



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

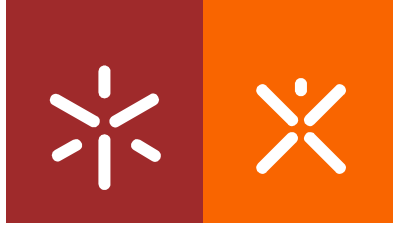
Andreia Filipa Fernandes Soares

**A importância da aprendizagem de escalas  
no estudo da flauta transversal**

Andreia Filipa Fernandes Soares **A importância da aprendizagem de escalas no estudo da flauta transversal**

UMinho | 2016

outubro de 2016



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Andreia Filipa Fernandes Soares

## **A importância da aprendizagem de escalas no estudo da flauta transversal**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Ricardo Barceló**

outubro de 2016

## Agradecimentos

Ao meu supervisor,

Professor Doutor Ricardo Barceló, pelos ensinamentos e pela ajuda prestada.

Ao meu co-supervisor e querido Professor,

Dr. Gil Magalhães, por todos os ensinamentos, experiências, apoio, motivação e amizade que desde o primeiro dia me transmitiu.

À professora cooperante,

Dr.<sup>a</sup> Sandra Camarinha, pela dedicação, mas principalmente pelos conselhos e amizade que transmitiu ao longo do Estágio.

À Professora Mafalda Leite pelo carinho, apoio e cedência de material.

À Academia de São João da Madeira pela hospitalidade e amabilidade com que me receberam.

Ao Dr. Vasco Faria e ao Dr. Ricardo Matosinhos pela troca de experiências, conselhos dados e cedência de material.

A todos os docentes que, de alguma forma, contribuíram e ajudaram durante este percurso académico.

Aos alunos que colaboraram na revisão e na realização dos inquéritos.

À amiga Carolina Costa por todo o apoio, amizade, ajuda e paciência.

A todos os amigos que estiveram presentes nesta etapa, mas principalmente às amigas Sandra Ochoa e Joana Pinho por toda a força e amizade.

E finalmente, à família, especialmente aos meus pais e à minha irmã pelo apoio, amor e incentivo incondicional.



## **Resumo**

O presente relatório inscreve-se no âmbito da realização do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Música e pretende documentar o trabalho realizado num projeto de intervenção pedagógica supervisionada, realizado na Academia de Música de São João da Madeira. Este teve como objetivo principal entender se o estudo de escalas é importante na aprendizagem de um instrumento, mais precisamente, na flauta transversal, inserido num estudo diário e de rotina.

O tema surgiu com a ideia de encontrar formas de o professor conseguir que os seus alunos estudassem escalas e que não o fizessem por obrigação, pois, na maioria dos casos, embora estes percebam que é importante, não o querem fazer porque o acham uma tarefa aborrecida. A verdade é que a aprendizagem de escalas incorpora os programas de flauta transversal desde a iniciação e, como o tempo de aula semanal é curto, torna-se difícil para o professor dedicar muito do tempo da aula a esta matéria, o que normalmente não contribui positivamente para a motivação intrínseca do aluno.

Após a fase de observação do contexto e da avaliação das competências técnicas dos alunos, tendo como base o programa das disciplinas, procedeu-se à realização de um inquérito aos alunos e de uma entrevista à professora cooperante. Desta forma, foi definido um conjunto de estratégias de intervenção que foram implementadas e, conseqüentemente, avaliadas, tentando sempre encontrar objetos de motivação.

Os alunos apreenderam novos conceitos, novos métodos, novos exercícios e, até mesmo, ficaram a conhecer novos autores de renome, muitos deles flautistas, responsáveis pela criação de muitos métodos baseados no estudo de escalas e arpejos. Acima de tudo, perceberam que podem encontrar através deste estudo, um apoio fundamental para ultrapassarem, muitas vezes, dificuldades técnicas, sejam elas de velocidade e precisão de dedos, de respiração, de articulação, de som ou de afinação.

Palavras-chave: aprendizagem; flauta transversal; estudo de escalas; estudo técnico diário.



## The importance of scales learning in flute study

### **Abstract**

This project is part of the internship of the Masters' Degree in Musical Education and aims to document the work done in a supervised educational intervention project, held at the Academia de Música de São João da Madeira. The principal aim was to understand the importance of the practice of scales with regard to learning an instrument, more precisely, the flute, when inserted in daily study and routine.

The topic came up with the idea of finding ways of teacher get his students to study scales not for obligation, because in most cases, although they realize that it is important, they do not want to do it because they find it a boring task. The truth is that scaling learning is an important part of flute programs since initiation, and since weekly class time is short, it becomes difficult for the teacher to devote much of the class time to this subject, which usually does not contribute positively to the student's intrinsic motivation.

After the context observation and the evaluation of the technical skills of the students, based on the program of the discipline, an investigation was carried out to the students and was made an interview to the cooperating teacher. In this way, a set of intervention strategies was defined and implemented and, consequently, evaluated, always trying to find objects of motivation.

Students learned new concepts, new methods, new exercises and even learned some new reputable authors, many of them flutists and responsible for the composition of new methods, all of them based on scales and arpeggios study. Above all, they understand that can found, through this practice, a fundamental support to exceed their technical difficulties, be them about velocity and accuracy of fingers, about breathing, articulation, sound or tuning.

Keywords: learning; flute; scales practice; diary practicing study.





# Índice

<b>Resumo</b> .....	<b>v</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vii</b>
<b>Índice</b> .....	<b>ix</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>xi</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>2</b>
<b>SECÇÃO I – Enquadramento e fundamentação teórica</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Processo de aprendizagem</b> .....	<b>6</b>
1.1. A música no processo de aprendizagem.....	8
<b>2. A música no desenvolvimento da criança</b> .....	<b>9</b>
<b>3. O fator motivação na aprendizagem musical</b> .....	<b>12</b>
3.1. Motivação no processo de aprendizagem .....	12
3.2. O fator motivação na aprendizagem musical ou de um instrumento.....	18
<b>4. A idade ideal para se iniciar o estudo de um instrumento</b> .....	<b>21</b>
<b>5. A importância de um estudo diário e regular</b> .....	<b>24</b>
<b>6. Escalas: a importância no estudo de um instrumento</b> .....	<b>26</b>
<b>7. Conclusão</b> .....	<b>34</b>
<b>SECÇÃO II – Prática de Ensino Supervisionada</b> .....	<b>36</b>
<b>1. Contextualização</b> .....	<b>37</b>
1.1. A Academia de Música de São João da Madeira .....	37
1.2. Estágio: Fase observação .....	38
<b>2. O Projeto de Estágio</b> .....	<b>40</b>
2.1. Objetivos do Estágio.....	40
2.2. Instrumentos de recolha de informação do projeto .....	41
2.2.1 Inquérito.....	41
2.2.2 Entrevista .....	42
2.3. Intervenção pedagógica .....	44
2.3.1. Aulas de Instrumento.....	45
2.3.1.1. Resultados dos questionários sobre as aulas supervisionadas de instrumento.....	57

2.3.2. Aulas de Classe de Conjunto (Coro) .....	57
2.3.4. Registos de Observação das Aulas .....	61
2.3.4.1. Registos de observação de Aulas de Instrumento (2 exemplos).....	61
2.3.4.2. Registo de observação de aulas de Classe de Conjunto (Coro).....	63
2.4. Resultados.....	64
<b>Conclusão .....</b>	<b>66</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>68</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>74</b>
<b>Anexo I – Questionário .....</b>	<b>74</b>
<b>Anexo II – Entrevista .....</b>	<b>76</b>
<b>Anexo III – Autorização dos Encarregados de Educação para a captação de imagens</b> <b>.....</b>	<b>79</b>
<b>Anexo IV – Documentos de orientação das aulas dadas e supervisionadas.....</b>	<b>80</b>
<b>Anexo V - Questionário às alunas: (aulas nº 12 e 13).....</b>	<b>87</b>
<b>Anexo VI – Planificações e relatórios pós-aula das Aulas de Instrumento nº 5, 6, 7,</b> <b>8, 9, 10 e 11. ....</b>	<b>88</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 - Princípio normal de uma motivação (Kannane, 1995, citado por Sobral, 2010).....	13
Figura 2 - A Teoria de Maslow: Hierarquia das necessidades (Meira, 2012). .....	14
Figura 3 - Flauta transversal com a cabeça normal e curva.....	23
Figura 4 - Escala com ritmos diferentes.....	30
Figura 5 - Exercício com cinco notas. ....	30
Figura 6 - Padrão criativo de quatro notas. ....	31
Figura 7 - Escalas cromáticas adaptadas do método “ <i>Exercises Journaliers</i> ” de Moyse.....	31
Figura 8 - Frase de encorajamento de Ricardo Matosinhos, na pág. 8, do seu método "Eu Gosto de Estudar Escalas!" .....	33
Figura 9 - Fachada frontal da Academia de Música.....	37
Figura 10 - Tempo de estudo semanal dos alunos inquiridos.....	42
Figura 11 - Cartaz do Concerto Final de Ano, na Casa da Criatividade. ....	59



## Introdução

O presente relatório expõe a investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Teve como principal objetivo perceber a importância do estudo de escalas na aprendizagem da flauta transversal. A aprendizagem “envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas quanto mentais e afetivas. Isto significa que a aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo de memorização ou que emprega apenas o conjunto das funções mentais ou unicamente os elementos físicos ou emocionais, pois todos estes aspectos são necessários” (Meira, 2013). E, conseqüentemente, toda a aprendizagem deve ser alicerçada, no caso de um instrumento musical, é necessário criar uma rotina diária, mesmo que “para uma criança de quatro ou cinco anos [...] ainda se trate apenas de cinco ou dez minutos por dia” (Crease, 2008, p. 39). Com certeza, quando um aluno sente progressos e facilidades com qualquer exercício, a vontade de o repetir é maior. Importante salientar, segundo Philippov (2013), que escreve sobre a importância de estudar escalas na guitarra, que é necessário explorar profundamente e de forma criativa uma escala antes de passar a trabalhar uma nova, pois vai melhorar muito a sua performance, vai fazer com que consiga tocar escalas a uma velocidade mais rápida e, conseqüentemente, apreciar o processo de estudar guitarra e motivar a praticar muito mais. A motivação é, pois, um fator importante no estudo diário, principalmente numa fase inicial. Segundo Austin, McPherson, e Renwick (2006 citados por Neves, 2013, p. 17) “na fase inicial da aprendizagem musical o interesse da criança é fundamental”. A atividade musical encontra-se entre as mais complexas formas de ação humana, sendo a motivação um assunto central na aprendizagem desta área do conhecimento (Palmer, 1997; Harlen, 2006 referidos por Neves, 2013, p. 17).

