escolhas têm custos associados porque, automaticamente, uma escolha elimina outra. Além disso, definiram que valorizamos um objetivo através de quatro componentes: importância, utilidade, custo e interesse (Raimundo, 2019).

Assim sendo, a teoria expectativa-valor defende que uma atividade é importante para um indivíduo (valor) e ele acredita que terá um bom desempenho nesta atividade (expectativa), então terá um maior envolvimento nessa atividade do que numa outra que não considere importante ou em que ache que não terá um bom desempenho (Roberts, 2007).

Existem muitos fatores que podem condicionar o valor associado à tarefa e que por sua vez influenciarão a motivação e os comportamentos do indivíduo. Nesse sentido, surgiu um novo modelo de Motivação expectativa-valor [Adaptado de: Otsuka e Smith (2005), com base em Spence (1983) e Wigfield e Eccles (1992; 2000)].

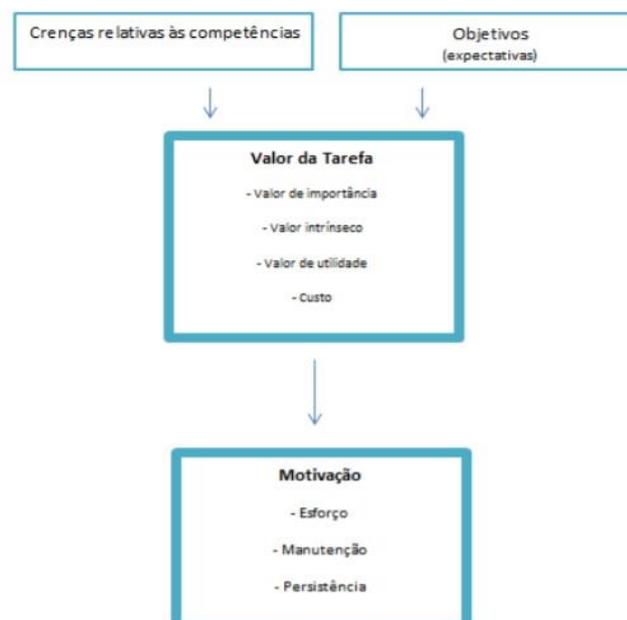


Figura 1: Modelo de Motivação expectativa - valor [Adaptado de: Otsuka e Smith (2005), com base em Spence (1983) e Wigfield e Eccles (1992; 2000)]

É de salientar que, e segundo o esquema em cima exposto, as crenças de controlo do individuo podem ser externas e que, os fatores referidos são desenvolvidos através do controlo interno do individuo, os mesmos pensam que podem controlar resultados que os podem levar ao fracasso ou ao sucesso (Roberts, 2007).

Transportando este modelo para os contextos escolares podemos constatar que, um aluno tem, normalmente, tendência para se dedicar e gostar de algo em que sabem que pode ser bem-sucedido. Também, é de salientar que, os alunos têm expectativas consoantes as suas recompensas, ou seja, se tiver conhecimento prévia da mesma, a dedicação e empenho poderá ser maior e, caso seja inesperada, poderá desenvolver ainda mais interesse pela mesma (Hallam, 2002).

1.3 Outras teorias de motivação

Surgiram na literatura outras teorias relativas à motivação, de destacar a Teoria Incremental e a Teoria da Entidade. Ambas são defendidas por autores como Dweck & Molden (Dweck & Molden, 2005), em que afirmam que todas as crianças adotam uma das duas teorias, de acordo com o esforço investido na aprendizagem e do nível de motivação que sentem.

A Teoria Incremental é adotada por crianças que acreditam que as suas aptidões e aprendizagens podem aumentar e mudar com experiência e com o tempo. As crianças encaram a falha e o erro como um processo de aprendizagem que resultou da falta de esforço ou da falta de assimilação ou de estratégias para resolver conteúdos. Para as crianças que adotam esta teoria, as horas e o esforço que vão dedicar a determinada matéria são sempre encarados de forma evolucionista, positiva necessária como forma de contornar as suas dificuldades. São alunos sempre dispostos a esforçar-se para aprender cada vez mais, adotando uma postura positiva e dinâmica perante as dificuldades que vão surgindo. Desta forma, com este tipo de pensamento as crianças tendem a sentir-se mais motivadas para trabalhar e para esforçarem-se mais em todo o processo de aprendizagem (Cardoso, 2007).

Quando as crianças acreditam que nada pode ser feito para aumentar a sua inteligência e aptidão e que as suas competências são estáticas, fixas e inalteráveis estamos perante a Teoria da Entidade. Geralmente, estas crianças encaram o esforço como um aspeto negativo e que qualquer erro ou falha resulta da falta de aptidão para dado conteúdo.

O conceito de auto-eficácia foi explorado por Bandura (1977) e refere-se a um tipo de avaliação pessoal sobre as próprias capacidades de um indivíduo atingir determinadas expectativas sobre si mesmo. Bandura defende que, se um aluno tiver expectativas positivas então sentir-se-ão mais entusiasmados para estudar o que conduzirá, logicamente, a resultados positivos. Pelo contrário, se o aluno tiver expectativas mais baixas irá sentir-se menos motivados para estudar e por isso terá resultados menos bons (Cardoso, 2007).

A teoria de atribuição causal é uma outra teoria que surge da relação entre as emoções e as crenças e o impacto destas no comportamento das crianças. Esta teoria explorada em contexto escolar foi realizada por Weiner (1979; 1985). Segundo o autor, com esta teoria consegue-se entender quais as causas para o sucesso e insucesso escolar e as causas destas na motivação relativamente à aprendizagem escolar. O mesmo enumera um conjunto de causas possíveis para o sucesso e insucesso escolar, dividindo-as em três dimensões: causas internas, de estabilidade e de controlo. Weiner associa as relações afetivas com a motivação, autoestima, autoconceito, expectativas, persistência na execução das tarefas e autoeficácia. Por isso, um aluno ao atribuir o seu sucesso ou o seu fracasso às suas capacidades, desencadeia crenças relativas às suas competências.

A “escolha” da teoria mais correta para si, por parte da criança, é fruto, muitas vezes, do ambiente em que vive e que a rodeia e das interações que têm com os pais, família próxima, amigos e com os seus professores, que passam a constituir uma parte importante da estrutura da sua personalidade (Hallam, 2000).

1.4 Motivação no ensino da música

Quando observamos alunos a frequentar o ensino de música, a ideia que automaticamente nos remete é a de que este ensino só se baseia em conteúdos musicais, nomeadamente sonoridade, postura, sentido rítmico, coordenação motora, noção de pulsação, entre outras. No entanto, existem outros estímulos a que os alunos são sujeitos, seja de carácter interno ou externo que podem condicionar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Os ambientes de aprendizagem são um fator que influencia o desempenho e a motivação do indivíduo (Juvonen & Wentzel, 1996). Aprender a tocar um instrumento requer a assimilação de um conjunto de competências que muitas vezes só são conseguidas se o aluno despender muitas horas no

seu estudo individual (Cardoso, 2007). Além disso, a exigência da aprendizagem no ensino especializado em conjunto com a pressão dos concertos e audições pode, muitas vezes, condicionar o processo de motivação do aluno em relação ao seu instrumento (O'Neill & McPherson, 2002). Autores como Wood (Wood, 1989) através dos seus estudos em estudantes de música observou que as competições/concursos influenciam de forma negativa a motivação dos alunos. Outros autores como Austin (Austin, 1998) contradizem o que foi anteriormente descrito, referindo que a motivação aumenta quando os alunos se preparam para concursos pois podem obter, a partida, melhores resultados. Esta divergência de opiniões entre autores pode ser resultado da própria personalidade de cada aluno moldada por diversas situações familiares e/ou sociais (mais ou menos pressão familiar, maior ou menor competição entre colegas) ou até da própria relação professor-aluno. O que acontece, muitas vezes, é que determinados alunos se sentem mais entusiasmados quando têm um objetivo ou uma meta a curto/médio-prazo, que pode ser neste caso um concurso ou um recital. Noutros casos, estas competições podem conduzir a desmotivação e, em casos mais extremos, desistência do estudo do instrumento por não conseguirem lidar com a tensão ou com um mau resultado.

A aquisição de competências para o professor torna-se um dos maiores desafios para qualquer professor na área da música. No ensino especializado da música, ajudar os alunos a manter níveis elevados de motivação ao longo do processo de aprendizagem é crucial para o sucesso do mesmo. Autores como Manturzezka, defendem que, a relação do professor de instrumento com o aluno, podem levar à sua maturidade musical (Manturzezka, 1990). Para que os alunos possam desenvolver aptidões que lhes permitem prosseguir os seus estudos até idade adulta é necessária uma atitude pedagógica consciente e constantemente refletida e pensada pelo professor (Cardoso, 2007).

Para autores como Williamon (2011), a motivação para um aluno estudar um instrumento tem de partir dele próprio. Outros autores, como Hallam (2000) sublinham que se um aluno estiver bastante motivado consegue mais facilmente superar as suas dificuldades.

Vários estudos de autores como Cardoso (2007) propõe mecanismos de regulação motivacional para que os professores possam cativar os seus alunos em todo o processo de aprendizagem e, para isso, o autor divide os mesmos em quatro mecanismos. O primeiro mecanismo consiste na tarefa de que os professores devem ajudar os alunos a definir expectativas para si próprios. Estas expectativas devem ser realistas e os alunos têm de sentir que conseguem atingi-las. Este mecanismo pode relacionar-se assim com a Teoria Expectativa-Valor, explicada anteriormente, já que a expectativa e o valor que os alunos colocam em determinado objetivo torna-se um fator crucial para o desenvolvimento de determinadas competências. O segundo mecanismo é definido por: "os

professores de instrumento deverão ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem”, e para isso os professores devem inculcar aos alunos a importância no processo de aprendizagem. Assim, os alunos pensam que a sua atenção deve se centrar no processo até alcançar o objetivo e não que a chegada ao mesmo depende somente das capacidades e talento inatos. O terceiro mecanismo é baseado no desenvolvimento no aluno da motivação intrínseca por parte do professor. O professor, em primeiro lugar, deve dar ao aluno tarefas que eles possam alcançar (não muito fáceis, nem muito difíceis) e deverão promover experiências de aprendizagem onde os alunos consigam atingir um estado de concentração máximo, definido como “estado de fluxo”. O quarto e último mecanismo é definidor por “Os professores de instrumento deverão ajudar os seus alunos a serem capazes de empregar estes mecanismos de regulação motivacional de forma autónoma e a transferi-los para outras áreas de aprendizagem”. Com este último mecanismo, os professores colocarão os alunos em situações que eles próprios tentarão fazer as suas próprias escolhas, questionarão o que fazer em determinadas situações ou como as resolver e ainda irão explicitar as razões que os levam a elogiar ou a mostrar-se desagradados com o desempenho dos alunos.

Como foi observado, nada é possível sem a motivação necessária e como observamos a motivação é um fator crucial em todas as áreas científicas, e em particular no ensino especializado da música (Pereira, 2014). São necessários vários mecanismos de regulação desde estratégias e metodologias adequadas, boas relações entre aluno-professor, apoio familiar, bom meio envolvente familiar e de amigos, entre muitas outras, para que o aluno possa sentir-se motivado a prosseguir os seus estudos até idade avançada.

2. A aprendizagem da música na infância

O processo de aprendizagem musical sobretudo na infância é um assunto defendido por diferentes autores e investigadores.

Gooding & Stanley (2011) sugerem que no estágio pré-natal a criança consegue ter algum contacto com a música. Referem ainda que no final do período gestacional o feto consegue ouvir, responder e aprender informação auditiva. Pelo contrário, numa fase posterior, como a adolescência, os alunos podem ser confrontados com diversas mudanças físicas, envolvendo destreza vocal e coordenação motora que podem prejudicar o desenvolvimento musical nesta fase (Neves, 2013).

Estudos propostos por autores como Gordon (2008), defendem que as crianças tiram maior proveito de uma aprendizagem musical se esta se iniciar informalmente e cedo. Além disso, refere que quanto mais tarde o contacto com a música mais condicionada fica a criança para uma possível aprendizagem musical futura. Gordon estabelece ainda vários estágios do desenvolvimento musical que se iniciam no período pré-natal até à idade pré-escolar, sublinhando que a fase mais importante desta ocorre entre o nascimento e os 18 meses.

Gordon (2008) e Gordon & Stanley (2011) propõe diferentes estágios de desenvolvimento e a cada um deles associado o desenvolvimento de determinadas competências musicais. No que diz respeito a competências rítmicas, ela inicia-se logo no primeiro ano de vida com o reconhecimento de alterações de pulsação e aparecimento de ritmos simples. O desenvolvimento destas competências prossegue até aos 11 anos de idade passando por distinguir padrões rítmicos, memorização rítmica e execução de ritmos usando sílabas. As competências vocais iniciam-se logo cedo havendo estudos que indicam que as crianças aos 12 meses conseguem vocalizar descendentemente. O desenvolvimento das capacidades vocais desenvolve-se até à adolescência. De notar que na adolescência as raparigas apresentam uma maior amplitude vocal e uma maior mudança de registo. As competências de tonalidade, harmónicas e de afinação iniciam-se logo na primeira infância (até aos 12 meses) e vai sendo gradualmente desenvolvido até aos 11 anos de idade. Nesta idade é desenvolvido uma maior percepção harmónica (Neves, 2013).

Os benefícios da aprendizagem musical, sobretudo em idade baixa tem sido alvo de muito debate e investigação. Assim podemos enumerar vários, desde uma melhoria na conectividade cerebral, uma melhor conexão entre os dois hemisférios, uma melhor performance, melhor coordenação motora, maior desenvolvimento das competências criativas e das competências de leitura, desenvolvimento da memória verbal, desenvolvimento da consciência fonética, entre outras (Schellenberg, 2006).

Benefícios ao nível pessoal e social verifica-se um aumento da auto-estima, atitudes mais positivas, aumento da inclusão social e melhorias no trabalho de grupo e na expressão pessoal (Neves, 2013).