E será que, no contexto musical, mais concretamente, na aprendizagem da flauta transversal, o estudo de escalas é importante? Porquê? Quais as vantagens?

O Relatório está dividido em duas secções, em que a primeira procura fazer um enquadramento do processo de aprendizagem, da importância da motivação neste processo, da iniciação ao estudo de um instrumento, da necessidade de criar uma rotina de estudo diário e perceber de que forma é que as escalas estão ligadas a esta rotina e qual a importância no

desenvolvimento de um aluno de flauta transversal. Na segunda secção relata-se todo o Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada, desde a caracterização da Escola Cooperante, às aulas assistidas, às aulas dadas e aos resultados obtidos.

## **SECÇÃO I – Enquadramento e fundamentação teórica**

“Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo que não temos ao nascer, e de que precisamos quando adultos, é-nos dado pela educação.”

(Rousseau, 1968)





## **1. Processo de aprendizagem**

Podemos definir aprendizagem como “o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Este processo pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem” (Campos, 2012, p. 23). O processo de aprendizagem provoca, naquele que aprende, uma transformação na estrutura mental, através da conduta do indivíduo. Esta pode ser condicionada por estímulos próprios, pela experiência ou por ambos. As informações podem ser adquiridas através de técnicas de ensino ou mesmo pela aquisição de hábitos (Campos, 2012).

“Todos nós nascemos com determinadas habilidades ou aptidões que irão ser desenvolvidas ao longo da vida e que darão lugar a determinadas competências as quais sofrem influência de uma série de fatores, entre os quais os conhecimentos que vamos adquirindo” (Pacheco e Rosa, 2009 citados por Santos, 2009, p. 27).

Nascemos com capacidades, habilidades, aptidões... para serem desenvolvidas ao longo do tempo, pois o ser humano contém em si um potencial natural de aprendizagem. Quando nasce nada sabe, mas logo começa a apreender tudo o que o rodeia. Desde os primeiros sons, nomeadamente as vozes, os cheiros, o tato... até se moldar ao mundo em que vive, língua, maneira de estar, forma de vestir, tipo de comida e todos os seus costumes. Segundo Dean (2006 citado por Neves, 2013, p. 17) “As crianças começam a sua aprendizagem antes de começarem a ser ensinadas. A exploração, a imitação, a observação e a interação com outras crianças e adultos são algumas das formas como a aprendizagem informal acontece”. Assim, é importante a criança desenvolver competências, como as do pensamento (raciocínio, lógica e análise) e as criativas (resolução de problemas, procura e processamento de informação e avaliação) para conseguir autonomia e independência no processo de aprendizagem (Dean, 2006 referido por Neves, 2013). O ser humano adequa-se ao seu meio físico e social por meio da aquisição da experiência e vivência com os outros seres. Contudo, este processo pode ser consciente ou inconsciente.

Domjam (2010 citado por Neves, 2013) entende que a aprendizagem é uma mudança duradoura nos mecanismos do comportamento envolvendo estímulos e respostas específicos que resultam de experiência anterior. Em suma, a aprendizagem é uma mudança no comportamento do indivíduo, que acontece ou não de forma sistemática resultante de experiência adquirida, da observação e da prática motivada (Campos, 2012).

A preocupação em definir e estudar o conceito tem levado, ao longo dos anos, a que sejam realizados diversos estudos sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e o, consecutivo, comportamento humano. Surgiram várias teorias sobre o processo de aprendizagem, mas três delas destacam-se. A primeira surge nos anos 30 do século XX, a Teoria Behaviorista, que defende que o processo de aprendizagem ocorre quando há interação indivíduo – meio, em que a aprendizagem é interpretada como estando sempre condicionada a estímulos externos, sendo o indivíduo o sujeito passivo em todo o processo de aprendizagem (Liem e McInerney, 2008 referidos por Neves, 2013).

Em resposta a esta Teoria surge a Teoria Cognitiva, que, ao contrário da anterior, valoriza o indivíduo considerando-o um elemento integrante e ativo no processo de aprendizagem, pois os cognitivistas defendem que o indivíduo não é apenas um espectador no seu processo de aprendizagem, mas responde ativamente aos estímulos do meio, selecionando-os e processando-os (Liem e McInerney, 2008, referidos por Neves, 2013).

Albert Bandura, psicólogo, nascido a 4 de Dezembro de 1925, definiu uma nova Teoria: A Teoria da Aprendizagem Social, que une elementos de ambas as teorias anteriores, sendo assim, mais completa e “verdadeiramente abrangente” (Norman A. Sprinthall, 2000).

Para ele, “As pessoas são, até certo ponto, produto do seu meio, mas também escolhem e moldam o seu meio. Não estamos perante uma rua de sentido único.” (Norman A. Sprinthall, 2000) Ou seja, Bandura reconhece a importância do pensamento.

A Teoria Construtivista, cujo principal responsável foi Piaget, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, colocava o indivíduo no centro do processo de aprendizagem, não sendo assim visto como um ser passivo dominado por fatores externos, mas sim como um ser influente em todos os processos. O comportamento não necessita ser reforçado para ser apreendido ou adquirido, o indivíduo aprende e adquire conhecimentos e experiência observando o meio e as pessoas que o rodeia (Portal Educação, 2013).

Estas teorias mostram e fundamentam algumas das perspectivas sobre o processo de aprendizagem, cada uma delas oferecendo um abordagem diferente do conceito, procurando assim “proporcionar ferramentas conceituais aos professores para lidar eficazmente com situações complexas” (Liem e McInerney, 2008 citados por Neves, 2013).

### **1.1. A música no processo de aprendizagem**

Segundo O’Neill e Sensyshyn (2011, citados por Neves, 2013) a investigação realizada sobre a aprendizagem da música está sustentada na investigação sobre o processo geral de aprendizagem. Estes autores sugerem que, na perspectiva behaviorista, o objetivo da aprendizagem seria o aluno tornar-se um praticante hábil, enquanto que na perspectiva construtivista o aluno colaboraria no seu processo de aprendizagem. Por sua vez, Gooding e Standley (2011) sugerem que a investigação acerca do desenvolvimento musical tem por base as teorias do construtivismo sequencial de Piaget (Scott, 2010) propondo que a evolução das competências musicais dos alunos acontece por estágios de desenvolvimento (Neves, 2013).

“A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável” (Nogueira, 2003).

## **2. A música no desenvolvimento da criança**

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, o conceito de “desenvolvimento” define-se como: “ato ou efeito de (se) desenvolver; passagem de um estado a outro, de tal modo que o seguinte é sempre mais perfeito do que o anterior; progresso, evolução; aumento das capacidades físicas e intelectuais; crescimento; aumento por meio de reprodução; propagação;” etc. A música pode, de facto, acompanhar todo este processo. Segundo Nogueira (2003), a música acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos da sua trajetória neste planeta e muito se tem falado sobre a importância do papel da música no desenvolvimento da criança.

Vários estudos comprovam que já desde a gestação o bebé desenvolve reações a estímulos sonoros, e Gordon (2000) defende ainda que, jamais o potencial de aprendizagem de uma criança é tão elevado como no momento em que ela nasce.

Não podemos corrigir a perda de oportunidades sofrida por uma criança durante a fase em que os fundamentos da aprendizagem estão a ser estabelecidos, porque só podemos oferecer-lhe uma educação compensatória e não remediativa. A educação remediativa não é possível, porque o que as crianças não desenvolverem bem cedo na vida não pode vir a ser tão desenvolvido mais tarde como poderia ter sido desenvolvido mais cedo. O que se perde não pode ser recuperado. Quanto à educação compensatória, embora ela seja possível, a verdade é que um professor só pode ajudar as crianças a progredirem na medida em que as suas bases iniciais de aprendizagem o permitirem (Gordon, 2000, p. 305).

Estabelece assim várias fases de desenvolvimento que se iniciam no período pré-natal, passando pela primeira infância, infância e idade pré-escolar, considerando a primeira a mais importante, que decorre até aos dezoito meses (Gordon, 2008).

Segundo Schlaug (EUA) e Gaser (Alemanha) referidos em Nogueira (2003), os cérebros de crianças que estudam música e de crianças que não estudam apresentam características diferentes, tendo maior massa cinzenta aquelas que estudam. As regiões do cérebro mais desenvolvidas são as responsáveis pela audição, visão e controle motor, pois tocar um instrumento exige à criança muito da audição e da sua motricidade fina. Uma vez que, a criança ao praticar um instrumento obriga o seu cérebro a trabalhar “em rede: o indivíduo, ao ler

determinado sinal na partitura, necessita passar essa informação (visual) ao cérebro; este, por sua vez, transmitirá à mão o movimento necessário (tato); ao final disso, o ouvido acusará se o movimento feito foi o correto (audição)” (Nogueira, 2003).

Gordon (2008) sugere que as crianças tiram maior partido de uma aprendizagem musical iniciada cedo e informalmente. Quanto mais tarde tiver contacto com a música mais condicionada fica a criança para a aprendizagem futura.

Pois, quando as crianças atingem a infância já possuem maior conhecimento cognitivo e um maior controlo motor, que juntamente com as competências adquiridas anteriormente promovem uma melhor e rápida evolução na sua aprendizagem em música. É nesta fase que as crianças começam a fazer escolhas, a seleccionar o que querem ouvir e a definir o seu gosto musical (Gooding e Standley, 2011 referidos por Neves, 2013). É por meio do repertório musical que a criança se inicia como membro de determinado grupo. A música traz efeitos significativos no campo de maturação social da criança (Nogueira, 2003).

Já na adolescência as competências musicais podem, por vezes, ser influenciadas por mudanças físicas. A coordenação motora e a destreza vocal podem ser prejudicadas neste estágio de desenvolvimento. Ao invés, desenvolvem-se as competências cognitivas ao nível do pensamento crítico e analítico, havendo assim um aumento da influência do meio social envolvente (Gooding e Standley, 2011 referidos por Neves, 2013).

Tal como já referido anteriormente, os benefícios da aprendizagem musical têm sido tema de muitas investigações, principalmente e cada vez mais, a importância de começar esta aprendizagem o mais cedo possível. Pois, está comprovado que quando a aprendizagem da música acontece na infância a “conectividade do cérebro é melhorada, modificando o volume e a sua funcionalidade. A performance e coordenação motoras, a conexão entre os dois hemisférios cerebrais e o Quociente de Inteligência são também beneficiados com a prática musical” (Adorni, Manfredi, Provérbio, Zani, 2013; Hallam, Kokotsaki, 2011; Penhune, Savion-Lemieux, Watanabe, 2007 citados por Neves, 2013, p. 16).