2.1 O ensino da flauta transversal na iniciação

A procura pela aprendizagem de um instrumento musical, principalmente em idades mais baixas, tem crescido nos últimos anos. As academias e conservatórios oficiais têm oferecido diversos programas que permitem um maior acolhimento e procura de crianças entre os 5 e os 9 anos de idade.

Os primeiros ensinamentos na iniciação à aprendizagem de um instrumento são extremamente importantes. O primeiro contacto com o instrumento, as primeiras noções de postura e posicionamento da embocadura, o primeiro sopro, as primeiras notas, são conhecimentos que podem ser adquiridos de diferentes ordens e por perspectivas díspares, consoante métodos orientadores ou ideologias dos docentes, que por sua vez, serão, eventualmente, baseadas em pedagogias estabelecidas por métodos e pedagogos (Henriques, 2018).

Iniciar a aprendizagem de um instrumento música requer atenção de diversos fatores. Um desses fatores, e em particular na flauta transversal, é a escolha apropriada do instrumento a cada aluno. Quando um aluno inicia a sua aprendizagem na flauta standard, contrai maus hábitos de postura devido ao peso e ao tamanho do instrumento (Costa, 2019). Pedagogos como, Pierre Artaud, defendiam que na iniciação à flauta transversal deve ser considerada uma altura mínima de 130 centímetros, atingida normalmente entre os 8 e os 10 anos (cf.: Artaud, 1996). Mas, o que verificamos, é que apesar da idade e altura da criança, existem já inúmeras alternativas possíveis no mercado à flauta convencional.

A articulação, a respiração, a embocadura e a postura, são outros dos fatores muito importantes no início da aprendizagem de um instrumento musical. Existem muitos autores que se debruçaram sobre a temática da postura. Um deles foi Johann Joachim Quantz, detalhando assuntos relativos à mesma no seu tratado “*Essay of a Method for Playing The Transverse Flute*” de 1752 (Costa, 2019).

Mediante todos os fatores expostos anteriormente, cabe ao professor dispor de diversas metodologias possíveis e disponíveis para cada aluno (relacionada com os mesmos), fazendo com que os alunos se motivem e consigam prosseguir os seus estudos por vários anos.

3. Metodologias de flauta transversal em iniciação

3.1 Postura

Na aprendizagem da flauta, para além das características físicas e mecânicas já apresentadas, é importante ter em atenção a postura durante a prática do instrumento. Uma vez que para dominar um instrumento musical é necessária uma prática extensiva é fundamental que esta seja feita com uma postura correta tentando assim evitar lesões músculo-esqueléticas. Autores como Artaud debruçaram-se sobre a melhor postura para a prática da flauta transversal, descrevendo que o posicionamento correto dos pés, da bacia, da coluna vertebral, da cintura escapular dos braços, das mãos e da cabeça (cf.: Artaud, 1996) (Neves, 2013).

Como sabemos, a posição de segurar na flauta transversal é uma posição antinatural e o que acontece é que constatamos que muitos alunos criam maus hábitos e tensões desnecessárias por adotarem más posturas a tocar, desde que iniciam a sua aprendizagem na flauta. De facto, adotar uma boa postura e bom relaxamento do corpo a executar pode condicionar a motivação dos alunos a prosseguirem os seus estudos e a empenharem-se mais no instrumento.

Autores e pedagogos como Taffanel e Gaubert defendiam que a posição deveria ser natural, confortável, os cotovelos não deveriam estar muito elevados, mas afastados do corpo para evitar compressão dos pulmões e o aluno deveria utilizar muitas vezes o espelho para evitar uma postura “defeituosa” (Taffanel & Gaubert, Complete Flute Method vol.1, p.15). Outros autores defendem que a posição correta para um flautista executar inicia-se por um bom apoio dos pés para manter um bom equilíbrio, e os glúteos e as escápulas devem estar corretamente alinhadas (Costa, 2019).

É importante o professor inculcar, desde muito cedo, a importância de uma boa postura corporal aos alunos, um bom descanso e uns bons alongamentos antes e após o estudo e/ou performance para que os alunos não criem tensões ou lesões que podem condicionar a sua motivação e o seu futuro com o instrumento musical. Além disso, existem pedagogos que defendem que uma boa postura facilita, posteriormente, uma melhor respiração. Para responder a estas diversas questões de postura, foram disponibilizadas no mercado diferentes instrumentos, de acordo com as idades, como iremos visualizar no ponto seguinte.

3.2 Instrumentos disponíveis

A ausência de uma opção que elimine todos os problemas associados à aprendizagem na iniciação complica todo o processo de aprendizagem. Nos dias de hoje, existem várias flautas disponíveis no mercado como alternativas à flauta standard, de destaque a flauta transversal com cabeça curva, a flauta fife, a flauta nuvo toot, flauta jupiter wave-line e a flauta standard de modelo simplificado com cabeça curva (sem o pé) (Costa, 2019).

A flauta standard com a cabeça curva é muitas vezes utilizada na pré e na iniciação da flauta transversal devido essencialmente ao seu peso. Como a cabeça curva é mais pequena, por sua vez o corpo da flauta também se torna mais curto e assim o aluno suporta melhor o seu peso. Uma das principais vantagens na utilização desta prende-se com o fato de o aluno iniciar a sua aprendizagem no instrumento desejado. Além disso, permite ao aluno ter contato direto com o sistema de chaves e dedilhações correspondentes para cada nota (Costa, 2019).



Figura 2: Cabeça curva para flauta standard.

A flauta fife é das escolhas mais requisitadas no início da aprendizagem, a partir dos 4 anos de idade, devido ao seu peso, material e custo acessível facilmente disponível em qualquer loja de instrumentos musicais. Fife é um termo em inglês que significa píforo. É um instrumento feito de plástico, leve, com cerca de 8 orifícios e muito fácil de transportar por qualquer aluno. Apesar de se dividir em duas partes (cabeça e corpo), o aluno não precisa de a desmontar para a guardar (Cancela, 2020). A sua forma de emissão de ar e articulação é muito semelhante à flauta transversal já que a pressão do ar e controlo da coluna de ar é semelhante (Costa, 2019). Em relação à sonoridade, o

timbre é muito diferente da flauta transversal porque a flauta fife soa uma oitava acima da flauta (som idêntico aos registos médio e agudo da flauta standard) (Duarte, 2016).



Figura 3: Flauta fife.

O flautim é outra das opções escolhidas para o início da aprendizagem. Este instrumento pertence à família da flauta transversal, mede cerca de 33cm, geralmente leve feito de madeira (mas pode também ser feito de metal) e divide-se em duas partes (cabeça e corpo) (Costa, 2019). Uma das vantagens da utilização deste instrumento na iniciação reside no facto de o flautim apresentar chaves tal como a flauta standard. Contudo, por ser um instrumento que soa uma oitava acima da flauta transversal, a emissão sonora é mais difícil pois o aluno tem de fazer mais pressão de ar. Além disso, por ser um instrumento geralmente feito de madeira requer mais cuidados, principalmente no que respeita às mudanças de temperatura e humidade. Estes cuidados podem ser mais complicados de concretizar com alunos de idades mais baixas (Cancela, 2020).



Figura 4: Flautim.

Existe ainda, um modelo muito recente da marca de flautas Jupiter, denominada flauta wave-line, indicada para alunos de pré-iniciação. Esta flauta possui uma cabeça característica em forma de “onda” fazendo com que o próprio tubo fique relativamente mais curto e possibilitando, desta forma, uma aprendizagem mais confortável e saudável. A própria flauta possui ainda umas marcas características para facilitar a montagem da mesma por parte do aluno.



Figura 5: Flauta wave-line

As flautas nuvo são também uma nova e recente oferta por parte de uns construtores de flautas Nuvo Instrumental Lda. As flautas nuvos estão disponíveis em diferentes cores e, por isso, são muito apelativas à comunidade estudantil. São flautas construídas em plástico com sapatilhas de silicone, leves, práticas, fáceis de manusear e desempenham também uma função impermeável (impedindo de ganhar água) (Costa, 2019). Existem dois modelos disponíveis: modelo *nuvo Toot T* semalhante à flauta fife, contém cabeça e corpo juntas e com duas opções de bocal, destinadas a alunos de quatro a seis anos de idade, o modelo *Student Flute* que contém cabeça e corpo reto mais destinadas a alunos de sete e nove anos de idade e o modelo *J-Flute* que apresenta corpo e bocal curvo mais adequado a alunos mais novos, com cerca de quatro e seis anos de idade (Costa, 2019).



Figura 6: Modelo Student flute.



Figura 7: Modelo J-Student.



Figura 8: Modelo Nuvo Toot T.

3.3 Emissão de ar e embocadura

O som é uma das características mais importantes na música. Para a maior parte dos pedagogos é das mais importantes, sendo que é através desta que um músico expressa a sua intenção musical, intenção da frase melódica e todo o conteúdo do discurso musical que o compositor pretende transmitir através das notas musicais escritas. Sendo uma das características essenciais enquanto músico, torna-se essencial passar esta mensagem desde criança para que a mesma possa saber e progredir neste aspeto.

Nos instrumentos de sopro, como na flauta transversal, é necessário alcançar uma boa embocadura para ter um bom controlo do som (Costa, 2019). Segundo Rónai (2000), a embocadura da flauta transversal é a característica que mais distingue este instrumento dos restantes da família das madeiras.

Outros autores como Altés caracterizam a embocadura como sendo fixa e firme, não tendo em conta a sua flexibilidade (Henriques, 2018).

O conceito de “bom som” está diretamente relacionado com uma boa embocadura (Henriques, 2018). Se um flautista tiver uma boa embocadura terá, a partida, um bom som. É fundamental que para além disto, o flautista possua controlo sobre os músculos labiais, assim conseguirá uma maior flexibilização. Uma boa embocadura deve ser relaxada e natural, não tendo o flautista que modificar a sua aparência facial (Rocha, 2021). Para obtermos uma boa embocadura devemos ter vários fatores em conta como maxilares, língua, colocação correta dos lábios no instrumento ligando-se a constante produção de ar (Cancela, 2020). Inicialmente, mesmo no primeiro contato com o instrumento, muitos pedagogos sugerem alguns exercícios para obter som, recorrendo a materiais como “fazer bolinhas de sabão”, soprar para uma palhinha e manter a bola “suspensa” no ar, soprar para longe com o objetivo de apagar uma vela, utilização do pneumopro, soprar para uma folha e manter a mesma fixa na parede, entre outros.



Figura 9: Atividade lúdica com bola.



Figura 10: Atividade lúdica com bolas de sabão.

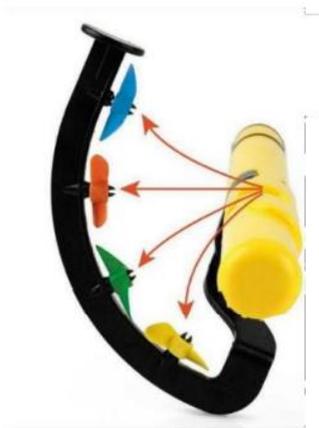


Figura 11: Pneumopro.

3.4 Respiração

A busca pela melhor forma de respirar para obter um melhor aproveitamento do ar no instrumento tem sido um assunto bastante controverso por diversos autores e pedagogos em flauta transversal. A respiração deve ser realizada da forma mais natural e relaxada possível. É importante referir nesta questão que, a respiração para tocar flauta não é a mesma respiração que geralmente realizamos no nosso dia-a-dia.

Pedagogos como Trevor Wye, sugerem que a melhor respiração é aquela que não levanta os ombros na inspiração, porque deixa que o ar seja libertado todo dos pulmões e, também não cria ruídos nem aperta a garganta. Similarmente, outros pedagogos como Altés defendem uma respiração diafragmática e sugerem que o aluno deve respirar o mais naturalmente possível e de uma forma

silenciosa com a boca entreaberta. Acrescenta também que o aluno deve evitar erguer os ombros ao inspirar (Henriques, 2018).

A respiração em conjunto com outros aspetos como apoio e embocadura são importantes conceitos para um bom aproveitamento sonoro da flauta transversal.

3.5 Digitação

Para o aluno conseguir executar as diferentes notas na flauta transversal, o mesmo dispõe de um sistema de chaves para posicionar corretamente os seus dedos.

O sistema de chaves da flauta transversal sofreu grandes alterações ao longo dos anos, e a principal foi com o Theobald Boehm e Mendler no final do século XIX. Ambos desenvolveram uma flauta que permitiu um maior desenvolvimento da técnica por parte do executante, construindo um instrumento com utilização de chaves com sapatilhas e as mesmas podem, ou não, estar abertas, para que o aluno possa conseguir executar diferentes dinâmicas, possa obter uma maior amplitude de registo e utilizar posições alternativas (Neves, 2013).

Apresentando este sistema de chaves, os alunos devem colocar as mãos arredondadas em cima das chaves, os dedos perto das mesmas e estabelecer logo os pontos de apoio, dados pelo polegar da mão direita e pela falange do dedo indicador esquerdo. Além disso, é importante manter o corpo descontraído e relaxado para não criar tensões desnecessárias a executar. Também é relevante mencionar que um mau posicionamento das mãos e dedos desde idade precoce pode criar problemas futuros para o aluno e isso poderá condicionar a sua motivação pelo mesmo.

3.6 Articulação

A articulação é das técnicas mais importantes utilizadas pelos instrumentistas. É uma técnica essencial para obter precisão no “ataque” das notas musicais. No caso da flauta transversal e dos outros instrumentos de sopro, esta articulação é realizada pela língua por pequenos golpes de ar que interrompem a continuidade da coluna de ar (Costa, 2019).

Pedagogos como Trevor Wye afirmam que, a articulação é fundamental no discurso musical de qualquer músico, e compara-a com a língua afirmando que quando alguém é “articulado” significa que este é capaz de se expressar (Wye, 2014).

No ensino da flauta transversal, os professores deparam-se com inúmeras dificuldades no que diz respeito a estas questões. Há diversas formas de explorar esta questão. Existem autores que defendem que esta deve ser introduzida apenas com a cabeça da flauta e outros defendem que deve ser ensinada quando o aluno obtém uma boa sonoridade no instrumento (Costa, 2019). Mas o que acontece, muitas vezes, é que quando este conteúdo é transmitido, os alunos demonstram falta de percepção e compreensão pelo método e os mesmos adquirem imperfeições que podem condicionar e muito a sua execução instrumental. Esta falta de compreensão reside em problemas como mau posicionamento da língua e movimento da mesma levando-os a articular com o centro e não com a ponta junto aos dentes superiores e inferiores.

Dentro desta temática podemos encontrar diferentes tipos de articulação, o *stacatto*, o *marcato*, o *tenuto* e o *legato*. É importante referir que estas devem ser aprofundadas quando as anteriores questões forem todas solucionadas e desenvolvidas. O *stacatto* é o mais abordado na flauta transversal e divide-se em simples, duplo e triplo *stacatto*, dependendo a velocidade de determinado exercício.

Na iniciação musical o tipo de articulação mais utilizado é o *stacatto* simples. Existem diversos autores, como Goodwin (1998) que exploram esta questão detalhadamente e fornecem ferramentas para que possa ser aplicada de forma simples.

1. Dizer a frase “Treacle coffee, tip of tongue”.
2. Sinta onde língua vai em sua boca quando você faz o som de “te”. Também tente “tu”.
3. Faça um som de “te” ou “tu”.
4. Agora, faça “te” ou “tu” sem fazer som.
5. Sobre na palma da sua mão. Em seguida, sobre novamente fazendo “te” ou “tu”. Quando tocamos, precisamos treinar esta ação antes de produzir notas musicais. A língua começa a nota.
6. Tente tocar algumas notas. (Goodwin, The Fife Book, p. 8)

3.7 Métodos utilizados na iniciação musical

Como observamos nos pontos anteriores, iniciar o estudo da flauta requer uma grande atenção de diferentes aspetos que, quando não são bem assimilados ou mesmo bem transmitidos pelo próprio docente podem conduzir a vários problemas e lesões. Ter em conta todos os aspetos torna-se crucial para o início da aprendizagem. Por isso, encontramos, atualmente, um conjunto de diversos métodos que defendem diferentes ordens de aquisição dos diferentes parâmetros.

Um facto curioso que encontramos em diferentes métodos de pedagogos mais antigos é a inexistência de ilustrações e textos elucidativos. Por exemplo, no método de Marcel Moyse (1954) e de Taffanel e Gaubert (1958) verificamos que ambos são desprovidos de ilustrações e de textos explicativos, o que pode dificultar a aprendizagem para crianças e jovens sem auxílio do próprio professor. Outros métodos semelhantes a estes surgiram depois e apresentam as mesmas dificuldades, o método de Pollock (2008) denominado *Abracadabra*, o método de Wastall (1994) denominado *Aprende tocando la flauta* e o método *Escuela de la flauta* de Marcial Picó (1998), entre muitos outros. No entanto, em alguns destes casos, a evolução para os métodos mais antigos pode ser visível somente através de pequenos textos com uma linguagem mais simplificada para as crianças poderem compreender (Henriques, 2018).

A ordem e distribuição com que estes conteúdos são apresentados nos métodos para, posteriormente, serem transmitidos aos alunos depende muito do autor de cada método. Grande parte dos métodos para iniciantes de flauta transversal iniciam-se com várias noções da manutenção e manuseamento do instrumento, formas corretas das mãos e postura corporal e a forma e posição da embocadura. Métodos mais usuais que seguem este modelo são: o método de Joseph Henry Altés (1956) ou o método de Arthur Brooke (1912), entre muitos outros. Em relação a outros aspetos, os mesmos podem ser explorados consoante o autor achar relevante. Por exemplo, no método de Joseph Henry Altés (1956) observa-se a existência de várias noções de solfejo antes dos alunos iniciarem a aprendizagem da flauta (Henriques, 2018).

Outra característica que se coloca em questão no início da aprendizagem da flauta transversal, e comentada por diferentes autores, é se o aluno deverá, ou não, iniciar a formação da embocadura exclusivamente com a cabeça da flauta. De facto, e como visualizamos em pontos anteriores, a formação da embocadura é dos aspetos mais importantes na formação de um aluno em flauta. Autores como Herfurth Stuart (1953) e Weinzierl e Wächter (2008) defendem que inicialmente o aluno deverá

familiarizar-se com esta parte do instrumento e só mais tarde é que poderá executar com a flauta completa. Em métodos mais recentes, como o método de Haase e Rahbari (2015) denominado de *Mini Magic Flute* podemos observar a existência de diversos exercícios com a cabeça da flauta e associando os mesmos a sons da natureza.

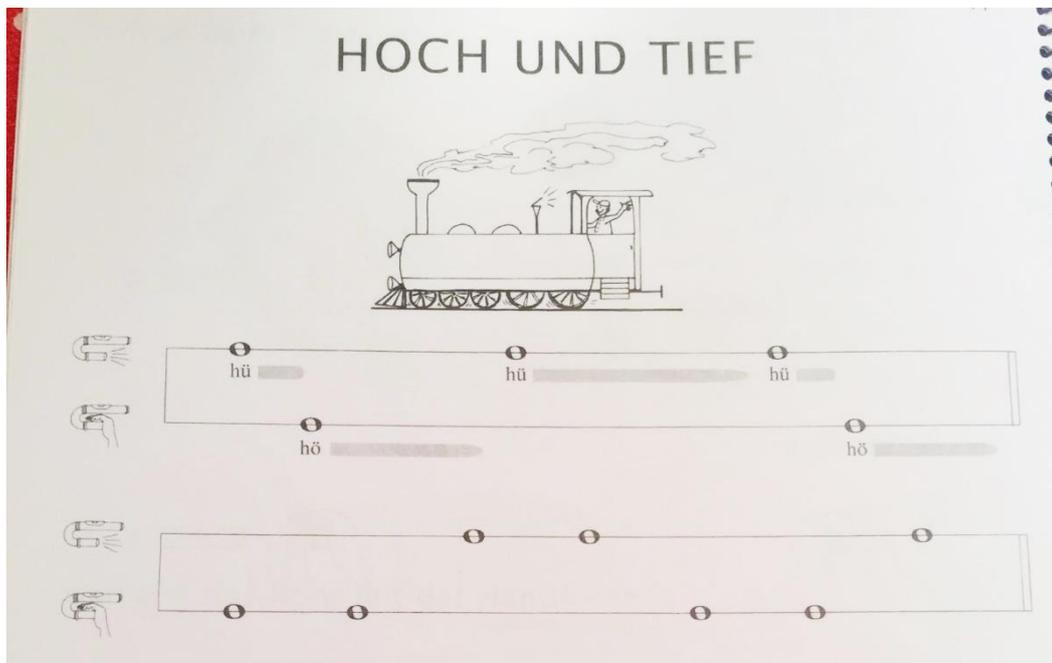


Figura 12: Exercícios para iniciar o estudo do sopro na flauta retirados do livro “Mini magic flute 1”:

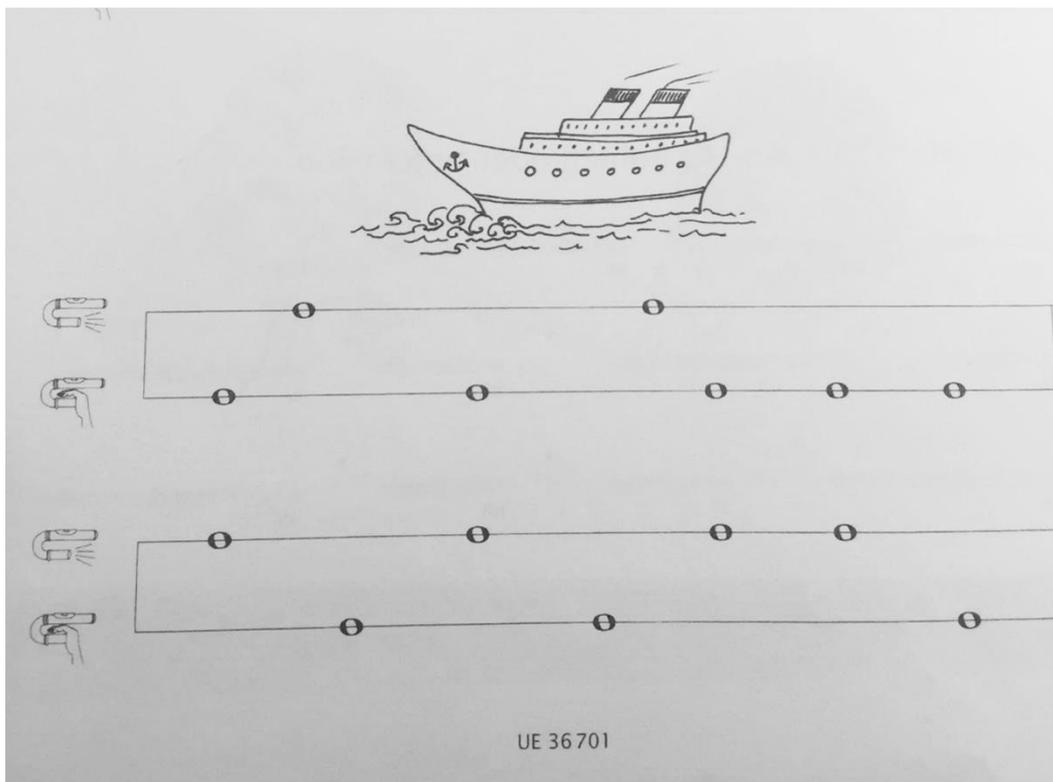


Figura 13: Exercícios para iniciar o estudo do sopro na flauta retirados do livro “Mini magic flute 1”:

Existem ainda outros autores que vão mais longe com os exercícios realizados com a cabeça da flauta. Nomeadamente, autores como Broers & Kastelein (2003) apresentam diferentes exercícios com a cabeça dividindo-os em duas fases. Numa primeira fase, o aluno realiza os exercícios com uso da articulação com diferentes durações. Na segunda fase do exercício, o aluno junta aos exercícios anteriores exercícios de harmónicos para conseguir trabalhar os dois registos da flauta. Após a execução destes exercícios de forma correta é que o aluno aprende a manusear, a afinar, a encontrar uma melhor postura para tocar flauta (Henriques, 2013).



E 1

Emetti suoni di diversa lunghezza, facendo fra l'uno e l'altro pause di durata differente. Pronuncia la sillaba "dö" (o "tö") come in tedesco, che equivale alla pronuncia francese di "de" (o "te").

döööööö dö dö dö dööööööööö dö dööö dööööö dööööööööööööööööööö dö



Inventa tu stesso dei pezzetti con suoni di diversa lunghezza, scrivili (come nell'E 1) e suonali.



E 2

Emetti dei suoni pronunciando diverse sillabe, per esempio quelle che compongono il tuo nome e i nomi dei tuoi fratelli o sorelle, delle tue amiche o dei tuoi amici!

Mo-ni-ca Lu-ca Mi-ca-e-la Gio-van-ni



Le "V" indicano i punti in cui respirare.

E 12

dö - - - dü dö - - - ü dö - - - ü ecc.

E 13

dö dü dö dö dü dö dö dü dö dö - ü - ö dö - ü - ö ecc.

E 14

dü dö dü dö dü dö dü - - - ö dü - - - ö dü - - - ü ecc.

E 15

dü dö dü dü dö dü dü dö dü dü - ö - ü dü - ö - ü dü - ö - ü ecc.

E 16

dü dü dü ecc.

E 17

dö dü dö dü dö dö dü dö dö dö - ü - ö - ü - ö dö - ü - ö - ü - ö ecc.

Figura 14: Exercícios para iniciar o estudo do sopro na flauta retirados do livro dos autores Broers e Kastelein.

Em relação à ordem com que os alunos aprendem as dedilhações corretas das diferentes notas, também é um assunto bastante controverso. A maior parte dos autores defendem que inicialmente se deve ensinar as notas referentes à mão esquerda e só depois ensinar as notas referentes à junção das duas mãos. É, por exemplo, o caso do método *Flute fun book* de Larry Newman (2012) que introduz as notas consoante o número de dedos necessários para execução e no registo mais grave da flauta. Primeiramente a nota si, que só necessita de dois dedos da mão esquerda, seguidamente a nota lá, que necessita de três dedos da mão esquerda e por fim a nota sol que precisa de três dedos da mão esquerda. O mesmo acontece com outros métodos como o *Look, Listen and Learn* de Broers, Matthijs Kastelein, Jaap e o *Mini magic flute* (2015) de Barbara Gisler-Haase e Fereshteh Rahbari. Estes métodos são ainda complementados com um conjunto de áudios onde os alunos podem explorar mais o seu estudo na flauta transversal. Contrariamente a estes métodos mencionados, por exemplo, o método *Escuela de la flauta* de Marcial Picó (1998) introduz as mesmas notas que os métodos anteriores, mas nos dois registos da flauta transversal, registo médio e registo grave já que as digitações são as mesmas nas duas oitavas. Esta forma de abordagem não é defendida por muitos pedagogos porque implica um maior controlo da coluna de ar e ainda da forma da embocadura, o que nos alunos mais novos pode ser uma condicionante.

A iniciação a um instrumento musical implica, não só os parâmetros mencionados, mas também a adoção de um ou vários métodos já publicados, pelo próprio professor. A escolha dos diferentes métodos deverá corresponder à ordem e ao que cada professor opta como “melhor caminho” no seu entender, visualizando também o papel do aluno. Para além disso, o professor também tem de adaptar os mesmos tendo em conta as várias características de cada aluno.

É notória a evolução dos primeiros métodos para flauta transversal até aos métodos publicados nos dias de hoje. Atualmente, observamos uma diversa gama de diferentes métodos bastante atrativos, dado as suas cores, as suas ilustrações, as comparações com situações do quotidiano, pequenos jogos, e ainda a utilização de *play-along* de acompanhamento, que em alguns métodos permite a possibilidade de explorar diversos processos cognitivos como a memória auditiva e a improvisação. Tudo isto possibilita uma maior motivação no aluno para com o estudo do instrumento, mas também uma maior motivação no próprio professor, para além de todos os recursos que este pode utilizar e explorar.