Para além destes benefícios, segundo Hallam e Kokotsaki (2011, referidos por Neves, 2013) a aprendizagem musical na infância desenvolve competências de leitura, desenvolve a consciência fonética em crianças com dislexia, desenvolve a memória verbal e do processamento do discurso. Ao nível pessoal verifica-se um aumento da auto-estima, atitudes

mais positivas, aumento da inclusão social e melhorias no trabalho de grupo e na expressão pessoal.

Na fase inicial da aprendizagem musical o interesse da criança é fundamental (Austin, McPherson, Renwick, 2006 referidos por Neves, 2003). Pois, a atividade musical encontra-se entre as mais complexas formas de ação humana, sendo a motivação um fator importante e central neste processo de aprendizagem (Palmer, 1997; Harlen, 2006 referidos por Neves, 2003).

Por todas estas razões, a linguagem musical tem sido vista como uma das áreas de conhecimento mais importantes a serem trabalhadas na Educação Infantil, ao nível da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais (Nogueira, 2003).

Nogueira (2003) afirma que em países como o Japão e países nórdicos, a música recebe destaque nos currículos da educação básica, tendo o professor, na sua formação profissional, um espaço considerável dedicado à formação musical, inclusive, à prática de um instrumento. O que faz com que possua uma formação mais completa e lhe permita transmitir e ensinar música aos seus alunos durante as suas aulas. Defende que, todos os professores deveriam ter esta formação, de forma a serem obtidos melhores resultados na educação básica.

Atualmente em Portugal, ainda não se valoriza suficientemente o papel da música na Infância, até porque são poucas as Creches, Jardins de Infância, Infantários que incluem na sua formação/currículo a música. Mas é importante salientar que ouvir música, aprender uma canção, realizar jogos rítmicos, brincar à roda, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem (Oliveira, 2009).

### **3. O fator motivação na aprendizagem musical**

#### **3.1. Motivação no processo de aprendizagem**

Muitas investigações se têm realizado na área da Educação e da Psicologia de forma a perceber se a motivação ou a falta da mesma influencia o processo de aprendizagem. “Não há apenas um conceito válido para motivação admitido por todas as teorias em Psicologia, para explicar comportamentos, sua extinção ou seu esforço” (Sobral, 2010, p. 42).

Segundo Dejours (2007, referido por Sobral, 2010) o conceito de motivação seria, para alguns autores, a diferença entre os comportamentos que não são mais do que hábitos, isto é, não sendo mais que uma sequência de realizações comportamentais; e, para outros, a motivação está sempre ligada a uma intenção. Mas de qualquer forma, a motivação como origem dos comportamentos permanece sem explicação.

As diversas perspectivas que existem revelam que o interesse dos investigadores sobre o tema é relevante. Segundo Oliveira (2004 citado por Sobral, 2010) toda a aprendizagem pressupõe algum tipo de motivação, “a motivação é a força que estimula alguém a agir”. Assim sendo, conhecer os fatores motivacionais que interferem na aprendizagem poderá ser vantajoso para uma melhor educação por parte do professor.

Quando a criança está em formação apresenta um grau de motivação adaptado a estas necessidades e é importante que quem a acompanha compreenda os motivos que a motiva, partindo assim do pressuposto que a desmotivação interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem (Varela, 2007).

De acordo com Lopes (1999, referido por Sobral, 2010) estudos revelam que a motivação funciona de maneira cíclica e repetitiva, isto é, o ciclo é composto por fases que se alternam e repetem, pois o organismo humano procura um estado de equilíbrio dinâmico. Este equilíbrio rompe-se quando surge uma necessidade, cedendo lugar a um estado de tensão que permanece enquanto a necessidade não for satisfeita, conforme podemos ver na Figura 1.



Figura 1 - Princípio normal de uma motivação (Kannane, 1995, citado por Sobral, 2010).

Na Figura 1, pode observar-se que o processo da motivação é complexo, tanto na sua natureza, como no seu significado. A motivação é proporcional ao estado de equilíbrio mas, segundo Bergamini (1997, referido por Sobral, 2010) quando o ciclo não se completa, o desequilíbrio pode ser resolvido a partir de 3 maneiras diferentes:

1. Satisfação da necessidade - ocorre quando o ciclo se fecha plenamente, mesmo que seja ao fim de algum tempo;
2. Frustração da necessidade - acontece quando há tensão no organismo e o ciclo é bloqueado, impedindo a satisfação;
3. Compensação da necessidade - quando o ciclo é bloqueado, o impedimento da satisfação é compensado por um desvio em contato para aliviar a tensão (Bergamini, 1997, referido por Sobral, 2010).

Em suma, a motivação relaciona-se, intimamente, com a personalidade e desenvolvimento de cada pessoa. É ela que leva muitas pessoas a persistirem na concretização de objetivos pessoais e/ou coletivos (Sobral, 2010).

Sendo grande a preocupação em aprofundar o conceito de motivação dentro do tema aprendizagem, tal como referido anteriormente, o facto de ainda não haver uma única explicação, o interesse dos investigadores é relevante. Surge então a necessidade de dar resposta a estas dúvidas e diversas perspetivas procuram explicar este conceito. Estas podem estar divididas em diferentes grupos, mas destacam-se os que enfatizam a motivação proveniente do interior do indivíduo, que derivam de uma sensação individual de liberdade e autonomia e os que advêm de fatores/experiências de pressão e controlo externas, que o



indivíduo não controla. Estas que deram origem ao conceito de motivação intrínseca e extrínseca, respetivamente (Pereira, 2011). Assim, a motivação intrínseca é definida como a satisfação inerente à atividade em causa, ou seja, tendo como motivação a própria atividade e não causada por fatores externos, como, por exemplo, recompensas (Ryan, 2000 referido em Pereira, 2011, p. 4).

Independentemente dos fatores motivadores para a realização de uma tarefa serem intrínsecos ou extrínsecos, o indivíduo tem de ter condições físicas e psicológicas para a conseguir realizar. Segundo Maslow (1943, referido por Sobral, 2010), psicólogo, o fator motivação está sujeito a diversas necessidades. O comportamento humano é, desde início, direcionado por motivos básicos relacionados com a satisfação das necessidades mais primárias do ser humano (Sobral, 2010).

Maslow propõe uma hierarquia de necessidades (Figura 2) onde defende que as necessidades de nível mais baixo devem ser satisfeitas antes das necessidades de nível mais elevado, de forma a conseguir atingir a autorealização.

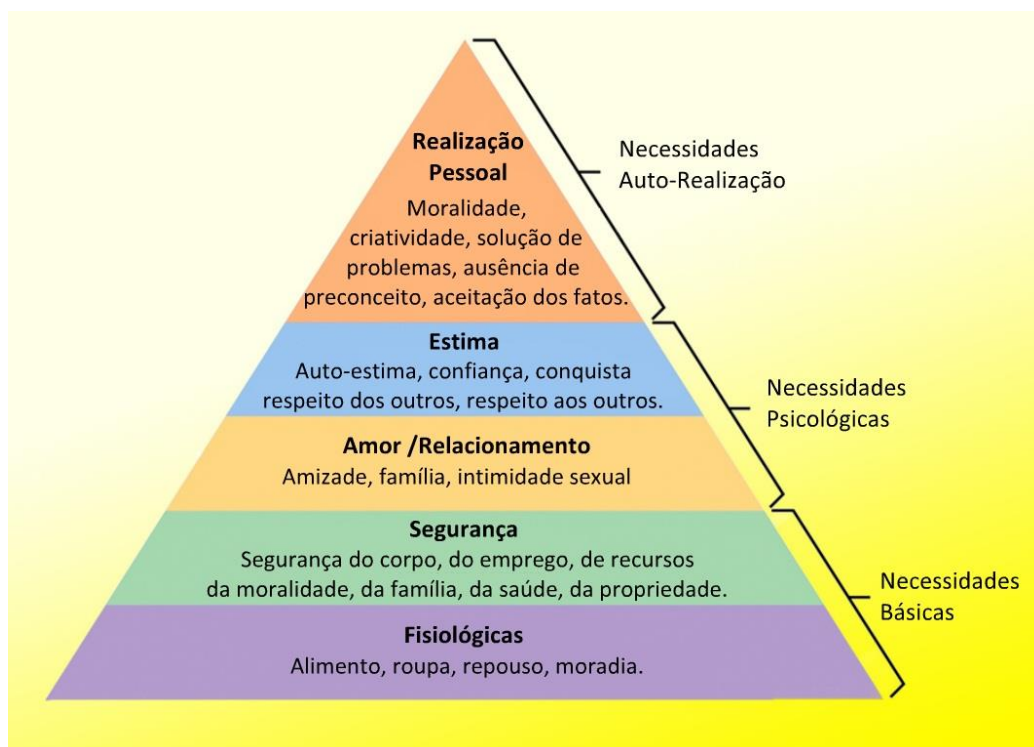


Figura 2 - A Teoria de Maslow: Hierarquia das necessidades (Meira, 2012).

A hierarquia das necessidades encontra-se dividida em cinco níveis:

1. **Necessidades fisiológicas** - necessidades relacionadas com a sobrevivência do indivíduo e preservação da espécie, tais como: fome, abrigo, descanso, sexo, entre outros;
2. **Necessidades de segurança** - necessidades que se não estão satisfeitas, provocam sentimentos como a incerteza e a insegurança, são elas a proteção contra o perigo: perigo, doença, desemprego, roubo;
3. **Necessidades sociais** - necessidades que buscam à adaptação social e a falta delas podem levar à solidão. Necessidades essas, responsáveis pela adaptação e associação ao meio em que o indivíduo vive, que inclui troca de afetos, carinho, amor;
4. **Necessidades de estima** - estas estão relacionadas com a auto-avaliação e a auto-estima do indivíduo, envolvem a auto-apreciação, a autoconfiança, necessidade de reconhecimento e aprovação social;
5. **Necessidades de realização pessoal** - são consideradas as mais importantes e estão no topo da hierarquia. Relacionam-se com autonomia, independência, autocontrolo e competência pessoal (Sobral, 2010).

Esta pirâmide não se aplica universalmente, mas pode ser empregada em muitos casos. Inclusive, as necessidades não precisam ser satisfeitas totalmente antes de surgir outro nível de satisfação (Moraes & Varela, 2007).

Pode-se concluir que, segundo Maslow, o indivíduo só está totalmente motivado se sentir satisfeito a todos estes níveis, estando assim preparado para uma melhor aprendizagem.

Mas, ao longo dos tempos, as perspectivas sobre a motivação humana, evoluíram desde as teorias das necessidades, como a de Maslow, determinadas “por necessidades básicas como a sede, e a fome; para as teorias dos incentivos, também designadas como teorias behavioristas” (Fonseca, 2014), que valorizam o papel dos estímulos e reforços durante a atividade que o indivíduo participa, dando assim mais importância, não aos fatores internos, mas sim aos fatores externos ou ambientais, tais como recompensas, punições ou pressões sociais (motivação extrínseca) (Fonseca, 2014).