4. A tecnologia no ensino de flauta transversal na iniciação

4.1 A tecnologia no ensino de música como ferramenta de motivação

A educação apoiada nas novas tecnologias de educação (TIC) está cada vez mais presente nas nossas vidas. Atualmente, os alunos têm cada vez mais acesso a dispositivos móveis (tablets, smartphones, computadores, leitores de multimédia, entre outros) e isso facilita a troca de informação digital. Além dos mesmos possuírem uma componente lúdica é também importante referir o papel de transmissão de conhecimento acessível e interativo que permite uma maior motivação de aprendizagem entre eles face a processos mais antigos.

O ensino da música tem evoluído de forma progressiva a nível pedagógico e performativo. Os professores têm cada vez procurado mais aperfeiçoar as suas práticas educativas, recorrendo a diversos meios tecnológicos, contribuindo desta forma para um melhor ensino artístico em Portugal (Silva, 2016).

A introdução das tecnologias em contexto escolar foi um processo lento e alvo de pesquisa e de apreciação por parte de diversos investigadores. De facto, a área da educação tem demonstrado cada vez mais interesse nas mais diversas inovações desenvolvidas pela tecnologia, mas também é importante salientar que sem qualquer preparação prévia estas práticas não mudarão as práticas pré-estabelecidas.

Atualmente, o recurso a meios tecnológicos está intrínseco em quase todas as áreas de formação. O sector da tecnologia tem sido um dos serviços que mais se desenvolveu e evoluiu nas últimas décadas e com isso trouxe alguns efeitos notórios na nossa comunidade. Como resultado deste desenvolvimento tecnológico, e especificamente na área da educação, as escolas, os professores e alunos conquistaram paralelamente um maior acesso aos materiais de apoio e também conseguiram uma maior interação entre todos (Tavares, 2019). De facto, nos dias de hoje, conseguimos facilmente perceber esta interação professor-aluno através de e-mails e da utilização de múltiplas plataformas, onde o professor pode criar atividades a desenvolver dentro e fora da sala de aula, planificar/calendarizar aulas bem como colocar diversos conteúdos abordados nas mesmas.

No ensino da música, esta tecnologia é utilizada em diversas áreas como na composição musical, em softwares como Sibelius, Finale ou MuseScore (este um freeware mais básico), que permitem a escrita e audição em tempo real. Em outras disciplinas da mesma área, como no ensino

especializado de um instrumento musical, também é cada vez mais notória a utilização de vários recursos de multimédia, como a utilização de vários *play-along*.

A utilização das TIC traz inúmeros avanços no ensino da música auxiliando professores e alunos a compreender como transmitir e reter conhecimento. Os recursos de multimédia tornam as aulas mais interativas fortalecendo a transmissão de informação e estimulando, desta forma, a aprendizagem mais autónoma dos alunos (Silva, 2016).

Em contexto educativo, a utilização de tecnologias tem como principal ferramenta transformar as abordagens do chamado “ensino tradicional”, facilitando desta forma uma renovação de diversos conteúdos, métodos e objetivos adequada às necessidades dos alunos e assim criar contextos de troca, interação e motivação entre eles. É importante referir que, todos estes recursos de multimédia devem ser explorados e pensados pelo professor numa fase anterior à aplicada em contexto educativo para que o papel do professor não seja colocado em causa. Existem inúmeros estudos destas TIC aplicadas dentro destes contextos, como é o caso do estudo de Pinho (2014) que aplicou o mesmo em contexto do ensino especializado da música. Este autor criou uma plataforma para auxiliar o ensino dos alunos na disciplina de trombone, tanto nas aulas como no estudo individual de cada um fora da aula, colocando na mesma plataforma separadores específicos para “rotinas diárias” e um outro separador com intuito de auxiliar nos trabalhos de casa dos alunos, denominado “aprender e ouvir”. Os resultados foram bastante promissores e positivos, os alunos revelaram uma maior motivação e aplicação no estudo do seu instrumento. Existe ainda um outro estudo de Tore-West e Anna Lena Rostvall (2003) denominado “A Study of Interaction and Learning in Instrumental Teaching” que procuram compreender as vantagens e desvantagens das novas tecnologias em contexto educativo. Contudo, esta investigação carece de informação no que diz respeito ao ensino especializado da música.

Como observamos, no ensino da música a variedade de programas e de ferramentas tecnológicas disponíveis são inúmeras. Qualquer aluno, está em contato com a realidade das novas tecnologias e o seu estudo aliado a estas pode ser um fator de sucesso (Raimundo, 2019). No entanto, cabe ao professor encontrar a melhor forma como deve implementar e complementar a pedagogia tradicional com este utensílio que pode enriquecer a aprendizagem e o interesse do aluno (Tavares, 2019).

4.2 Tecnologia no ensino da flauta transversal

No ensino da flauta transversal, existem inúmeros recursos de multimédia disponíveis, desde aplicações onde os alunos podem facilmente adquirir metrônomo, afinador e ainda ajuda em certas dedilhações de certas notas no instrumento; websites informativos onde podem ver documentários, entrevistas, debates, filmes e até as performances previamente gravadas e ainda softwares de apoio ao estudo/performance do aluno.

Para um aluno conseguir tocar de uma forma mais “eficiente” é preciso ter em conta inúmeros aspetos e condicionantes, desde postura, respiração, embocadura, sonoridade a aspetos igualmente importantes como articulação, timbre, flexibilidade, cores melódicas, entre outras. O processo para adquirir todos estes aspetos é longo e muitas vezes frustrante. Acontece regularmente que, por causa de um único fator, o aluno pode desmotivar. Para contornar estas lacunas, o recurso a diversos conteúdos de multimédia, como a utilização de *play-along* pode ser uma alternativa muito benéfica (Pereira, 2014).

A ferramenta *play-along* é muito utilizada no ensino especializado de flauta transversal, principalmente em alunos de iniciação, já que em muitos conservatórios e academias oficiais a oferta de pianista acompanhador só acontece a partir do ensino básico. Tanto para o aluno como para o professor esta constitui uma ferramenta muito particular e motivadora. O aluno aprende por repetição e imitação de conteúdos, por questões básicas de afinação, muitas vezes por improvisação e ainda pelas melodias do *play-along* serem atrativas e divertidas. Segundo Pereira, a utilização desta ferramenta pedagógica permite aos professores de instrumento, fazerem uma melhor análise da tarefa, possibilita também aos professores definirem, como maior precisão, a natureza exata de uma competência específica ou de uma parte bem estruturada do conhecimento que querem ensinar. Essa análise da tarefa através do *play-along* torna-se mais facilitada pois permite aos professores avaliarem objetivos específicos sendo em conta o contexto geral da peça (Pereira, 2014).

Com o recurso da tecnologia, os conceitos abordados nas aulas são facilmente lembrados e funcionam assim como um estímulo motivacional. Além da observação de vídeos e utilização de aplicações, os alunos executam melodias e outros exercícios com *play-along* a fim de fortalecer as suas competências cognitivas, autónomas e motivacionais no seu estudo diário em casa, alcançando assim as habilitações e motivações necessárias (Tavares, 2019).

CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO

1. Contexto de estágio

O Estágio Profissional integrado no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, realizou-se na Academia de Música de Vilar do Paraíso no ano letivo 2021/2022, abrangendo os grupos de recrutamento M9 (Instrumento – Flauta Transversal) e M32 (Música de Conjunto) com a colaboração do professor Joaquim Pereira.

2. Caraterização da Instituição de estágio

A Academia de Música de Vilar do Paraíso é uma escola de ensino vocacional na freguesia de Vilar do Paraíso, concelho de Vila Nova de Gaia e foi fundada em fevereiro de 1979, pelo seu Diretor, professor Hugo Berto Coelho. No ano de 1990 foi oficializada, tendo, desde 2007, autonomia pedagógica. Esta academia acolhe mais de oitocentos alunos, sendo na sua grande maioria naturais desta mesma região. É atualmente uma das escolas privadas do país com maior número de alunos, tendo participado na formação de muitos profissionais da atualidade.

A academia conta com um corpo docente de 102 professores e 19 funcionários e abrange um vasto leque de cursos oficiais na área da música: desde formação musical, canto e instrumento. Dentro desta última categoria, são incluídos os seguintes instrumentos: Acordeão, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Flauta de bisel, Fagote, Flauta transversal, Guitarra Clássica, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Viola de arco, Violino e Violoncelo. Além disso, lecionou o curso de ballet, desde 1980, pelo programa da Royal Academy of Dancing (Londres) e atualmente leciona o curso oficial de dança com programa autónomo, segundo a legislação atual. Também de salientar que no ano de 2015 iniciou o curso de jazz e música moderna no nível secundário, nos regimes livre e oficial. A academia integra a rede de escolas de ensino particular e cooperativo (Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro) e os cursos artísticos especializados são financiados pelo Ministério de Educação, através de Contrato de Patrocínio (Portaria 140/2018, de 16 de maio).

Esta escola apresenta um grande dinamismo cultural, nomeadamente nas cidades de Gaia e Porto, colaborando com diversas instituições locais. As diferentes classes de conjunto participaram em concertos, festivais e outras manifestações de carácter cultural, quer nacional quer internacionalmente, sendo de destacar o Coro Juvenil, a Orquestra de Guitarras e o Ensemble de Flautas pela sua obtenção de diversos prémios a nível internacional.

Anualmente organiza a semana cultural com múltiplos eventos, nomeadamente os Cursos de Aperfeiçoamento e organiza também os Festivais Internacionais de Música para Jovens de Vila Nova de Gaia que conta com a participação de jovens de toda a Europa.

3. Caracterização dos alunos e das disciplinas

A classe de Flauta Transversal é constituída por 37 alunos divididos por dois professores, pelo professor Joaquim Pereira (professor cooperante destacado) e pela professora Carolina Ferreira. O meu estágio foi realizado apenas com alunos do professor Joaquim Pereira.

Embora a temática da minha dissertação se insira nos alunos do 1º ciclo, a fase de observação englobou os restantes ciclos escolares, desde o 1º ciclo até ao secundário. No total, eram 9 alunos (2 alunos de iniciação, 3 alunos do 2º ciclo, 3 alunos do 3º ciclo, e 1 aluno de secundário), todos do sexo feminino e todos do ensino integrado, excetuando os dois alunos de iniciação e um aluno do 6º grau que se encontrava a frequentar o curso supletivo.

No que diz respeito ao programa da disciplina e plano de avaliação para a iniciação, o mesmo é definido pelos professores do instrumento e adaptado às características de cada aluno, não obedecendo a um programa específico.

Relativamente ao professor Joaquim Pereira, o professor obedece a um esquema tipicamente clássico, no entanto demonstra uma atitude sempre bastante positiva, simpática e divertida com os alunos. Através da sua forma lúdica e natural de ensinar, dialogando com eles, dando imensos exemplos e relacionando diversas situações da música com o quotidiano, promove um ambiente muito favorável e descontraído para os alunos aprenderem a gostar e a executar da melhor forma possível.

4. Caraterização do grupo de intervenção

Neste projeto integraram 2 alunas de iniciação, designadas por aluna A e aluna B.

A “aluna A” frequenta o 4º ano de iniciação e iniciou os estudos na flauta com o mesmo professor há três anos atrás. É uma aluna muito estudiosa, empenhada e interessada nas aulas e no instrumento. É também uma aluna que trabalha muito, no sentido de corrigir algumas das dificuldades que apresenta, gosta de evoluir e sentir-se bem com o trabalho realizado. Está sempre bem disposta e cheia de alegria a tocar flauta o que é um bom indicador da sua motivação.

A “aluna B” frequenta o 4º ano de iniciação. É uma aluna com algumas dificuldades rítmicas, som, pulsação e de afinação. É também uma aluna que deveria estudar e empenhar-se mais nas aulas e no trabalho que lhe é pedido pelo professor. Contrariamente à aluna A, é uma aluna mais introvertida.

5. Metodologia de intervenção

A intervenção pedagógica concentrou-se sobretudo na observação, ação, planificação e na reflexão de todo o processo. Durante toda a fase de observação foram utilizadas diferentes formas de apresentação dos registos desde as grelhas sobre as Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders e a Grelha de Observação de Comportamentos de Ryans, bem como outras. Além de que, durante todo este processo foram sempre trocadas diversas ideias e comentários com o professor cooperante. Toda a fase de observação foi crucial para a fase posterior, para uma melhor planificação e ação das aulas a lecionar.

Para complementar melhor a minha intervenção, foram realizados inquéritos, questionários e entrevistas. O inquérito foi dirigido a professores de Flauta Transversal do ensino oficial acerca de fatores de motivação em alunos de iniciação. As entrevistas foram direcionadas para os alunos intervenientes no projeto de intervenção a fim de perceber se os métodos utilizados pela professora estagiária foram ou não motivadores para os alunos. Uma última entrevista foi dirigida ao professor cooperante com intuito de entender quais os métodos mais utilizados pelo professor para a motivação dos alunos em iniciação. Todos os questionários aos alunos e entrevista ao professor cooperante foram realizados num momento posterior às aulas.

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. Tema e objetivos

O projeto de intervenção apresentado expõe diferentes metodologias de aprendizagem na iniciação em flauta transversal e avalia a sua viabilidade como um fator de motivação na progressão dos estudos do aluno.

A escolha do tema em questão surgiu da minha experiência enquanto aluna e também enquanto professora de iniciação. Ao longo do meu percurso académico na flauta, deparei-me com algumas dificuldades extra tanto físicas (essencialmente de postura) como também de caráter emocional que direta ou indiretamente condicionaram o meu percurso na música. Todos estes fatores em conjunto com outros foram motivos que fizeram com que eu não prosseguisse os estudos de flauta logo a seguir ao término do ensino secundário.

Ao longo dos últimos anos, enquanto professora de alunos de iniciação e também durante a minha prática pedagógica no estágio, fui observando que muitos alunos apresentavam dificuldades similares às dificuldades apresentadas por mim e por isso decidi aprofundar com mais detalhe esta temática.

Quando um aluno inicia a aprendizagem de um instrumento musical é necessário que o professor opte por um método que considere adequado e motivador tanto para si como para o aluno em questão. Atualmente, existem diversas alternativas pedagógicas disponíveis, desta maneira cabe ao professor escolher o que considera melhor e isso pode ser considerado como um desafio cada vez maior.