As teorias cognitivistas e sociocognitivas surgiram na segunda metade do século XX, inseridas nos modelos Expectativa-Valor (Fonseca, 2014). Ou seja, os fatores que orientam o comportamento não são os estímulos, mas sim os objetivos pessoais a alcançar, as crenças e a expectativa de realização, planejando e perspectivando o futuro (Fonseca, 2014). Assim, “quanto

maior é a expectativa de que a meta será alcançada e maior o valor do incentivo dessa meta, maior a tendência motivacional para o empenhamento no comportamento instrumental apropriado” (Jesus, 1996 citado por Fonseca, 2014).

Tal como refere Abreu (1982, referido por Fonseca, 2014) as teorias cognitivistas surgiram como ruptura às concepções behavioristas e psicanalistas da análise do comportamento humano, defendendo que todo o comportamento humano é motivado e personalizado.

A perspectiva cognitivista centra a sua atenção na “motivação intrínseca para a realização, nas atribuições, ou seja, nas percepções que os indivíduos têm acerca das causas do fracasso e sucesso, nomeadamente a percepção do próprio esforço e crenças acerca do controlo que se pode ter sobre os acontecimentos” (Pereira, 2012, citado por Fonseca, 2014, p. 20).

Com o objetivo de evidenciar a multiplicidade de fontes e definições associados a este conceito, Todorov e Moreira (2005) citam mais de vinte autores e as suas visões que se estendem desde o início da segunda metade do século XX até ao início do século XXI, Moreira (2015) e Oliveira (1999) sintetizam de uma forma clara as suas reflexões propondo, de uma forma conclusiva, a definição do conceito:

A motivação foi definida conforme as diversas correntes psicológicas. Assim, por exemplo, para um behaviorista o comportamento motivado depende dos reforços e das suas contingências. Os cognitivistas insistem na percepção e significado da situação para o sujeito, nas suas expectativas, curiosidades, etc. os humanistas destacam a liberdade, a autonomia funcional das motivações (Allport), o desejo de auto-realização (Maslow), etc.

A motivação designa os fatores internos do sujeito que, juntamente com os estímulos do meio ambiente, determinam a direção e a intensidade do comportamento. Entende-se por motivação qualquer fator interno que inicia (ativação), dirige (direção) e sustem (manutenção ou persistência) uma determinada conduta até atingir o objetivo.

Trata-se de um fator interno que dá energia e direção ao comportamento [...] por conseguinte, a motivação não se limita a fornecer energia para realizar certas ações, mas também as dirige para o objetivo a atingir, escolhendo os meios adaptados a alcançar o fim e descartando os inadaptados, tornando o sujeito persistente, mesmo que seja preciso procurar novos meios, e mantendo ‘feedback’ depois de novas tentativas, para continuar a orientar-se no bom sentido (Oliveira, 1999 citado por Moreira, 2015, p. 69).

A estas três perspetivas (behaviorista, cognitivista e humanista) propostas por Oliveira (1999) e Cardoso (2013) acrescenta ainda a proposta de Bandura que propõe uma teoria resultante do conhecimento do cognitivismo e das correntes ambientalistas e ecológicas (Oliveira,1999; Cardoso, 2013, referidos por Moreira, 2015).

Esta teoria tem como objetivo explicar e prever mudanças ecológicas obtidas através de duas grandes formas de intervenção para o desenvolvimento do senso de eficácia do indivíduo, daí se apelidar de teoria de auto eficácia de Bandura (Fonseca, 2014). As duas formas de intervenção são, segundo Jesus (1996, citado por Fonseca, 2014) a primeira de cariz comportamental, “proporcionando experiências de competências ao sujeito”, e a outra mais cognitivista, “incidindo diretamente nos processos cognitivos que medeiam as mudanças comportamentais, nomeadamente as crenças e as expetativas”.

Em forma de conclusão e visto que a classificação destas teorias é “extremamente variável [...] uma possível classificação é a que surge como reflexo das quatro correntes predominantes deste domínio de investigação” (Cardoso, 2003, citado por Moreira, 2015), ou seja: a teoria comportamentalista assenta numa perspetiva muito automaticista do comportamento, tendo por base a motivação extrínseca, isto é, o sujeito realizar determinada ação em função do prognóstico do reforço associado a esse comportamento (Oliveira, 1999, referido por Moreira, 2015).

As teorias cognitivistas surgem em oposição às anteriores reportando-se mais à motivação intrínseca, defendendo a intencionalidade do sujeito motivado, enquanto que as comportamentalistas defendem que o indivíduo é um ser desprovido de intenção, reagindo apenas a estímulos externos (motivação extrínseca) (Oliveira, 1999, e Cardoso, 2003, referidos por Moreira, 2015).

As teorias humanistas determinam o sujeito como responsável pelas suas escolhas, valorizando assim “as motivações intrínsecas associadas à necessidade que o homem tem em ser o expoente máximo de si próprio” (Oliveira, 1999, e Cardoso, 2003, citados por Moreira 2015). Neste contexto surgem as teorias das necessidades, e, como exemplo, a de Maslow já referida anteriormente.

Por fim, as teorias sociocognitivas defendem que a cognição humana é um elemento central no processo motivacional mas não esquecem de referir que o meio social onde o

indivíduo se insere é também um fator determinante neste processo. “Assim, a motivação é vista como um processo dinâmico entre os fatores pessoais do sujeito, as condições do meio em que a ação decorre, e os resultados do comportamento; as três dimensões ocorrem, interagem e influenciam-se mutuamente na promoção do processo motivacional” (Cardoso, 2013 e Vilela, 2009 citados em Moreira 2015, p. 70).

### **3.2. O fator motivação na aprendizagem musical ou de um instrumento**

Segundo Clarke (2002, referido por Cardoso, 2007) aprender a tocar um instrumento envolve a aquisição de muitas e variadas competências, tais como: auditivas, motoras, performativas... o que se compreende que a aprendizagem musical, independentemente do contexto onde se insira, possui características únicas quando comparada a outras aprendizagens (Clarke, 2002, referido por Cardoso, 2007). O que significa também que para adquirir e desenvolver estas competências, o aluno necessita de muitas horas de estudo, “a praticar, a repetir, num processo de reclusão encarado como inerente ao processo de aprendizagem” (Krampe e Ericsson, 1995; Hallam, 2002; Davis e Pulman, 2001, referidos por Cardoso, 2007). Para que isto aconteça, o aluno tem de sentir vontade e motivação para tal, daí ser importante perceber o papel da motivação na aprendizagem musical, mais especificamente, na aprendizagem de um instrumento.

Esta abordagem, nomeadamente a análise da ação dos vários agentes diretamente envolvidos – aluno, professor, escola, família e amigos – tem constituído um dos principais objetos de trabalho dos investigadores relacionados com a psicologia e a música (entre outros Asmus, 1989; Howe & Sloboda, 1991a, 1991b, 1991c; Csikszentmihalyi et al. 1993; O’Neill, 1995; O’Neill & Sloboda, 1995; Davidson et al., 1995/6; Eccles et al., 1998; Mota, 1999a; Pinto, 2003 referidos por Pinto, 2004).

Segundo vários autores a primeira motivação, aquela que impulsiona o aluno a aprender um instrumento e a perceber que necessita de se aplicar para conseguir tocá-lo, advém de fatores externos, e como elemento principal é apresentado o papel dos pais. Estes, são os principais responsáveis e só *à posteriori*, depois do aluno entender tudo o que envolve o seu

estudo, será a sua performance ou os seus objetivos que o farão ter motivação para aprender sempre e cada vez mais. Portanto, são apontados os dois fatores (intrínsecos e extrínsecos) como responsáveis pela motivação do aluno, embora os fatores extrínsecos sejam mais importantes numa primeira fase e estejam mais presentes, dando origem, mais tarde, à motivação que advém do próprio instrumentista, a que vem de dentro dele.

Na infância, o meio social onde a criança se insere é responsável pela importância que a criança dá a determinada atividade, isto é, “a importância que a prática instrumental assume na vida atual e futura da criança será fomentada pela valorização atribuída a essa atividade no meio social onde a criança está inserida” (Ghazali, 2005, citado por Moreira, 2015, p. 77).

Ghazali (2005) defende também que, o facto de a criança crescer num meio familiar onde membros da família são músicos, tendencialmente, “sentirá vontade em explorar os instrumentos e em aprender a tocar um instrumento musical” (Ghazali, 2005, citado por Moreira, 2015, p. 77). Segundo o mesmo autor, a criança, na infância, valoriza demasiado a opinião dos pais, logo, quanto mais os pais valorizarem a aprendizagem e o desempenho musical da criança, maior será a motivação para esta se envolver com a prática instrumental. Neste sentido, o envolvimento dos pais neste processo, é extremamente importante, como, por exemplo, “assegurar o transporte para as aulas, assistir às aulas para que em casa possa acompanhar e ajudar na prática do instrumento e orientar o estudo” (Ghazali, 2005, citado por Moreira, 2015, p. 77).

Hallam (2002, referido por Neves, 2011) destaca também a importância da família nos primeiros anos de vida da criança, responsabilizando-a pela estimulação musical que será essencial no desenvolvimento de um futuro interesse pela aprendizagem musical. Tal como Hallam (2002) diz “um ambiente familiar onde a música está presente pode também influenciar o interesse da criança pela aprendizagem de um instrumento” (Hallam, 2002, citado por Neves, 2011, p. 25). Proporcionar a ida a concertos, por exemplo, é uma forma prática dos pais proporcionarem ao filho o ensino da música e, conseqüentemente, identificar algum potencial para a aprendizagem de um instrumento musical (Hallam, 2002, referido por Neves, 2011).

O professor é também um elemento importante neste processo. A relação que professor – aluno estabelecem é, geralmente, muito forte. Pois, na maioria dos casos do ensino de um instrumento musical o ensino é individualizado, o que obriga a que dentro da sala de aula se criem laços que numa grande turma é mais difícil acontecer. Mas, quer o ensino seja

individualizado ou não, o professor é sempre um exemplo para eles, o que faz dele grande responsável pelo exemplo que quer transmitir aos alunos.

Ora, a relação tem dois componentes: envolvimento e apoio da autonomia. Isto é, o modo e a forma como pais e professores estão interessados na atividade do aluno, se lhe dedicam tempo, se têm conhecimento das experiências, do estudo, da atividade em si, e até que ponto encorajam as crianças a fazer as suas próprias escolhas sem que lhe coloquem pressão de forma a controlar o seu comportamento. Este envolvimento quer por parte dos pais ou do professor, traz segurança à criança, acabando por responder a estes estímulos positivamente. Maior competência, realização académica e responsabilidade são resultados desta relação (Grolnick e Ryan, 1989; Grolnick, Ryan e Deci, 1991, referidos por Woolfolk, 2000).

Ao sentir-se realizada, ao conseguir alcançar os objetivos, ao sentir orgulho de si mesma, a criança motiva-se automaticamente, tendo vontade de conseguir fazer mais e melhor. A esta motivação, vinda do interior da criança, chamamos de motivação intrínseca, que deriva, da motivação que lhe foi inculcada anteriormente, a extrínseca.

Assim, a criança age “pelo prazer ou desafio, sendo o interesse pessoal, intrínseco a cada indivíduo, que impulsiona o empenho para a realização de uma determinada atividade, neste caso, a aprendizagem de um instrumento” (Deci e Ryan, 2000, citados por Ramos, 2012, p. 14).

Em suma, uma criança necessita sempre de algum interesse intrínseco para que se envolva com esforço numa determinada atividade, pois não há quantidade suficiente de apoio parental que a faça conseguir níveis básicos de execução instrumental. A criança precisa sentir que o seu empenho em aprender a tocar um instrumento lhe proporciona um sentido de escolha pessoal, responsabilizando-a por alcançar os objetivos que estabelece para si própria. Assim sendo, o desafio do professor consiste em perceber e estar recetivo aos objetivos da criança quanto à sua aprendizagem, tendo ele a responsabilidade de a manter num contexto de aprendizagem estimulante e desafiante. O professor é também responsável por lhe “desenvolver a capacidade de compreensão acerca da complexa gama de pensamentos, sentimentos, e ações que ou sustêm ou dificultam a ação da criança ao longo dos vários anos necessários para desenvolver as suas capacidades musicais” (O’Neill e McPherson, 2002, citados por Moreira, 2015).

#### **4. A idade ideal para se iniciar o estudo de um instrumento**

“Nos primeiros anos de vida, as crianças são a personificação das suas experiências musicais. O fascínio com o som, com o cantar, entoar ou trautear músicas e com movimentos rítmicos são actividades e reacções naturais ao mundo” (Crease, 2008, p. 25).

As crianças nascem, embora varie de criança para criança, com aptidão natural para a música. Os primeiros anos de existência são essenciais no desenvolvimento do cérebro e consequentemente de competências cognitivas como as musicais (Gillespie e Glider, 2010; Gruhn, 2002; Gordon, 2008, citados por Neves, 2013).

Nesta primeira fase, os pais são os principais guardiões das experiências musicais dos filhos. Aqueles que têm formação ou vocação musical, cantam canções, chamam a atenção para sons agradáveis da natureza e põe música em casa ou no carro para que os filhos possam ter acesso a ela, inclusive, podem ir ensinando a diferenciar os sons dos instrumentos. Para outros, o próprio fascínio dos filhos pela música e pelo som, fá-los acreditar que irá despertar nos filhos também a própria vontade de aprender. Ainda para outros, que acreditam que os filhos beneficiam com o estudo de um instrumento musical, também os pode encorajar a orientar os filhos para as aulas de música (Crease, 2008).

De qualquer forma, independentemente de qual for a motivação para os pais meterem os filhos a estudar música, é importante criar um ambiente musical em casa, sendo essa uma boa forma de começar (Crease, 2008).

“Cantar, fazer instrumentos musicais simples e tocá-los, ouvir música activamente e mexer-se ao som da música são formas exploratórias e práticas de levar as crianças a adquirir uma sensibilidade musical que, no futuro, pode ser facilmente transformada em competências musicais” (Crease, 2008, p. 27).

Muitos pais se interrogam qual a idade com que devem os seus filhos iniciar os seus estudos musicais. Na maioria dos casos, os pais quando pensam em colocar os filhos a estudar música, imaginam os filhos a tocar um instrumento e isso não é necessariamente assim. “Quando pensamos em aula de música como um processo de familiarização com este tipo de arte, tornamos as possibilidades muito mais abrangentes e podemos iniciar muito mais cedo” (Andrade, 2013). Segundo a mesma autora, o bebé está apto a aprendizagem de música desde



as primeiras horas de vida, “é claro que não recomendo a ninguém que matricule seu filho recém-nascido em uma escola de música”, mas tal como já foi dito anteriormente, a autora diz que nesta fase “os pais devem-se responsabilizar por esse desenvolvimento musical” (Andrade, 2013). Assim, a partir do momento em que o bebê se consegue sentar e manusear objetos sozinho está pronto a começar as aulas de música. O objetivo é o bebê desenvolver as suas habilidades musicais, o canto, aspetos importantes como a afetividade, a socialização e a coordenação motora, através de músicas e contacto com diversos instrumentos (Andrade, 2013).

Mais tarde, surge então a escolha do instrumento. Andrade (2013) defende que antes de colocar a criança no ensino de um instrumento específico é importante ter em atenção os seguintes fatores: se é a criança que gosta de determinado instrumento ou se são os pais; que tipo de habilidades o instrumento exige (se exige ou não um avançado desenvolvimento psicomotor, a criança deve experimentar sempre antes de escolher); se ainda não está na altura de estudar o instrumento pretendido se deve iniciar por outro parecido; considerar a maturidade da criança, se já tem capacidade de concentração e se está desenvolvida fisicamente (normalmente aos 4, 5 anos estes fatores já estão desenvolvidos, mas não é regra, visto que as crianças são todas diferentes) e, ainda, não se deve forçar a criança a ser um génio musical, deve-se respeitar a sua evolução e nunca compará-la a outras crianças (Andrade, 2013).

Já Martins (2013) defende que os motivos a que levam a estudar um instrumento e a idade que se inicia o estudo devem andar de mãos dadas. O ensino tardio ou o ensino enquanto criança têm ambos prós e contras. Quanto mais tarde for, maior a maturidade da criança, o que ajuda a que escolha o instrumento que deseja estudar, e, simultaneamente, tenha uma evolução mais rápida e ganhe motivação intrínseca. No entanto, é sabido que os grandes mestres da música iniciaram o estudo do instrumento, em média, entre os 4 e os 8 anos de idade. Período onde a “mente da criança está aberta ao aprendizado. É como uma esponja, pronta para absorver qualquer coisa nova que lhe for apresentada” (Martins, 2013).

Especificamente, na flauta transversal e, segundo um artigo do site <http://www.kiwifamilies.co.nz/articles/learning-the-flute/>, aos seis ou sete anos, a criança está pronta a iniciar as aulas formais do instrumento. Nesta altura, a criança já tem boa capacidade de leitura, o que é importante para o estudo da flauta transversal.

Musika (2013) refere que é importante iniciar o estudo da música numa idade precoce, no entanto, os pais da criança devem assegurar que esta tem capacidade física e académica para iniciar o estudo da flauta transversal. Considera como fator mais importante o tamanho das mãos, de forma a facilitar o contacto com as inúmeras chaves e, também, por ser um instrumento de sopro, a criança deve ter desenvolvido a sua capacidade pulmonar. As primeiras aulas devem acontecer entre os sete e os oito anos (Musika, 2013).

Pois, se a criança iniciar o estudo da flauta transversal muito cedo, corre o risco de ter problemas em segurar o instrumento, adaptando assim uma postura inadequada, que pode ser desconfortável e, conseqüentemente, improdutivo. Felizmente existe uma solução para a criança que inicia o estudo muito nova, que são as cabeças curvas. Estas ajudam a reduzir o tamanho da flauta, não afetando a qualidade do estudo e mesmo a qualidade técnica e de sonoridade da flauta (Musika, 2013).



Figura 3 - Flauta transversal com cabeça normal e cabeça curva.

## 5. A importância de um estudo diário e regular

A compreensão de que é necessário uma prática regular do estudo do instrumento é outra questão muito importante, para além da idade e da motivação da criança quando inicia o estudo. Será que a criança é capaz de se concentrar durante uma aula, entender os conceitos básicos da música, entender a necessidade de estudar regularmente?

Segundo Crease (2008), um dos aspetos fundamentais na aprendizagem de um instrumento é a enorme dedicação que exige. Principalmente crianças pequenas que iniciam o estudo de um instrumento necessitam que um dos pais ou uma pessoa que tome conta delas seja o seu principal companheiro musical. Assim, como forma de encorajamento, os pais precisam de acentuar os aspetos positivos para a criança, e, simultaneamente, “desenvolver grandes reservas de paciência e bom humor” (Crease, 2008, p. 20).

“Atualmente vivemos numa época complicada, onde referências deixam de existir e as crianças acabam por perder o foco em coisas importantes pelo simples fato de serem chatas” (Martins, 2013). Este mesmo autor, considera este “um problema social maior e mais complexo” que está relacionado com a desestruturação familiar e com um modelo de ensino que está a decair, em que as crianças e os adolescentes não estão a ser acostumados a realizar tarefas necessárias e do seu desagrado. Não estão a ser ensinados a ter disciplina para estas atividades. Desta forma, podemos dizer que uma criança que estuda música passa, desde cedo, por “situações que exigem e forçam o desenvolvimento de algumas qualidades específicas, que hoje começam a se tornar escassas [...], como o comprometimento, censo crítico e força de vontade” (Martins, 2013).

Crease (2008) diz que mesmo uma criança de quatro ou cinco anos que inicia o estudo de um instrumento tem de criar uma rotina para ela praticar, ainda que se trate de cinco ou dez minutos por dia. “Este é um dos aspectos mais difíceis da formação instrumental, tanto para os pais como para os filhos” (Crease, 2008, p. 39). Mas, praticar todos os dias ajudará a criar uma rotina desde o início, o que permitirá à criança começar a fazer música e a dominar aos poucos o seu instrumento. O objetivo é reforçar o trabalho da aula, permitindo desenvolver “controlo físico, coordenação e sensibilidade musical” (Crease, 2008, p. 39).

Esta rotina pode não agradar a todos, pois para uma criança pequena o estudo da música pode tornar-se maçante e chato, elas devem nesta fase brincar e explorar o mundo, e

não ficar trancadas numa sala a estudar (Martins, 2013). Acima de tudo e segundo Crease (2008), o estudo, nesta fase, deve ser divertido.

No entanto, é importante salientar que, todo o músico que se propõe a sê-lo um dia mais tarde como profissão a rotina de estudo é essencial. “Somente um trabalho metódico e sério de estudos pode levar à construção de uma base sólida de sonoridade e técnica que permitirá a um flautista atuar sempre em um nível de excelência” (Ananias, s.d.).

No caso dos instrumentos de sopro, a embocadura tem de estar constantemente a ser exercitada, pois está diretamente ligada à produção de som. Esta, de forma a conseguir o domínio do instrumento, tem de ser exercitada todos os dias, com exercícios específicos e repetidos. Assim se alcança um som “rico”, controlado, com cores e timbres variados (Ananias, s.d.)