Considerando tudo o que foi descrito, e depois de ter realizado um levantamento de vários métodos de aprendizagem em iniciação, apresento um método de aprendizagem que relaciona os processos cognitivos como memorização, entoação, afinação e imitação com diferentes recursos de multimédias disponíveis com intuito de perceber se os alunos se encontravam mais motivados com o mesmo para estudar e para prosseguir os seus estudos na flauta.

2. Objetivos e questões de investigação

A motivação de explorar esta temática deve-se sobretudo à necessidade de apresentar diferentes ferramentas de motivação que podem ser facilmente aplicadas em diferentes estratégias pedagógicas em iniciação na flauta transversal. Nesse sentido, desenvolveu-se um método e procurou-se aferir se os alunos se sentem mais estimulados com o mesmo para estudar e para prosseguir os seus estudos no instrumento em questão.

Nesse contexto, procurou-se abordar as seguintes questões:

- Identificação de diferentes metodologias utilizadas no ensino da flauta transversal na iniciação no ensino oficial;
- Compreender se os professores de flauta transversal do ensino oficial seguem uma metodologia específica na iniciação;
- Qual o valor que os recursos de multimédia têm para a motivação dos alunos de iniciação no instrumento;
- Entender se a utilização de recursos de multimédia pode explorar outros processos como memorização musical, entoação, afinação e imitação e se estes mesmos processos cognitivos motivam o aluno.

3. Contextualização e descrição do projeto de intervenção

O projeto levado a cabo na Academia de Música de Vilar do Paraíso durante o ano letivo 2021/2022 incidiu sobre uma metodologia de aprendizagem em iniciação no ensino especializado de flauta transversal. O projeto teve como objetivos: implementar uma metodologia que envolva recursos de multimédia, relacionar a mesma com diferentes processos cognitivos e averiguar o impacto da mesma na motivação dos alunos de iniciação no instrumento.

Tendo em conta o tema do projeto, concebi vários áudios de *play-along* para diferentes melodias do livro “Mini magic flute1” e “Mini magic flute2” dos autores Barbara Gisler-Haase e Fereshteh Rahbari. Selecionei diferentes melodias e a partir do *play-along* das mesmas criei diferentes versões em que os alunos recorrem ao jogo da audição e imitação de várias sequências: primeiro ouvem determinados compassos com piano e flauta e depois de ouvirem esses compassos executam, sem auxílio da flauta apenas com melodia de piano, de memória o que escutaram. Essas mesmas

sequências são divididas nas melodias e apresentadas com cores posteriormente. Além disso, é também explorado o conceito de entoação em todas as peças apresentadas. Na primeira aula recorri a melodias bastante simples e com o decorrer das mesmas fui aumentando a dificuldade das mesmas. Para a concepção deste material didático recorri à ferramenta de multimídia para computador Audacity 3.1.3.

O projeto de intervenção foi realizado em três aulas para cada aluna, sendo que a primeira ocorreu no dia 2 de maio, a segunda no dia 9 de maio e a terceira aula no dia 16 de maio. As aulas foram divididas em duas partes, sendo que a última parte destinou-se à avaliação do mesmo por parte das alunas e do professor cooperante.

Durante a fase de observação foi possível verificar qual das alunas se encontrava mais motivada e em conversa com ambas consegui perceber quais os motivos para cada uma estudar flauta. Isso também foi importante para o desenvolvimento do projeto.

4. Planificação e descrição da intervenção pedagógica

Como já foi referido, o projeto de intervenção pedagógico contou com a participação de duas alunas de iniciação IV (aluna A e aluna B). Neste nível de ensino, as alunas partilham a aula uma com a outra, uma aluna tem aula de trinta minutos enquanto a outra aluna assiste e vice-versa. As planificações das três aulas estão apresentadas no anexo 1.

Cada aluna teve três aulas para colocar e usufruir do método desenvolvido e apresentado pela professora. Como eram alunas que já tinham um contato considerável com a mesma, encontravam-se bastante bem-dispostas, sorridentes e empenhadas nas aulas.

Apesar de estarem no mesmo ano de iniciação e terem a mesma idade, são alunas com diferentes níveis de aprendizagem. A aluna A encontra-se um pouco mais avançada no desenvolvimento do que a aluna B e por isso os objetivos das aulas foram diferentes para ambas.

Aluna A (Iniciação IV):

- Executar peças relativas ao livro “Mini magic flute1” e “Mini magic flute2”, começando pelas melodias mais simples e aumentando o grau de dificuldade.

- Em todas as peças selecionadas, a aluna irá escutar o “*play-along*”, entoar sobre o “*play-along*” e de seguida realizar vários exercícios de audição e imitação do que escuta. No final, é esperado que a aluna consiga executar as peças com “*play-along*” de memória.
- Perceber como a aluna vai reagindo a todos os exercícios propostos pela professora.
- Compreender se os exercícios propostos motivam ou não a aluna.

Descrição das aulas da aluna A:

Antes das aulas serem iniciadas, o professor cooperante explicou à aluna o conceito do projeto de intervenção levado a cabo pela professora estagiária.

Durante as três aulas lecionadas, foram trabalhadas várias pequenas peças retiradas do livro *Mini Magic Flute1* e *Mini Magic Flute2: Schneck, Schneck* (figura 14), *Auf dem Pferd* (figura 15), *Lady bird Lady bird* (figura 16), *Mary had a little lamb* (figura 17), *Sitzen und Schaen* (figura 18), *Altfranzosisches Lied* (figura 19). Estas peças foram selecionadas tendo em conta o crescente grau de dificuldade entre ambas, um crescente aumento de notas alteradas e a utilização de conceitos de expressividade como stacatto e ligaduras.

Foram realizadas três aulas a cada um dos alunos, uma de 25 minutos efetuada no dia 2 de maio, outra aula de 30 minutos no dia 9 de maio e uma última aula de 25 minutos no dia 16 de maio. As aulas tiveram como principais objetivos (1) ler e memorizar as melodias, (2) escutar os áudios, entoar e posteriormente imitar/executar o que escuta, (3) clarificar ao aluno a importância do processo de audição e imitação, (4) promover bons hábitos de estudo.

A primeira aula, dia 2 de maio, iniciou-se com um exercício envolvendo a escala de fá maior e o respetivo arpejo. A escolha da escala foi realizada de acordo com as tonalidades que as alunas tinham aprendido com o professor cooperante. Assim sendo, a professora realizou vários exercícios com diferentes articulações e a aluna imitou corretamente tudo o que foi executado pela mesma. Posteriormente, a professora apresentou a peça *Schneck, Schneck* (figura 14) à aluna. A aluna A observou a peça e a professora pediu à aluna B para a executar duas vezes, uma primeira vez para escutar a bem as notas e na segunda vez de execução a aluna A entoou a peça em conjunto com os professores. De seguida, a aluna entoou a peça juntamente com o áudio e com auxílio da professora. Após todos estes exercícios, a professora retirou a peça da estante da aluna e colocou o *play-along*,

dividido em quatro partes, onde a aluna escutava partes da peça no *play-along* com flauta e logo de seguida as imitava em conjunto com o *play-along*. No final de todos estes exercícios, a aluna executou a peça toda de memória em conjunto com o *play-along*. O mesmo processo foi realizado seguidamente para a peça “*Auf dem Pferd*” (figura 15).

Na primeira aula, a aluna conseguiu executar todos os exercícios propostos pela professora sem qualquer dificuldade. O facto de manter sempre a sua boa atitude de empenho e positividade facilitou todo o processo de aprendizagem.

A segunda aula, lecionada no dia 9 de maio, iniciou-se com a tonalidade de ré maior. Foram realizados vários exercícios de imitação, em que a professora executava a escala com diferentes articulações e ritmos e a aluna escutava atentamente e imitava o que a professora executava. Posteriormente, foi apresentada a peça *Ladybird, Ladybird* (figura 16) à aluna. A aluna A observou atentamente a partitura e a aluna B executou a mesma duas vezes. Na primeira vez os professores entoaram a peça juntamente com a aluna B para a aluna A escutar e da segunda vez, a aluna A em conjunto com os professores entoou a peça. Seguidamente, a aluna entoou a peça juntamente com o áudio. Após todos estes exercícios, a professora retirou a peça da estante da aluna e colocou o *play-along*, dividido em três partes, onde a aluna escutava partes da peça no *play-along* com flauta e logo de seguida as imitava em conjunto com o *play-along*. O mesmo processo foi realizado na peça seguinte *Mary had a little lamb* (figura 17).

Em termos comparativos, verificou-se que nesta segunda aula a aluna obteve mais dificuldades em entoar do que na primeira aula e por isso, o processo de memorização musical e afinação realizado com a ferramenta *play-along* não foi tão bem conseguido como da primeira vez. Para facilitar melhor todo este processo e auxiliar a aluna, a professora colocou os áudios numa velocidade mais confortável, mais lenta, e isso facilitou a execução.

A terceira aula, lecionada no dia 16 de maio, iniciou-se com exercícios de memorização e imitação relacionados com a tonalidade de dó maior. De seguida, foi apresentada a peça *Sitzen und Schauen* (figura 18). A aluna A entoou a peça juntamente com o professor cooperante e com a professora estagiária enquanto a aluna B executava a peça. Posteriormente, inverteram os papéis e assim a aluna A executou a peça e a aluna B entoou em conjunto com os professores. Seguidamente, a professora colocou o *play-along* da peça com flauta e piano para a aluna escutar atentamente. No momento seguinte, a aluna executou a obra de memória juntamente com o *play-along* seguindo o

mesmo esquema das aulas anteriores. O mesmo processo foi repetido na peça seguinte, *Altfranzosisches Lied* (figura 19).

Na terceira aula, a professora escolheu duas peças com um grau de dificuldade superior ao das peças anteriores, nomeadamente um maior intervalo entre as notas, presença de ligaduras e ainda de notas alteradas na armação de clave. Além disso, como o projeto de intervenção nesta aula foi levado a cabo na parte final da mesma, a aluna acusava alguma fadiga. Por todas estas dificuldades acrescidas verificou-se que a aluna obteve alguma dificuldade na execução das peças de memória e de imitação do que escutava. Apesar de ser uma aluna que nas aulas convencionais apresenta uma maior destreza técnica e musical, nesta aula revelou alguma inconstância na execução das últimas.

Assim, todo o processo de entoação, memorização, audição e imitação foi concretizado em todas as aulas lecionadas. No final da terceira aula, foi realizado um questionário à aluna sobre a intervenção da professora e ao professor cooperante.

Aluna B:

- Executar melodias relativas ao livro “Mini magic flute 1” e “Mini magic flute 2”, começando pelas melodias mais simples e aumentando o grau de dificuldade.
- Em todas as melodias selecionadas, a aluna irá escutar o “*play-along*”, entoar sobre o “*play-along*” e de seguida realizar vários exercícios de audição e imitação do que escuta. No final, é esperado que a aluna consiga executar as melodias com “*play-along*” de memória.
- Perceber como a aluna vai reagindo a todos os exercícios propostos pela professora.
- Compreender se os exercícios propostos motivam ou não a aluna.

Descrição das aulas da aluna B:

Antes das aulas serem iniciadas, o professor cooperante explicou à aluna o conceito do projeto de intervenção levado a cabo pela professora estagiária.

Durante as três aulas lecionadas, foram trabalhadas várias pequenas peças retiradas do livro *Mini Magic Flute1* e *Mini Magic Flute2: Schneck, Schneck* (figura 14), *Auf dem Pferd* (figura 15), *Lady bird Lady bird* (figura 16), *Mary had a little lamb* (figura 17), *Sitzen und Schaen* (figura 18), *Altfranzosisches Lied* (figura 19). Estas peças foram selecionadas tendo em conta o crescente grau de

dificuldade entre ambas, um crescente aumento de notas alteradas e a utilização de conceitos de expressividade como staccato e ligaduras.

Foram realizadas três aulas a cada um dos alunos, uma de 25 minutos efetuada no dia 2 de maio, outra de 30 minutos no dia 9 de maio e uma última aula de 25 minutos no dia 16 de maio. As aulas tiveram como principais objetivos (1) ler e memorizar as melodias, (2) escutar os áudios, entoar e posteriormente imitar/executar o que escuta, (3) clarificar ao aluno a importância do processo de audição e imitação, (4) promover bons hábitos de estudo.

A primeira aula, dia 2 de maio, iniciou-se com um exercício envolvendo a tonalidade de fá maior com diferentes articulações. A escolha dos exercícios foi realizada de acordo as tonalidades abordadas nas aulas com o professor cooperante. Assim sendo, a professora realizou vários exercícios com diferentes articulações e a aluna imitou corretamente tudo o que foi executado pela mesma. Posteriormente, a professora apresentou a peça *Schneck, Schneck* (figura 14) à aluna. A aluna B observou a peça e a professora pediu à aluna A para a executar duas vezes, sendo que na segunda vez de execução a aluna B entoou a peça em conjunto com os professores. De seguida, a aluna entoou a peça juntamente com o áudio e com auxílio da professora. Após todos estes exercícios, a professora retirou a peça da estante da aluna e colocou o *play-along*, dividido em duas partes, onde a aluna escutava partes da peça no *play-along* com flauta e logo de seguida as imitava em conjunto com o *play-along*. No final de todos estes exercícios, a aluna executou a peça toda de memória em conjunto com o *play-along*. O mesmo processo foi realizado seguidamente para a peça *Auf dem Pferd* (figura 15).

Na primeira aula, a aluna B mostrou algumas dificuldades em entoar e isso foi visível depois na execução das melodias com *play-along*. Por ser também uma atividade realizada pela professora estagiária e como não se encontrava tão descontraída como com o professor cooperante, a aluna mostrou-se um pouco mais retraída na realização dos exercícios.