## 6. Escalas: a importância no estudo de um instrumento

De acordo com os ensinamentos de Gilbert<sup>1</sup> há uma distinção entre a facilidade de tocar e a “técnica”. Ter a capacidade de mover os dedos rapidamente é diferente de tocar um instrumento combinando o movimento dos dedos, com a sonoridade e a expressão musical. Consequentemente, quando se alia a prática de escalas e arpejos ao estudo da flauta transversal, deve sempre ter em atenção estes dois aspectos, de forma a serem trabalhados simultaneamente (Floyd, 1990).

Segundo Paul Taffanel<sup>2</sup> (1844-1908) o som da flauta tem fascinado o homem há milhares de anos e este instrumento pode ser considerado um dos mais antigos. A flauta moderna, do sistema Boehm<sup>3</sup> compreende três oitavas e a sua beleza e flexibilidade do som, juntamente com a facilidade de modulação pode ser de muitas formas comparada à voz humana (Taffanel, s.d.). A essência da Escola Francesa é a qualidade do som, a riqueza sonora, o som puro e uma técnica requintada. Uma técnica com bom gosto e cultura, respeitando a natureza do instrumento, não esquecendo de trabalhar a respiração, o sopro, a ressonância, a qualidade do som, a flexibilidade dos lábios, o vibrato, as diferentes articulações, o posicionamento correto das mãos e uma técnica precisa (Taffanel, s.d.).

Conforme vários autores e flautistas de renome, como Nilson Mascolo, Nilson Mascolo Filho, Marcos Kiehl, Taffanel, José Ananias, Jennifer Cluff, Marcel Moyse, entre outros, o estudo

---

<sup>1</sup> Geoffrey Gilbert (1914-1989) foi o flautista britânico mais influente do século XX. Membro de orquestras como “The Royal Philharmonic Orchestra”, “The London Philharmonic Orchestra”, “BBC Symphony Orchestra”, entre outras. Para além de instrumentista, foi mestre e professor e recebeu nomeações de Escolas Superiores em Londres, Manchester e Flórida. Mestre de flautistas como Trevor Wye, Susan Milan, William Bennett, James Galway... (in *The London Times* (May 22, 1989)).

<sup>2</sup> O grande virtuoso, Paul Taffanel (1844-1908) foi professor no Conservatório Nacional de Música, maestro na Société des Concerts e no Théâtre National de L’Opéra, e alcançou os limites da arte de execução. Para ele, a técnica não tem segredos. Um homem com uma mente culturalmente rica, considerou verdadeiramente os problemas estéticos da flauta e tinha como objetivo escrever um tratado sobre “A arte da flauta”, mas faleceu sem terminar este grande objetivo. Durante a sua longa carreira, Paul Taffanel reuniu material para um vasto tratado no qual seriam incluídas toda a história, teoria e prática da flauta (Método Completo para Flauta de Taffanel e Gaubert).

<sup>3</sup> Theobald Boehm (1794-1881) construtor de flautas alemão e flautista profissional. No séc. XIX a flauta de madeira do “sistema alemão” já não preenchia as expectativas, pois a flauta passou a ter maior destaque e popularidade, por se ter tornado num instrumento solístico e não apenas camerístico e os problemas começaram a aparecer. Mas Boehm resolveu a situação e aperfeiçoou-a. “Em 1847, Theobald Boehm vendeu os direitos de fabricação de seu último modelo a Rudall & Rose, de Londres. A patente para a França foi vendida para Clair Godfroy e para seu enteado, Louis Lot. Os franceses, em 1848, fabricaram modelos que reintroduziram perfurações nas chaves de A, G, F#, E e D, para proporcionar uma maior ventilação aos orifícios. Este modelo, subsequentemente, tornou-se conhecido como de “chaves abertas” ou “Modelo Francês” (Araújo, 1999, p. 15). Até hoje, é o modelo utilizado pelos diversos flautistas.

de escalas e arpejos é essencial a todo o flautista. Embora não esquecendo que “ao estudar escala deve-se buscar sincronia perfeita entre as notas, uma excelente afinação e beleza” (Filho, s.d., p. 35) e “quando tocamos escalas e/ou arpejos, devemos dar especial atenção à embocadura. Sempre devemos tentar o nosso melhor som e procurar atingir a nossa melhor afinação” (Ananias, s.d.).

Segundo Kiehl (s.d., referido por Filho, s.d.) é importante que o flautista trabalhe para que os seus dedos sejam sempre rápidos e precisos, mas é fundamental que entenda que a velocidade dos dedos depende do sincronismo entre os dedos e da antecipação dos movimentos, mas também deve ter em conta os limites do ser humano que dificilmente serão superados e que o estudo não deve ser forçado nessa direção, senão estará a correr o risco de tocar com uma técnica imprecisa. Um bom flautista move os seus dedos de uma forma suave e macia, sem movimentos bruscos e agitados, por mais rápido que esteja a tocar. Kiehl (s.d) aconselha ao flautista concentrar-se na antecipação do movimento de cada dedo e não apenas na velocidade deles.

Agora, um bom exemplo que Kiehl (s.d) dá para se entender a importância da concentração na preparação do movimento dos dedos:

Imagine que você tem um compromisso, digamos um ensaio, e tem que chegar na hora certa. Quanto mais cedo sair de casa, mais tempo terá, e assim poderá caminhar ou dirigir mais calmamente e ainda assim chegar no horário, sem pressa e sem afobação. Mas se sair atrasado, terá que correr muito mais para conseguir chegar no horário e ainda assim poderá se atrasar. Você deve usar este mesmo princípio para treinar os seus dedos.

Numa escala, imagine que cada dedo tem um horário diferente para chegar em cada uma das chaves da flauta, e que se você der o comando para ele começar a se movimentar no momento exato, ele não precisará “correr” para chegar na hora certa. Quanto mais rápido você quiser tocar a escala, mais cedo deverá dar o comando para cada dedo se movimentar, e terá que fazer isto de forma sequencial, para que todos os dedos cheguem no momento certo. Numa escala em velocidade bem rápida, cada dedo deverá iniciar seu movimento uma fracção de segundo após o outro, e assim talvez tenhamos dois ou três dedos se movimentando ao mesmo tempo (Kiehl, s.d., citado por Filho, s.d., p. 36).

Manter os dedos perto das chaves também pode contribuir para uma maior velocidade dos mesmos e para uma melhor sincronização. Todas estas variáveis, usadas equilibradamente,

são importantes para se conseguir obter um melhor resultado (Kiehl, s.d., referido por Filho, s.d.).

Então, e voltando à questão principal da importância das escalas no estudo de um instrumento, Kristi Ballif (2013) defende que as escalas são “magia” e indica cinco razões para as aprender:

**1. O flautista tocará num andamento mais rápido.** Praticar escalas permite ao flautista construir a técnica que fará movimentar os dedos mais rapidamente, ajuda a melhorar a dedilhação no registo agudo da flauta. Muitas vezes, a música em andamento rápido é composta com muitas escalas e ao estarem trabalhadas, facilitará o trabalho de preparação da obra.

**2. O flautista será capaz de tocar mais “limpo”.** Ao praticar escalas, o instrumentista exercita os dedos para se moverem de forma clara e precisa. Aprenderá também posições alternativas que o ajudarão a evitar embaraços.

**3. O flautista irá desenvolver um som melhor.** Quando se pratica escalas os músculos dos lábios estão sempre em trabalho devido à mudança constante de registos, o que permite ganhar resistência e melhorar a flexibilidade da embocadura.

**4. A leitura melhorará drasticamente.** A música é geralmente baseada em escalas, portanto, quando o instrumentista aprende as escalas, está a aprender o que nunca viu. Logo, ficará mais familiarizado com as posições da flauta e não terá que pensar tanto quando lhe aparecerem alterações.

**5. Depois de aprender as escalas, não terá de as aprender de novo.** Depois de aprender as escalas, provavelmente irá querer tocá-las para o resto da vida, no entanto, fá-lo-á de forma divertida e não por obrigação.

A mesma autora, Kristi Ballif (2013), sugere ainda formas de as estudar, de forma a serem “*optimal scale magic*”: **praticá-las com metrónomo**, serão mais limpas, devem ser estudadas a um ritmo que o flautista consiga tocar de forma limpa e só depois aumentar a velocidade de forma progressiva; **praticar escalas em toda a extensão da flauta**, na música, muitas escalas podem começar pelo meio, mas também se podem estender ao registo mais agudo. Estudar em duas oitavas já é bom, mas em toda a extensão é ainda melhor; **tocar escalas de memória**, ajudará a aprender as escalas melhor e a associar também melhor as

dedilhações com as escalas adequadas, além disso, aprenderá mais rápido que estar preso à partitura; **usar sempre um bom som enquanto estuda escalas**, pode ser tentador esquecer o som e preocupar-se apenas com os dedos, mas é essencial que o som não seja esquecido.

Albert Frantz (s.d.), um pianista de renome internacional, escreve no seu blog ([www.blog.key-notes.com](http://www.blog.key-notes.com)) muito sobre o estudo de escalas e a importância do mesmo para os pianistas. “O estudo aprofundado de escalas no piano é vital para tocar musicalmente com confiança”<sup>4</sup> afirma ele. Assim como Jennifer Cluff (flautista canadiana e professora) também no seu blog ([www.http://jennifercluff.blogspot.pt](http://www.http://jennifercluff.blogspot.pt)) realça a importância de estudar escalas para os flautistas, inclusive dá imensas sugestões e propõe exercícios sobre como trabalhá-las sem que seja um trabalho maçador, chama-lhe estudar escalas de forma criativa.

Nilson Mascolo Filho e Cinthia Mascolo escrevem muitos métodos a pensar na importância que as escalas têm e tentando arranjar forma de motivar ao estudo das mesmas, mas especificamente num método escrito em duetos, dizem que abordam um elemento técnico fundamental na *performance* da flauta: o desenvolvimento técnico-motor. E que o livro é baseado em escalas e intervalos por ser a base fundamental no estudo da flauta (Filho e Mascolo, 2014). O que distingue este método dos outros é mesmo o facto de estar todo escrito em forma de dueto, ou seja, cada estudo foi composto para ser executado por duas flautas, tornando o método muito agradável para tocar com o professor ou amigo. O objetivo deles é que o método envolva o aluno de tal forma que no fim do percurso se sinta ainda mais motivado para aprofundar os conhecimentos adquiridos, “não há segredo nem fórmula mágica, basta apenas que você se coloque em atitude, disposição, curiosidade, determinação e interesse” (Filho e Mascolo, 2014).