A segunda aula iniciou-se com a tonalidade de ré maior e realizou-se vários exercícios de imitação com a mesma. Assim sendo, a professora executava os exercícios com diferentes articulações de diferentes ritmos e a aluna imitava a professora. De seguida a peça *Ladybird, Ladybird* (figura 16) foi apresentada à aluna. A aluna observou atentamente a partitura e a aluna A executou a mesma duas vezes. Na primeira vez os professores entoaram a peça juntamente com a aluna A para a aluna B escutar e da segunda vez, a aluna B em conjunto com os professores entoou a peça. Seguidamente, a aluna entoou a peça juntamente com o áudio. Após todos estes exercícios relacionados com esta peça, a professora retirou a peça da estante da aluna e colocou o *play-along*, dividido em três partes, onde a

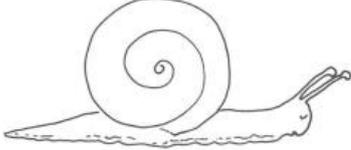
aluna escutava partes da peça no *play-along* com flauta e logo de seguida as imitava em conjunto com o *play-along*. O mesmo processo foi realizado na peça seguinte *Mary had a little lamb* (figura 17).

Na segunda aula, a aluna demonstrou uma clara mudança de postura e isso facilitou todo o processo realizado durante as atividades propostas pela professora. Assim sendo, com uma atitude mais atenta e mais disponível por parte da aluna, a mesma conseguiu entoar e executar de forma clara todas as peças, mesmo sendo peças com um grau de dificuldade mais elevado do que na aula anterior.

A terceira aula, lecionada no dia 16 de maio, decorreu através do mesmo processo que as aulas anteriores. Primeiramente, foram realizados diversos exercícios de imitação relacionados com a tonalidade de dó maior. Após este primeiro aquecimento, a professora apresentou a peça *Sitzen und Schauen* (figura 18). De seguida, a aluna B executou a peça enquanto a aluna A e os professores entoavam e depois inverteram os papéis. Posteriormente, a professora colocou o *play-along* da peça com flauta e piano para a aluna escutar atentamente. Depois, a aluna executou a obra de memória juntamente com o *play-along* seguindo o mesmo esquema das aulas anteriores. O mesmo processo foi repetido na peça seguinte, *Altfranzosisches Lied* (figura 19).

Em termos comparativos, verificou-se um crescente progresso de aprendizagem desde a primeira aula do projeto de intervenção até à aula presente. A aluna foi demonstrando uma mudança de atitude de maior descontração e de mais atenção o que proporcionou um melhor desempenho em todas as peças apresentadas. Apesar de nesta aula as peças apresentarem nitidamente um crescente nível de execução, a aluna executou as mesmas com pouca dificuldade. Digno de nota, como a aluna chegou já na parte final desta aula, só executou os exercícios relativos ao projeto de intervenção da professora, e por isso notou-se um melhor aproveitamento.

Todo o processo de entoação, memorização, audição e imitação foi concretizado em todas as aulas lecionadas. No final da terceira aula, foi realizado um questionário à aluna sobre a intervenção da professora e ao professor cooperante.

8 **Schneck, Schneck** 

 ♩ = 88 Einzähler: $\frac{4}{4}$ Volkswiese

Schneck, Schneck, hör mich an, kriech nicht auf die Au - to - bahn,
 kommt ein Au - to bist du weg, ar - mer Schneck.



Figura 15: Peça *Schneck, Schneck* do método *Mini magic flute 1*.



 **Auf dem Pferd** Maria Augustin

♩ = 92 Einzähler: $\frac{4}{4}$



Figura 16: Peça *Auf dem Pferd* do método *Mini magic flute 1*.

17

Ladybird, Ladybird



♩ = 92 Einzähler: englische Volksweise

La - dy - bird, La - dy - bird, fly a - way home, your
house is on fire and your chil - dren all gone.

Figura 17: Peça *Ladybird, ladybird* do método *Mini magic flute 1*.

2

Mary Had a Little Lamb



♩ = 96 Einzähler: amerikanische Volksweise

Ma - ry had a lit - le lamb, lit - le lamb, lit - le lamb,
Ma - ry had a lit - le lamb, its fleece was white as snow. And
e - very-where that Ma - ry went, Ma - ry went, Ma - ry went,
e - very-where that Ma - ry went the lamb was sure to go.

Figura 18: Peça *Mary Had a little lamb* do método *Mini magic flute 2*.

1/22
 Sitzen und Schauen
 ♩ = 80 Einzähler: 4/4 Maria Augustin

Figura 19: Peça *Sitzen und Schauen* do método *Mini magic flute 1*.

3
 Altfranzösisches Lied
 ♩ = 92 Einzähler: 4/4

Figura 20: Peça *Altfranzösisches Lied* do método *Mini magic flute 2*.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, é apresentada e analisada toda a informação recolhida durante a implementação do projeto de intervenção e através de outros instrumentos de recolha de dados pertinentes. Assim, foi realizado um inquérito dirigido aos professores de Flauta Transversal que lecionam o nível de iniciação em conservatórios/academias oficiais em Portugal (1), uma entrevista direcionada às alunas intervenientes no projeto de intervenção (2) e uma outra entrevista dirigida ao professor cooperante de Flauta Transversal (M9) (3).

1. Inquérito dirigido aos professores de Flauta Transversal do ensino oficial

Metodologias de aprendizagem em iniciação na flauta transversal: ferramentas de motivação

Esta investigação insere-se no âmbito do projeto de intervenção do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Com a realização deste projeto pretende-se compreender quais são as metodologias mais utilizadas e as que mais motivam os alunos no ensino especializado em iniciação de flauta transversal, de forma que os alunos consigam prosseguir os seus estudos musicais até à idade adulta. Esta investigação pretende também, fazer um levantamento de metodologias mais utilizadas que contribuem para a motivação no ensino oficial da música e ainda compreender o papel das tecnologias como ferramenta de motivação no mesmo. Por isso, esta pesquisa tem como objetivo investigar respostas que melhorem as condições de aprendizagem em iniciação na flauta transversal.

Os dados recolhidos com este questionário serão mantidos no anonimato e utilizados somente para a realização da investigação em curso.

As respostas serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos do estudo em questão e mantidas em anonimato.

Para responder às questões deve utilizar os espaços assinalados para o efeito.

Obrigada pelo contributo,
Maria Oliveira

Como instrumento de recolha de dados, foi utilizado para a realização deste inquérito online a ferramenta Google Docs, para obter o maior número de respostas possível e por ser mais fácil na sua divulgação. Em primeiro lugar, resumiu-se o objetivo da investigação e seguidamente enumeraram-se várias questões simples com o objetivo de apoiar o projeto de intervenção em estudo. Foi enviado a um vasto número de professores, tendo-se alcançado um total de vinte e três respostas.

Primeiramente, os professores foram questionados sobre há quantos anos lecionavam a disciplina de flauta transversal. Verificou-se que mais de 80% dos professores lecionavam há mais de 5 anos e cerca de 17,4% lecionavam à menos de 5 anos.

1. Há quantos anos leciona a disciplina de flauta transversal?

23 respostas

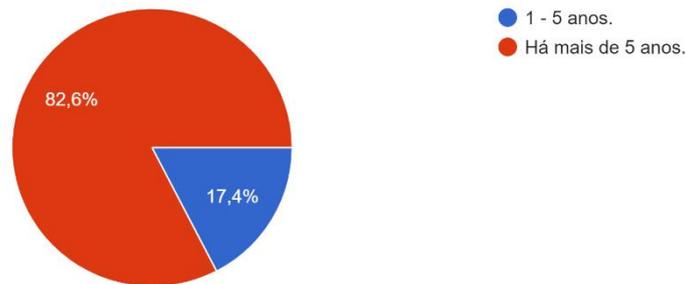


Figura 21: Questão nº1.

Independentemente dos anos de carreira profissional que cada um destes vinte e três professores inquiridos possui, todos eles afirmam ter experiência em lecionar alunos de regime de iniciação.

2. Costuma lecionar a alunos de pré e iniciação (4-9 anos de idade)?

23 respostas

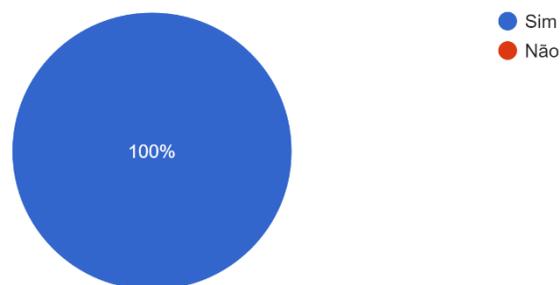


Figura 22: Questão nº2.

No que diz respeito à questão número três, foram apresentadas diferentes dificuldades na aprendizagem da flauta transversal com o objetivo de perceber qual das dificuldades ocorre mais frequentemente em alunos de iniciação. Foi dada a oportunidade de apenas uma resposta, e verificou-se que a obtenção de uma boa postura é a dificuldade mais sentida pelos professores (26,4%). Apesar desta dificuldade ser a mais significativa entre os inquiridos, a complexidade de suportar o peso do instrumento também surge logo de seguida com cerca de 21,7%. Outras dificuldades como a de obter uma boa sonoridade e a do facto de os alunos não conseguirem digitar determinadas notas registaram a mesma percentagem, cerca de 17,4%.

3. Que dificuldades costuma encontrar nestes alunos?

23 respostas

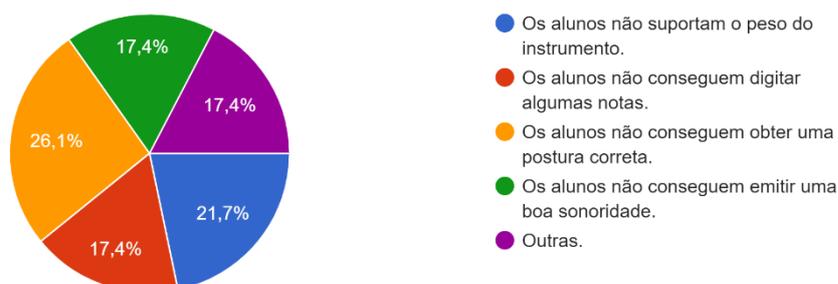


Figura 23: Questão nº3.

Na quarta pergunta, os professores responderam à questão “Já teve alunos que desistiram de estudar flauta na iniciação? Se sim, qual o principal motivo que encontra para a desistência?”. Das respostas obtidas, seis professores responderam que nunca tiveram alunos de iniciação a desistirem de flauta transversal. Os restantes professores inquiridos responderam de forma afirmativa e as razões foram várias para a desistência, desde mudança de localidade ou de instituição de ensino, problemas de saúde, dificuldades na emissão de som, falta de motivação para estudar e falta de acompanhamento familiar.

Falta de organização.

Instrumento demasiado difícil.

Falta de tempo para estudar.

Dificuldade na emissão de som.

Falta de acompanhamento familiar.

Mudança de instituição.

Mudança de localidade.

Tabela 1: Principais motivos para a desistência de estudar flauta.

As percentagens mencionadas no gráfico da figura 23, indicam-nos que 54,5% dos professores utilizam uma metodologia específica de aprendizagem na iniciação e que 45,5% dos inquiridos não utilizam um método específico. De salientar que nesta questão, foram obtidas apenas vinte e duas respostas, menos uma que nas questões todas apresentadas.

5. Costuma utilizar uma metodologia específica de aprendizagem neste ciclo de ensino?

22 respostas

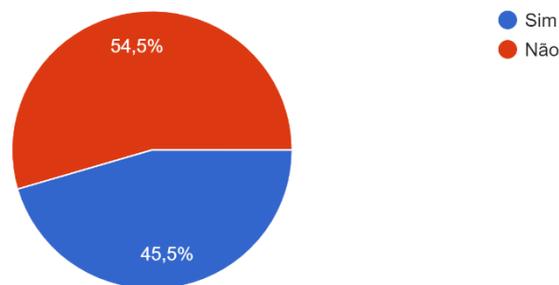


Figura 24: Questão nº5.

Na questão nº6, os professores foram questionados acerca de considerarem os recursos de multimédia como forma de motivação na aprendizagem. Verificou-se que 87% dos inquiridos responderam afirmativamente e que 13% dos inquiridos responderam negativamente a esta questão.

6. Considera os recursos de multimédia uma forma de motivação na aprendizagem?

23 respostas

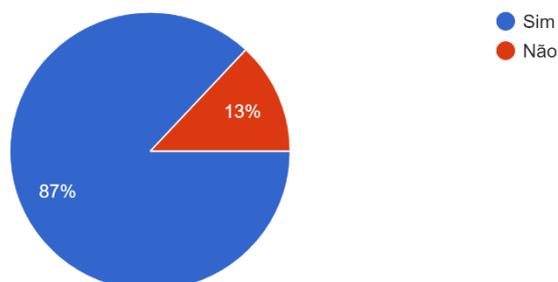


Figura 25: Questão nº6.

Em conformidade com a questão anterior, a tabela seguinte mostra os diferentes recursos de multimédia utilizados nas aulas pelos professores que responderam afirmativamente à questão anterior.

Vídeos de músicos profissionais e outros.

Play-along.

Livros digitais.

Jogos lúdicos.

Aplicações como metrónomo, afinador e digitação de notas no instrumento.

Áudios.

Tabela 2: Recursos de multimédia mais utilizados nas aulas.

2. Análise das entrevistas realizadas aos alunos intervenientes

As questões realizadas nestas entrevistas foram escolhidas com o objetivo de compreender de que forma os processos cognitivos explorados pela professora bem como as tecnologias de multimédia utilizadas poderiam motivar mais os alunos no seu estudo e na prática pelo instrumento. O guião da entrevista bem como as transcrições das mesmas realizadas às alunas estão apresentadas nos anexos 3 e 5.

As alunas participantes frequentam o curso de iniciação na Academia de Música de Vilar do Paraíso e estudam flauta transversal com o professor há três anos. Iniciaram o estudo de flauta com o modelo da flauta fife e a razão principal para terem escolhido este instrumento foi o facto de a flauta

possuir um som muito bonito, segundo elas “um som muito brilhante”. A aluna B acrescentou ainda que escolheu o instrumento porque uma irmã tinha estudado flauta e gostava de a ouvir executar.

Em relação à maior dificuldade sentida quando tocam flauta, as respostas estão relacionadas com características musicais, sendo que a aluna A afirma “sentir a pulsação quando estou a tocar” e a aluna B afirma que “perceber o ritmo das músicas”. Nesse sentido, as alunas foram questionadas posteriormente se os recursos de multimédia, neste caso *play-along*, utilizados pelo professor cooperante lhes ajudavam e as incentivavam mais a estudar e a ultrapassar estas mesmas dificuldades. As respostas de ambas foram claras, afirmando que lhes ajudava a compreender melhor a pulsação e o ritmo. Ainda dentro desta questão, foram questionadas se utilizavam estes mesmos recursos no estudo individual em casa e ambas responderam afirmativamente.

Relativamente às atividades desenvolvidas pela professora estagiária, as alunas mostraram-se contentes com as mesmas e afirmaram, aluna A “gostei muito das atividades porque foram divertidas e alegres, queria fazer mais” e a aluna B “sim, gostei muito porque treina a nossa memória musical e foi divertido”.

3. Análise da entrevista ao professor cooperante de flauta transversal (M09)

Após a observação das aulas e implementação do projeto de intervenção, foi importante elaborar um conjunto de questões ao professor cooperante de forma a perceber a sua opinião acerca do projeto e as vantagens do mesmo nas aulas. Assim, a entrevista assentou em objetivos como: compreender a opinião do professor na temática em estudo, confirmar e avaliar a importância do tema para a motivação e futuro dos alunos no ensino especializado de flauta transversal. O guião da entrevista bem como transcrição da mesma ao professor cooperante estão apresentados nos anexo 3 e 6.

É importante referir que durante todo o processo de implementação do projeto, o professor mostrou-se sempre bastante entusiasmado e positivo colaborando em algumas das atividades propostas pela professora estagiária com as alunas.

Analisando a entrevista, é possível observar que o professor possui bastante experiência a lecionar a disciplina de flauta (29 anos) e que habitualmente tem muitos alunos de pré e iniciação na mesma disciplina. Também é de realçar que, muitos destes alunos prosseguem os estudos até idade

avançada com ele e a principal razão que encontra para esta escolha reside no facto de gostarem mesmo de tocar flauta e da sonoridade que esta possui.

Relativamente às dificuldades que encontra em alunos de iniciação, o professor afirma que “é muito difícil colocá-los a entoar (...) falta esta característica em muitos deles a fim de poderem obter melhores resultados em questões de afinação e memorização, por exemplo” em relação às dificuldades em questões físicas o professor afirma que “falta de consciência dos pontos de apoio na flauta e daí vem outros problemas físicos relacionados com excessiva tensão e etc”.

Questionado acerca da utilização dos recursos de multimédia como um incentivo na prática do instrumento, o professor encontrava-se um pouco duvidoso em relação à resposta afirmando “tenho dúvidas (...) quando comecei a utilizar há 15 anos atrás os alunos encontravam-se bastante motivados e entusiasmados com estes recursos (...) atualmente, eles já nascem com a tecnologia na mão, tudo lhes é dado rapidamente, então a forma de olharem estes recursos é totalmente diferente”. Além disso, acrescenta que atualmente a possível falta de incentivo na prática do instrumento acontece, na maioria dos casos, por falta de resiliência e paciência, “estamos num tempo em que tudo é rápido e fácil, qualquer coisa que exija um pouco mais de esforço é descartado automaticamente”.

Em conformidade com a questão anterior, o professor acrescentou alguns processos que considera importantes com a utilização destes recursos de multimédia, para além dos que foram utilizados pela professora estagiária, falando por exemplo no processo de improvisação e no processo de gravação e posteriormente visualização da execução.

Em suma, o professor demonstra uma opinião bastante positiva com a utilização destes recursos de multimédia, quando utilizados corretamente e acompanhados pelo professor, acrescentando que irá continuar a utilizá-los futuramente nas suas aulas.

4. Conclusão dos questionários e inquéritos realizados

Após a análise de todos os dados recolhidos, verifica-se que existem de facto dificuldades em alunos de iniciação (como não suportar o peso do instrumento, não conseguirem obter uma boa sonoridade, entre outras...) e que muitas dessas dificuldades podem ser motivos para os alunos desistirem de prosseguir os seus estudos até idade avançada. No entanto, ainda que menos comum,

existem outros fatores por vezes de mobilidade geográfica ou até problemas de saúde que desencadeiam esse processo.

Focando na utilização dos recursos de multimédia na iniciação, através das respostas dos professores de flauta de ensino oficial e da entrevista ao professor cooperante, foi consensual a utilização neste ciclo de ensino. A acrescentar a esta questão, mais de metade dos inquiridos concorda que estes recursos funcionam como fatores de motivação na aprendizagem da flauta. Contudo, tendo em conta que hoje em dia os alunos facilmente se conectam com qualquer tipo de tecnologia, estes recursos, muitas vezes, são menosprezados e pouco explorados pelos mesmos.

A entrevista às alunas intervenientes no projeto veio confirmar a utilização dos recursos de multimédia como fator de motivação na prática do instrumento e sobretudo numa possível solução para ultrapassarem as dificuldades que sentem muitas vezes a executar uma ou outra peça. Além disso, os processos cognitivos explorados neste projeto de intervenção, originaram um grande empenho e entusiasmo por parte das alunas, respondendo muito bem a todas as atividades propostas e considerando-as muito importantes para um bom desempenho musical no futuro.

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciação a um instrumento musical é considerada uma das fases cruciais no processo de aprendizagem. É uma fase muito importante porque requer uma especial atenção do professor a diversos fatores físicos e emocionais do aluno, fatores esses que podem muitas vezes ser a razão para os mesmos desistirem dos seus estudos. Por isso, o professor deve utilizar diversas estratégias de motivação para que os alunos se sintam entusiasmados/motivados no progresso da sua aprendizagem.

Todo o trabalho desenvolvido durante o Estágio, desde a observação das aulas à fase de pesquisa foram muito importantes para compreender diversos assuntos relacionados com a temática. Além disso, os constantes diálogos com o professor, a observação da atitude do mesmo para com os alunos e o comportamento destes foram relevantes para a planificação de todo o projeto de intervenção.

Em relação aos resultados obtidos no questionário aos professores de flauta transversal de ensino oficial e à entrevista do professor cooperante observou-se uma opinião unânime no que diz respeito à utilização dos recursos de multimédia como fator de motivação nos alunos de iniciação. Porém, é preciso não esquecer que nos dias de hoje os alunos têm acesso a um leque variado de recursos de multimédia facilmente e isso deve também ser considerado. Verificou-se também que os alunos neste ciclo de ensino apresentam algumas dificuldades físicas e musicais que podem condicionar o seu futuro a nível musical. Segundo os resultados obtidos, estas dificuldades podem dever-se sobretudo a má postura e dificuldade na emissão de som.

Analisando toda a fase de intervenção, considerou-se que os processos de memorização musical, afinação, entoação e imitação bem como a utilização dos *play-along* são ferramentas muito lúdicas e relevantes no processo de aprendizagem. Sentiu-se uma motivação acrescida nas alunas pelo facto de os mesmos funcionarem como um jogo auditivo, do género pergunta-resposta, que facilmente lhes captou a atenção e o gosto por tocarem flauta. A mesma atitude foi confirmada aquando da realização da entrevista. Em suma, através de todos os dados recolhidos, é visível que os recursos de multimédia e todos os processos cognitivos relacionados com os mesmos ocupam um lugar de destaque como ferramentas de motivação no ensino da flauta transversal.

Num momento de retrospeção, concluo que este ano de Estágio foi um ano muito enriquecedor, a nível profissional e a nível pessoal. Ainda dentro deste contexto de estágio, foram

desenvolvidos temas importantes abordados no ciclo de iniciação como atividades envolvendo a entoação das peças executadas e outras envolvendo processos de memorização e imitação. Estas temáticas são imprescindíveis no futuro musical de qualquer aluno. Permitiu-me também, não só perceber melhor a realidade do ensino especializado da música, mas também a compreender a consciência que este deve estar em constante mudança e atualização. Torna-se fundamental que os professores estejam atentos a todas as mudanças sociais, tecnológicas, entre outras, para que possam desta forma acompanhar da melhor forma a aprendizagem dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- Atkinson, W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359-372.
- Avelar, A. (2015). Motivação do aluno em contexto escolar. *Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia*, 3, 71–90.
- Bergamini, C. (1990) Motivação: mitos, crenças e mal-entendidos. *Rev. Adm. Empresas*, p.23-24. Disponível em: http://fortium.edu.br/blog/valeria_martins/files/2010/10/Motivação_mitos.pdf.
- Cancela, A. (2020). *A oficina fife. Um contributo metodológico para a iniciação ao instrumento no ensino especializado de Flauta Transversal*. [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cardoso, F. (2007). Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>
- Clarke, E. (1995). *The Practice of Performance – Studies in Musical Interpretation*. Expression in Performance: generativity, perception and semiosis. In Rink, J. (Ed.), New York: Cambridge University Press.
- Clarke, E. (2002). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Understanding the psychology of performance. In Rink, J. (Ed) New York: Cambridge University Press.
- Cunha, P. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (8ª Ed). Lisboa: RH.
- Costa, E. (2019). *O flautim na iniciação à aprendizagem de flauta transversal*. [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Gil, A. (2013). *O modelo de motivação expectativa-valor na aprendizagem da estatística: um estudo com alunos do 7.º ano a partir de dados reais*. [Dissertação de mestrado]. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Gooding, L., & Standley, J. M. (2011). Musical Development and Learning Characteristics of Students: A Compilation of Key Points From the Research Literature Organized by Age, *Applications os Research of Research in Music Education*, 30(1), 32-45.
- Goodwin, L. (2011). *The Fife Book: An introductory Course to Playing the Flute*. (30th ed.). Surrey: Just Flutes Edition.
- Gouveia, A. (2015). *Educação Musical e as Novas Tecnologias. Ferramentas de Apoio ao Docente de Música*. [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Sachs, E.M., & Damasio, H. (2018). Music training and child development: a review of recent findings from a longitudinal study: a review. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1-9. Disponível em: <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/nyas.13606>.
- Hallam, S. (2000) Understanding Musical Motivation. In Jankowsky, W. (Ed.) *Czlowick – muzyka – psychologia (Music – Psychology: A tribute to professor Maria Manturzevska)*. Warsaw: Fryderyck Chopin Academy of Music.
- Hallam, S. (2002) Musical Motivation: towards a model synthesising the research, *Music Education Research*, 4 (2), 225 – 244.
- Henriques, S. (2018). *Quais os métodos utilizados em iniciação da flauta transversal em Portugal? Análise e reflexão*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (1ªed). Graó.
- Neto, A. (2005). *A iniciação infantil à Flauta Transversal a partir do pífaro: relatório, aspectos técnicos e recursos didáticos*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Neves, M. (2013). *Iniciação à flauta transversal: passagem da fife para o flautim*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- O'Neill, A., & McPherson, E. (2002) Motivation. In Parncutt, R. & McPherson, G.E. (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.
- Pereira, A. (2014). *A influência do play-along com CD numa aprendizagem positiva do fagote*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Pinho, E. (2014). *Novas Tecnologias como motivação e consolidação na aprendizagem do trombone*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Raimundo, R. (2019). *A influência do estudo de saxofone com acompanhamento de play-along nas competências musicais*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Roberts, J. (2007). *The expectancy-value theory of achievement motivation and the enumeration of possible selves: evidence for outcomes during emerging adulthood*. Masters Theses and Doctoral Dissertations, 59.
- Soares, F. (2016). *A importância da aprendizagem de escalas no estudo da flauta transversal*. [Relatório de estágio]. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Sousa, D. (2021). *Relatório da prática profissional e projeto de intervenção pedagógica: a cor como estratégia de leitura musical nos alunos 1º ano de iniciação de fagote*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Sloboda, J., & Davidson, J. (1996) The young performing musician. In Deliège, I. & Sloboda, J. A. (Eds.) *Musical Beginings*. New York: Oxford University Press.
- Tapia, J. (1999) *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. (4ªed). São Paulo: Loyola.
- Tavares, R. (2019). *A relevância do play-along no acompanhamento pedagógico do trompete*. [Relatório de estágio]. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- West, T., & Rostvall, L. (2003). “A study of interaction and learning in instrumental teaching”. *International Journal of Music Education*,-vol.os-40 no. 1 16-27.
- Wyse, R. (2018). Motivação: Teorias Motivacionais do Comportamento Humano. *Revista científica gerencial*, 22(36), 134–141.