Jennifer Cluff<sup>5</sup> (2006) compreende que a importância de estudar escalas não significa apenas ser capaz de as tocar, mas sim de as tocar tão bem como se fossem uma peça musical.

---

<sup>4</sup> Do original: “A thorough study of piano scales is vital to playing musically and with confidence.” (Frantz, s.d.)

<sup>5</sup> Jennifer Cluff foi a flauta principal da *Vancouver Island Symphony* de 1995-2006. É licenciada em *performance* em flauta pela Universidade de Toronto. Participou em *masterclasses* com flautistas de renome: James Galway, Jean Pierre Rampal, William Bennett, Patrick Gallois, Paul Edmund Davies, Susan Hoepfner, Julius Baker, Jeanne Baxtresser e ainda na área do *jazz* com Moe Koffman. É professora, desde 1993, em



Pois, verdadeiramente, a música “real” é composta por imensas escalas e, se o aluno dominar as escalas maravilhosamente, terá 75% de qualquer peça já trabalhada maravilhosamente também. O Concerto em Dó M de Mozart, para flauta e harpa, e muitas outras peças de Haydn, Bach e mesmo de compositores modernos são a prova de que as peças estão compostas por inúmeras escalas, que tornam a música bonita, fluída e emotiva.

Propõe iniciar o estudo das escalas de forma fácil, em uma ou duas oitavas, em andamento lento e fazendo pausas quando necessário. Aquecer com notas longas, não forçar nada e, ao mesmo tempo, ir memorizando as escalas.

Em 2007 presenteia os assinantes do seu blog com um *playalong* escrito por ela, no Sibelius, com o som da harpa, para acompanhar o Exercício nº 4 dos 17 Exercícios Diários do Método de Taffanel e Gaubert, o qual também transcreveu para flauta com facilidade em virar as páginas, ao contrário do original. Ela considera este exercício um “jogo de escalas”.


No ano seguinte, Cluff, faz referência a um site “Your Accompanist”<sup>6</sup> que oferece gratuitamente, para *download*, *playalongs* para acompanhar o estudo das escalas, que podem ser usados de diferentes formas.

Depois destas sugestões, ela também usa os métodos de Moyses, Taffanel e Gaubert, James Galway e propõe alguns excertos de exercícios para trabalhar as escalas, de maneira a permitir liberdade ao flautista para encontrar soluções para as suas dificuldades e a trabalhá-las de forma criativa, divertida e nunca de forma chata (Cluff, 2011).

Cluff, partilha os seguintes exemplos:

**Recomposing Scale Rhythms**

If this is the original exercise....



Recompose the rhythm to create smooth and even fingerings....

LONG-short etc....

These rhythms work because each fingering allows the slower finger become the “quickly moving” finger.

short-LONG etc....

Triplets are miraculous at smoothing out any unevenness in tone or fingering

Triplets etc....

Figura 4 - Escala com ritmos diferentes.

**James Galway's Five Note Pattern**

Listen for tone quality and lightness in fingers

Note that it's the same five notes as you started with, but this time descending from 2nd note to 1st before ascending again.

F Major



1 2 3 4 5      2 1 2 3 4 5

3 2 1

4 3 2 1

Listen for precision in rhythm and absolute evenness in fingerings. Use metronome at comfortable tempo for absolute evenness. Some scales are simpler than others. Reverse pattern to ascend also.

Figura 5 - Exercício com cinco notas.

University of Vancouver Island, Malaspina College e no The Nanaimo Conservatory of Music. É seguida por centenas de flautistas e publica artigos e métodos para os ajudar no seu percurso flautístico (Cluff, 2010).

<sup>6</sup> Link do site mencionado por Jennifer Cluff: <http://www.youraccompanist.com>.

**Creative Genius**  
Creating beautiful patterns  
from memorized Majors

**A**

Ab Major 1 2 3 4 5 6 7 8

*mp crescendo*

Notice in the above example how the pattern is simply four sixteenth notes ascending, step-wise from each starting note as a step in the Major scale of Ab major? The first note is Ab, the second is Bb, the third is C, etc. If you can hold this pattern in your mind, you can play this pattern from any scale you're memorized.

Add this high octave version when you're ready (slower tempo fine).

*mp crescendo*

Go down a half-step to the key of G major, and create the same pattern. I'll write out a few here to get you started, but you can invent your own patterns easily with these ideas in mind. The idea is to listen closely to hear evenness in fingerings.

G Major 1 2 3 4 5 6 7 8

*mp crescendo* Repeat 8va

F# Major 1 2 3 4 5 6 7 8

*mp crescendo* Repeat 8va

Figura 6 - Padrão criativo de quatro notas.

**Moyse's Exercises Journaliers**  
simplified for novice to intermediate flutists

Jennifer Cluff  
September 2011 Galway  
Scale Class using Moyse's book.

Chromatic Scales

**A** Play each slowly twice with glorious tone quality. Gradually expand the range up to your highest (best) pitch, and eventually add low C# and low C to the bottom of the scale. Metronome helpful for even fingers.

continue upwards by semitone to your best highest note of the day.

Figura 7 - Escalas cromáticas adaptadas do método "Exercises Journaliers" de Moyse.

Larena Araújo (2010) estudou a possibilidade de utilizar o choro como ferramenta para o ensino da técnica da flauta transversal. "A obra é também uma proposta alternativa de exercícios para o ensino da técnica da flauta transversal, que permite o trabalho de questões relacionadas à fluência de leitura e de execução ao instrumento, articulação, saltos intervalares e controle de dedos (velocidade)" (Araújo, 2010, p. 807).

Floyd (1994, citado por Araújo, 2010, p. 807) afirma que "há distinção entre estudos e exercícios técnicos". Considera estudos técnicos "peças musicais curtas, de caráter didático, [...] e têm por finalidade trabalhar aspectos específicos da técnica do instrumento, aliados a questões musicais." Enquanto os exercícios técnicos são maneiras de "trabalhar a técnica do instrumento por meio de mecanismos de repetição de células [...] objetivando o domínio de habilidades específicas. É o caso, por exemplo, dos exercícios de escalas e arpejos" (Floyd, 1994 citado por Araújo, 2010, pp. 807-808).

Em suma, ela acredita que o estudos em choro, neste caso, os de Mário Sève, são uma alternativa a exercícios específicos para se trabalhar a técnica na flauta transversal, pois garante ao aluno uma "variedade de material sonoro para o estudo técnico e desperta o interesse do instrumentista" (Araújo, 2010, p. 811). Para além disto, as escalas e arpejos e a sua contextualização harmónica promovem a "fluência do *performer* no instrumento e no

entendimento da estrutura harmónica dos choros” treinando assim a improvisação também (Araújo, 2010, p. 812).

Em Portugal, Ricardo Matosinhos, trompista, professor de trompa e compositor, desenvolveu, a pensar nos seus alunos, estratégias e um pequeno método com uma abordagem um pouco diferente ao estudo das escalas. Uma forma de as estudar de maneira mais original e divertida. Segundo ele, vai “utilizando diferentes tipos de estratégias mediante os alunos, por vezes resulta, por vezes não, uma vez que em última análise, os alunos têm que querer estudar...” (Matosinhos, 2014). O método que escreveu intitula-se “Eu Gosto de Estudar Escalas!” e tem como subtítulo “Primeiro vem a prática, depois a teoria...” e, em vez de apresentar o estudo da forma tradicional, “com um aumento progressivo de sustenidos e bemóis. Apresenta como alternativa o trabalho em simultâneo de todas as escalas, habitualmente utilizadas na música ocidental (escalas maiores, menores naturais, harmónicas e melódicas), com o aumento progressivo do número de notas” (Matosinhos, 2013). Pretende com isto “levar o aluno a criar relações, ainda que inconscientes entre as diferentes escalas. Ao dar primazia à prática e só depois à teoria pretende-se inculcar no aluno o gosto pelas escalas, de uma forma mais simples e menos maçuda!” (Matosinhos, 2013).

A sua experiência pedagógica confirma que nenhum principiante gosta de estudar escalas. O facto de ter imensa teoria envolvida e a dificuldade em executar corretamente justificam, para ele, este desinteresse (Matosinhos, 2013).

O método que desenvolveu permite que o aluno “passo a passo” conquiste a tessitura do instrumento, aprendendo gradualmente as diferentes notas. Aprende também, embora de forma inconsciente, a relação entre as diferentes escalas, pois as escalas são apresentadas com uma nota de cada vez, mas seguindo um ciclo de quintas. De forma a facilitar a leitura, as alterações não são apresentadas junto à clave, mas sim de forma ocorrente em todas as notas e gradualmente vai aparecendo apenas na primeira nota do compasso. O método inclui várias frases de encorajamento ao longo das páginas.

Concluindo, “o início da aprendizagem da trompa nunca será uma tarefa fácil! Porém, como as escalas maiores e menores constituem a base da música tonal, espero com este

pequeno método contribuir para que os primeiros passos na trompa sejam facilitados, possibilitando assim uma evolução consistente” (Matosinhos, 2013).

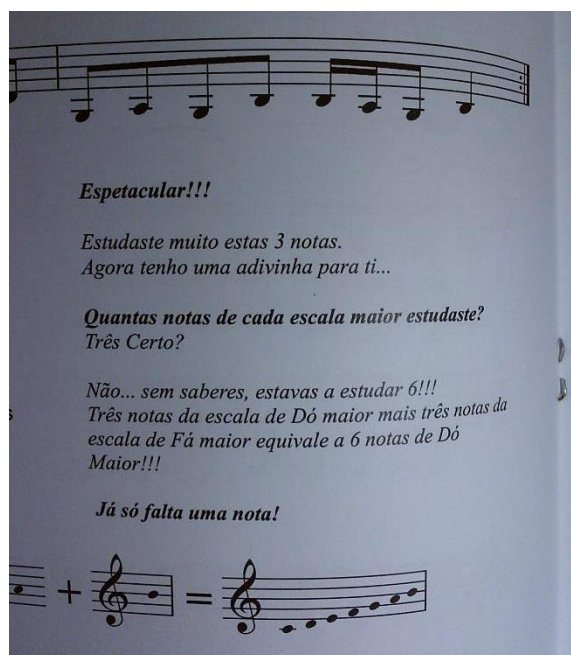


Figura 8 - Frase de encorajamento de Ricardo Matosinhos, na pág. 8, do seu método "Eu Gosto de Estudar Escalas!"

Para além de ter escrito um método a pensar nos seus alunos, Ricardo Matosinhos aborda os seus alunos e todos aqueles que querem estudar com ele de maneira diferente, mais original e criativa. Para além das Escolas onde leciona, Ricardo ministra aulas *online* via *Skype* ou *FaceTime*.