ANEXOS

ANEXO 1 – Planificação das aulas

Planificação da aula nº1 – Aluna A e aluno B				
Data e hora: 02/05/2022 17h – 17h25	Aula nº1	Academia de Música de Vilar do Paraíso		
Conceito fundamental	Memorização; Entoação; Imitação; Afinação.			
Reportório	Exercícios com a tonalidade de fá maior; Peça “Schneck, Schneck” e “Auf dem Pferd” do livro Mini magic flute 1.			
Parte da Aula	Conteúdos	Competências	Estratégias	Minutagem
Inicial	Aquecimento	Escutar o que a professora executa e posteriormente imitar.	<p>1 – Executar a escala, nas duas oitavas, uma semínima para cada nota.</p> <p>2 – Executar a escala, nas duas oitavas, mas com articulações diferentes (por exemplo: as notas ligadas duas a duas; as notas ligadas três a três; as notas ligadas duas a duas e duas notas articuladas) o professor executa e posteriormente o aluno imita.</p> <p>3 – Executar o arpejo da mesma forma descrita anteriormente.</p>	5'
Fundamental	Peça “Schneck, Schneck” e “Auf dem Pferd”.	Ouvir, entoar, memorizar e imitar pequenas peças com as notas si, lá e sol e ritmos simples.	<p>1- Os alunos cantam a nota de afinação juntamente com a nota emitida no diapasão.</p> <p>2 – Cada aluno entoa a melodia sem auxílio do play-along com ajuda do professor.</p> <p>3 – Cada aluno escuta o play-along com a flauta e acompanhamento enquanto entoa a peça.</p> <p>4 – Os alunos, individualmente e sem partitura na estante, ouvem o play-along com flauta e vão imitando o que escutam e memorizaram anteriormente conforme vai surgindo o acompanhamento.</p>	15'
Final e Avaliação	Peça “Schneck, Schneck” e “Auf dem Pferd”.	Executar as peças com play-along.	No final, cada aluno deve conseguir executar as peças com play-along e sem ajuda.	5'

Planificação da aula nº2 – Aluna A e aluno B				
Data e hora: 09/05/2022 17h – 17h30	Aula nº2	Academia de Música de Vilar do Paraíso		
Conceito fundamental	Memorização; Entoação; Imitação; Afinação.			
Reportório	Exercícios com a tonalidade de ré maior; Peça “Ladybird Ladybird” e “Mary had a little lamb” do livro Mini magic flute 1 e Mini magic flute 2.			
Parte da Aula	Conteúdos	Competências	Estratégias	Minutagem
Inicial	Aquecimento	Escutar o que a professora executa e posteriormente imitar.	<p>1 – Executar a escala, nas duas oitavas, uma mínima para cada nota.</p> <p>2 – Executar a escala, nas duas oitavas, mas com articulações diferentes (por exemplo: as notas ligadas duas a duas; as notas ligadas três a três; as notas ligadas duas a duas e duas notas articuladas) o professor executa e posteriormente o aluno imita.</p> <p>3 – Executar o arpejo da mesma forma descrita anteriormente.</p>	5'
Fundamental	Peça “Ladybird Ladybird” e “Mary had a little lamb”.	Ouvir, entoar, memorizar e imitar pequenas peças com ritmos simples, ligaduras e intervalos distantes.	<p>1- Os alunos cantam a nota de afinção juntamente com a nota emitida no diapasão.</p> <p>2 – Cada aluno entoa a melodia sem auxílio do play-along com ajuda do professor.</p> <p>3 – Cada aluno escuta o play-along com a flauta e acompanhamento enquanto entoa a peça.</p> <p>4 – Os alunos, individualmente e sem partitura na estante, ouvem o play-along com flauta e vão imitando o que escutam e memorizaram anteriormente conforme vai surgindo o acompanhamento.</p>	20'
Final e Avaliação	Peça “Ladybird Ladybird” e “Mary had a little lamb”.	Executar as peças com play-along.	No final, cada aluno deve conseguir executar as peças com play-along e sem ajuda.	5'

Planificação da aula nº3 – Aluna A e aluno B				
Data e hora: 16/05/2022 17h30-17h55	Aula nº3	Academia de Música de Vilar do Paraíso		
Conceito fundamental	Memorização; Entoação; Imitação; Afinação.			
Reportório	Exercícios com a tonalidade de dó maior; Peça “Sitzen und Schaen” e Altfranzosisches Lied” do livro Mini magic flute 1 e Mini magic flute 2.			
Parte da Aula	Conteúdos	Competências	Estratégias	Minutagem
Inicial	Aquecimento	Escutar o que a professora executa e posteriormente imitar.	<p>1 – Executar a escala, nas duas oitavas, uma mínima para cada nota.</p> <p>2 – Executar a escala, nas duas oitavas, mas com articulações diferentes (por exemplo: as notas ligadas duas a duas; as notas ligadas três a três; as notas ligadas duas a duas e duas notas articuladas) o professor executa e posteriormente o aluno imita.</p> <p>3 – Executar o arpejo da mesma forma descrita anteriormente.</p>	5'
Fundamental	Peça “Sitzen und Schaen” e Altfranzosisches Lied”.	Ouvir, entoar, memorizar e imitar pequenas peças com ritmos simples, notas alteradas, ligaduras e intervalos distantes.	<p>1- Os alunos cantam a nota de afinção juntamente com a nota emitida no diapasão.</p> <p>2 – Cada aluno entoa a melodia sem auxílio do play-along com ajuda do professor.</p> <p>3 – Cada aluno escuta o play-along com a flauta e acompanhamento enquanto entoa a peça.</p> <p>4 – Os alunos, individualmente e sem partitura na estante, ouvem o play-along com flauta e vão imitando o que escutam e memorizaram anteriormente conforme vai surgindo o acompanhamento.</p>	15'
Final e Avaliação	Peça “Sitzen und Schaen” e Altfranzosisches Lied”.	Executar as peças com play-along.	No final, cada aluno deve conseguir executar as peças com play-along e sem ajuda.	5'

ANEXO 2 - Guia de inquérito aos professores do ensino oficial de Flauta Transversal

Metodologias de aprendizagem em iniciação na flauta transversal: ferramentas de motivação

Esta investigação insere-se no âmbito do projeto de intervenção do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Com a realização deste projeto pretende-se compreender quais são as metodologias mais utilizadas e as que mais motivam os alunos no ensino especializado em iniciação de flauta transversal, de forma que os alunos consigam prosseguir os seus estudos musicais até à idade adulta. Esta investigação pretende também, fazer um levantamento de metodologias mais utilizadas que contribuem para a motivação no ensino oficial da música e ainda compreender o papel das tecnologias como ferramenta de motivação no mesmo. Por isso, esta pesquisa tem como objetivo investigar respostas que melhorem as condições de aprendizagem em iniciação na flauta transversal.

Os dados recolhidos com este questionário serão mantidos no anonimato e utilizados somente para a investigação em curso.

As respostas serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos do estudo em questão e mantidas em anonimato.

Para responder às questões deve utilizar os espaços assinalados para o efeito.

Obrigada pelo contributo,

Maria Oliveira

1. Há quantos anos leciona a disciplina de flauta transversal?

_____ 1 - 5 anos.

_____ Há mais de 5 anos.

2. Costuma lecionar a alunos de pré e iniciação (4-9 anos de idade)?

Sim _____

Não _____

3. Que dificuldades costuma encontrar nestes alunos?

_____ Os alunos não suportam o peso do instrumento.

_____ Os alunos não conseguem digitar algumas notas.

_____ Os alunos não conseguem obter uma postura correta.

_____ Os alunos não conseguem emitir uma boa sonoridade.

_____ Outras.

4. Já teve alunos que desistiram de estudar flauta na iniciação? Se sim, qual o principal motivo que encontra para a desistência?

5. Costuma utilizar uma metodologia específica de aprendizagem neste ciclo de ensino?

Sim _____

Não _____

6. Considera os recursos de multimédia uma forma de motivação na aprendizagem?

Sim _____

Não _____

7. Costuma utilizar recursos de multimédia nas aulas que leciona a este ciclo? Se sim, quais?

ANEXO 3 - Guia de entrevista às alunas intervenientes no projeto de intervenção

Pergunta – Olá, que idade tens?

P – Há quantos anos estudas flauta?

P – Porque escolheste este instrumento?

P – Qual a razão que faz com que gostes de flauta?

P – Qual a tua maior dificuldade quando estás a tocar?

P – Gostas de entoar as melodias que o professor te pede para estudar?

P – Sentes que é mais fácil toca depois de entoares as melodias?

P – Gostas quando o professor utiliza play-along das melodias do teu livro nas aulas?

P – Utilizas estes play-along no teu estudo individual em casa?

P – Consideras estes play-along um incentivo no teu estudo de flauta?

P - Ficas mais contente quando tocas as melodias com o play-along?

P – Gostaste das atividades que a professora desenvolveu com as melodias que apresentou? Porquê?

Muito obrigada pelo teu contributo!

Maria Oliveira

ANEXO 4 - Guião de entrevista ao professor de flauta da Academia de Música de Vilar do Paraíso

Metodologias de aprendizagem em iniciação na flauta transversal: ferramentas de motivação

Esta investigação insere-se no âmbito do projeto de intervenção do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Com a realização deste projeto pretende-se compreender quais são as metodologias mais utilizadas e as que mais motivam os alunos no ensino especializado em iniciação de flauta transversal, de forma que os alunos consigam prosseguir os seus estudos musicais até à idade adulta. Esta investigação pretende também, fazer um levantamento de metodologias mais utilizadas que contribuem para a motivação no ensino oficial da música e ainda compreender o papel das tecnologias como ferramenta de motivação no mesmo. Por isso, esta pesquisa tem como objetivo investigar respostas que melhorem as condições de aprendizagem em iniciação na flauta transversal.

Os dados recolhidos com este questionário serão mantidos no anonimato e utilizados somente para a investigação em curso.

As respostas serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos do estudo em questão e mantidas em anonimato.

Para responder às questões deve utilizar os espaços assinalados para o efeito.

Obrigada pelo contributo,
Maria Oliveira

1. Há quantos anos leciona a disciplina de flauta transversal?
2. Costuma ter alunos de pré ou iniciação?
3. Quais as maiores dificuldades que encontra em alunos de iniciação?
4. Qual a principal motivação que encontra nos alunos para estes prosseguirem os seus estudos nos ciclos seguintes?
5. Há quantos anos utiliza os recursos de multimédia nas suas aulas?
6. Como avalia o papel dos recursos de multimédia na motivação dos alunos?
7. Para além dos processos cognitivos (de afinação, imitação e memorização) explorados nesta investigação, que outros processos considera fundamentais que se desenvolvam com a utilização destes recursos?
8. Vai continuar a utilizar os mesmos no futuro?

Muito obrigada pelo contributo!
Maria Oliveira

ANEXO 5 - Transcrição das entrevistas realizadas às alunas de Flauta Transversal

Aluna A

Pergunta – Olá, que idade tens?

Resposta – Tenho 9 anos.

P – Há quantos anos estudas flauta?

R – Estudo flauta há 3 anos.

P – Porque escolheste este instrumento?

R – Porque gostei do som. A flauta tem um som brilhante.

P – Qual a razão que faz com que gostes de flauta?

R – Porque quero evoluir mais.

P – Qual a tua maior dificuldade quando estás a tocar?

R – Sentir o tempo quando estou a tocar.

P – Gostas de entoar as melodias que o professor te pede para estudar?

R – Sim, eu gosto de cantar.

P – Sentes que é mais fácil tocar depois de entoares as melodias?

R – Sim, percebo melhor os sons.

P – Gostas quando o professor utiliza play-along das melodias do teu livro nas aulas?

R – Sim, é divertido.

P – Utilizas estes play-along no teu estudo individual em casa?

R – Sim.

P – Consideras estes play-along um incentivo no teu estudo de flauta?

R – Sim.

P - Ficas mais contente quando tocas as melodias com o play-along?

R – Sim.

P – Gostaste das atividades que a professora desenvolveu com as melodias que apresentou? Porquê?

R - Gostei muito das atividades porque foram divertidas e alegres, queria fazer mais.

Aluna B

Pergunta – Olá, que idade tens?

Resposta – Tenho 10 anos.

P – Há quantos anos estudas flauta?

R – Estudo flauta há 3 anos.

P – Porque escolheste este instrumento?

R – Porque gostei do instrumento e porque a minha irmã já tocou flauta.

P – Qual a razão que faz com que gostes de flauta?

R – Porque quero saber tocar melhor.

P – Qual a tua maior dificuldade quando estás a tocar?

R – Perceber o ritmo.

P – Gostas de entoar as melodias que o professor te pede para estudar?

R – Depende das melodias.

P – Sentes que é mais fácil tocar depois de entoares as melodias?

R – Sim, é mais fácil tocar depois.

P – Gostas quando o professor utiliza play-along das melodias do teu livro nas aulas?

R – Sim, porque ajuda a perceber melhor o ritmo.

P – Utilizas estes play-along no teu estudo individual em casa?

R – Sim.

P – Consideras estes play-along um incentivo no teu estudo de flauta?

R – Sim.

P - Ficas mais contente quando tocas as melodias com o play-along?

R – Sim.

P – Gostaste das atividades que a professora desenvolveu com as melodias que apresentou? Porquê?

R – Sim, porque treina a nossa memória musical e foi divertido.

Muito obrigada pelo teu contributo.

Maria Oliveira

ANEXO 6 - Transcrição da entrevista ao Professor de Flauta Transversal da Academia de Música de Vilar do Paraíso

1. Há quantos anos leciona a disciplina de flauta transversal?

Leciono flauta transversal em ensino oficial há 29 anos. Passei por academias como Academia de Música de Oliveira de Azeméis, Conservatório de Música de Paredes e Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

2. Costuma ter alunos de pré ou iniciação?

Sim, costumo ter alunos desses ciclos de ensino.

3. Quais as maiores dificuldades que encontra em alunos de iniciação?

A nível físico considero que existe uma falta de consciência dos pontos de apoio na flauta e daí vem outros problemas físicos relacionados com excessiva tensão e etc. A nível musical, é muito difícil colocá-los a entoar (...) falta esta característica em muitos deles a fim de poderem obter melhores resultados em questões de afinação e memorização, por exemplo.

4. Qual a principal motivação que encontra nos alunos para estes prosseguirem os seus estudos nos ciclos seguintes?

Acho que o principal motivo é o gosto que têm por tocar o instrumento e claro a sonoridade que ele possui.

5. Há quantos anos utiliza os recursos de multimédia nas suas aulas?

Utilizo recursos de multimédia há 15 anos atrás, desde os “primórdios” da internet. Utilizei muitos vídeos e manuais com cd.

6. Como avalia o papel dos recursos de multimédia na motivação dos alunos?

Tenho dúvidas relativamente a essa questão. Antigamente, mostrava vídeos e até os livros com acompanhamentos de cd e os alunos ficavam todos motivados para aprender. Hoje em dia, como já “nascem com a tecnologia nas mãos” é muito difícil convencê-los com esses recursos. Há alunos que realmente se entusiasmam. Considero que estamos num tempo em que tudo é rápido e fácil, qualquer coisa que exija um pouco mais de esforço é descartado automaticamente.

7. Para além dos processos cognitivos (de afinação, imitação e memorização) explorados nesta investigação, que outros processos considera fundamentais que se desenvolvam com a utilização destes recursos?

Para além desses que considero importantes, o processo de improvisação também pode ser trabalhado com estes recursos e ainda o processo de gravação e posterior visualização.

8. Vai continuar a utilizar os mesmos no futuro?

Claro que sim, sem dúvida nenhuma. Nestes tempos de “covid” sem ensaios com piano e sem a possibilidade de tocar em conjunto com outros instrumentos é uma ferramenta bastante prática e útil.

ANEXO 7 – Declaração de autorização e identidade



Declaração

(Para efeitos de autorização e identificação)

Declara-se que a estagiária Maria do Carmo Oliveira Vendas está autorizada a identificar a Academia de Música de Vilar do Paraíso, no âmbito do seu relatório de estágio, por tempo indeterminado, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Vilar do Paraíso, 31 de maio de 2022



(Gonçalo Morais)