## 7. Conclusão

Todos os autores mencionados acima, sejam eles flautistas ou não, defendem, na sua maioria, o mesmo: “o estudo de escalas e arpejos é essencial a todo o flautista”. Praticar regularmente, estudar com musicalidade, com precisão e com objetivos melhora a técnica do aluno e dá-lhe mais confiança. Todo o músico necessita dominar as escalas, Matosinhos (2013) diz que as escalas maiores e menores são a base da música tonal e, sendo assim, são a base da maioria das músicas executadas pelos músicos. Mais ainda, Cluff (2006) afirma que a música “real” é composta por imensas escalas e, se o aluno dominar as escalas maravilhosamente, terá 75% de qualquer peça já trabalhada maravilhosamente também.

O flautista não pode esquecer que quando estuda escalas e arpejos deve procurar uma combinação perfeita entre as notas (dedos), a afinação e uma boa sonoridade (Filho, s.d.). O estudo de escalas contribui, segundo Ballif (2013), para o flautista conseguir tocar num andamento mais rápido, ser capaz de tocar mais “limpo”, desenvolver a sua sonoridade, melhorar a sua leitura e perceber que depois de aprender as escalas não terá de as aprender de novo, isto é, é um trabalho base que é feito e que será reflectido constantemente na evolução do flautista.

É importante motivar os alunos para o estudo das escalas e arpejos, mostrando que não é uma tarefa chata e maçadora. E para isso, recorrer a alternativas como *playalongs*, duos com a professora, propor exercícios para trabalhar as escalas, de maneira a permitir liberdade ao flautista para encontrar soluções para as suas dificuldades, estimular o aluno a construir os seus próprios exercícios, inclusive Jennifer Cluff dá alguns exemplos (ver figuras nº 4, 5, 6 e 7). E tal como estes exemplos, aconselha a usar os métodos de exercícios diários como o Método de Taffanel e Gaubert, Moyse, James Galway, entre outros.

No entanto, e como diz Matosinhos (2014), por muitas metodologias e estratégias a que o professor recorra para incentivar o estudo diário, mais propriamente, o estudo técnico, de escalas e arpejos, “em última análise, os alunos têm que querer estudar...”.



## **SECÇÃO II – Prática de Ensino Supervisionada**

“Quase todos os alunos têm a pretensão de ser um músico virtuoso, no entanto, não têm a técnica necessária. Muitas vezes os alunos tendem a aprender a flauta executando e aprendendo apenas peças. Todavia, se passassem mais tempo a adquirir técnica, estudando escalas articuladas de todas as formas possíveis, fazendo o mesmo com arpejos antes de chegar à execução de uma obra, poupariam muito mais tempo de estudo. Ou seja, em vez de desperdiçarem tempo a estudar e aprender uma passagem difícil, deveriam passar mais tempo a melhorar som e afinação.”<sup>7</sup>

(Gilbert, s.d., citado por Floyd, 1990, p. 123).

---

<sup>7</sup> Traduzido do original: “Almost every student aspires to be a virtuoso but they don’t have virtuosic technique. Too often students try and learn the flute by just playing pieces. If they would spend more time acquiring technique by playing articulated scales in all possible forms and arpeggios BEFORE they come to a piece, it would save them hours of time. Then rather than wasting extra time learning a difficult passage, they could spend more time on improving tone and intonation”.

## 1. Contextualização

A prática de ensino supervisionada foi realizada na Academia de Música de São João da Madeira. Esta teve como objetivo principal entender se o estudo de escalas é importante na aprendizagem de um instrumento, mais precisamente, na flauta transversal, inserido num estudo diário e de rotina.

### 1.1. A Academia de Música de São João da Madeira

A Academia de Música de São João da Madeira está inserida na Associação Cultural Alão de Morais sendo um dos três departamentos (Academia de Música, Centro de Arte e Instituto de Línguas) que a constituem.



Figura 9 - Fachada frontal da Academia de Música.

Esta Academia nasceu em Outubro de 1981, sob a direção do Professor Augusto Pereira de Sousa, com autorização provisória número 847, concedida em 08/06/82 (época anterior ao Decreto-Lei 310/83 de 1 de Julho), tendo sido concedida autorização definitiva número 2005 do Ministério da Educação em 19/07/1990. Instalada, inicialmente, na Escola Primária do Parque, foi transferida, em 1982, para a sede atual, na Quintã, rua Visconde, edifício que também já albergou Escola Primária.

Em Dezembro de 1984, devido ao seu constante crescimento em número de alunos, professores e classes instrumentais, foi agregado um Diretor Administrativo. A partir de então, a dinamização é crescente, existindo mesmo um Projeto Educativo a levedar e



a ganhar consistência através dos tempos que se seguiram, numa preocupação constante com a melhoria do ensino/aprendizagem, numa procura de aquisição de mais conhecimentos e de expansão de cultura musical, numa animada interação de professores e de escolas na busca de troca de ideias, métodos e novidades.

Para além do ensino da música, esta academia realiza também várias atividades paralelas no sentido de promover a divulgação da mesma, tendo-se orientado sempre por um espírito de grande abertura ao meio, intercâmbio de ideias e atividades, e desenvolvendo vários projetos visando a participação da população, pretendendo assim continuar a ser um instrumento válido de ação e dinamização cultural. A sua colaboração com a Câmara Municipal inclui, desde 2007, a série “Musicatos”, recitais de jovens músicos de São João da Madeira e Terras de Sta. Maria.

## **1.2. Estágio: Fase observação**

O Estágio realizou-se na Academia de São João da Madeira, sob a orientação da professora cooperante Sandra Camarinha. Foi iniciado em Novembro de 2013, aquando foi possível começar a assistir às aulas de instrumento, Flauta Transversal, mas só em Fevereiro de 2014 foi possível começar a assistir às aulas de Classe de Conjunto, neste caso, Coro (M32: 2 Conjuntos Vocais e ou Instrumentais; Orquestra; Música de Câmara; Coro; Classe de Conjunto). Isto porque a Academia só oferecia como M32 a Orquestra de Sopros, a Orquestra de Cordas e Coro, com horários definidos desde o início do ano letivo. A única possibilidade para frequentar Classe de Conjunto, devido a incompatibilidade de horários, foi a aula de Coro. Daí ter começado a assistir muito tarde a estas aulas.

Acontece que assim, o número de aulas de Coro até ao fim do ano letivo não foi suficiente para preencher as 60 horas (50 horas assistidas e 10 horas dadas). Então, de acordo com o Orientador, e como o Plano de Intervenção foi aplicado apenas a instrumento, foi decidido assistir a um maior número de aulas de flauta transversal e assim completar as 120 horas assistidas (sendo que 20 horas foram lecionadas por mim).

A Escola realizou um Concerto de Verão no dia 21 de Junho de 2014, na Casa da Criatividade de São João da Madeira, intitulado de “A Hard Day`s Night” que englobou toda a Orquestra, o Coro, Solistas da Academia e um grupo chamado “The Beetoes”. Com isto, as

aulas de Coro tornaram-se ensaios gerais, com a finalidade de ensaiar em simultâneo todos os alunos que participavam no Concerto (alunos dos Coros e das Classes de Conjunto) e foram orientados pelo professor Richard Tomes (e não pela professora de Coro). Assim, assisti a todos os ensaios, colaborando com o Coro, auxiliando o professor no que me pedisse e, ao mesmo tempo, elaborei os relatórios das aulas. Foi impraticável dar aulas a este grupo, pois as aulas estavam planeadas de acordo com as atividades da Escola e associadas aos professores a que lhes diziam respeito.

## **2. O Projeto de Estágio**

O Estágio realizou-se na Academia de São João da Madeira, sob a orientação da professora cooperante Sandra Camarinha. Dando início ao Estágio em Novembro de 2013, aquando foi possível começar a assistir às aulas de instrumento, Flauta Transversal, mas só em Fevereiro de 2014 foi possível começar a assistir às aulas de Classe de Conjunto, neste caso, Coro (M32: 2 Conjuntos Vocais e ou Instrumentais; Orquestra; Música de Câmara; Coro; Classe de Conjunto).

### **2.1. Objetivos do Estágio**

Os objetivos deste projeto, delineados inicialmente no Plano de Intervenção e apresentado em dezembro de 2013, foram:

- Observar se os alunos estudam escalas, que tipo de escalas são utilizadas e quais os métodos que usam quando estudam;
- Verificar se os alunos usam estratégias para estudar as escalas ou se desistem facilmente à primeira dificuldade;
- Transmitir a importância do estudo técnico regular, independentemente da idade ou grau do aluno;
- Fazer uma seleção de material específico para o estudo das escalas para alunos de iniciação, 1º e 2º graus (dos programas de flauta transversal e de outros instrumentos);
- Desenvolver um conjunto de estratégias para que, direta ou indiretamente, estudem escalas regularmente e gostem de o fazer;
- Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento do domínio técnico da flauta, mais nomeadamente, das escalas.

## **2.2. Instrumentos de recolha de informação do projeto**

### **2.2.1 Inquérito**

Depois de muitas aulas observadas, de perceber as dificuldades dos alunos, as motivações, os diferentes níveis, as diferentes formas de estudar e de estar na aula era necessário perceber o que achavam os alunos sobre o tema em questão. A opinião deles era de extrema importância para saber como planejar as aulas que iriam ser dadas, para que fossem preparadas de forma a conseguir o melhor empenho da parte deles, sem esquecer que importava deixá-los mais motivados para o estudo de escalas e da flauta transversal, em geral.

Foi feito um inquérito aos alunos da professora cooperante, sendo este validado por quatro alunos externos, isto é, foi feito por quatro alunos antes de ser entregue aos alunos da professora, de forma a perceber se estavam compreensíveis, se não tinham erros ou dúvidas. Depois disto, oito alunos responderam ao inquérito (ver inquérito em anexo I) e as respostas foram muito unânimes.

Primeiramente, todos os alunos já tinham ouvido falar ou sabiam o que era uma “escala”. Dependendo das idades deles ou do grau em que se encontravam, uns aprenderam o conceito de escala durante o ano letivo em estudo, outros no ano letivo transato a esse e outros já conheciam há mais de dois anos. Dos oito alunos inquiridos só um dedicava uma hora do seu estudo semanal ao estudo de escalas, todos os outros dedicavam menos tempo. Dos oito alunos, só dois não gostavam de estudar escalas, todos os outros gostavam, por variadas razões: “... é uma boa maneira de praticar a técnica”, “... porque aprendemos as notas”, “... porque acho divertido”, “... porque ajudam a perceber melhor as coisas”, etc. Todos sabiam que estudar escalas ajuda muito à sua evolução técnica e *performance*. Cinco dos oito alunos estudavam as escalas de memória e três escreviam a escala e só depois a tocam. A meu ver, ambas têm vantagens e desvantagens, pois enquanto de memória são trabalhados fatores como a sensibilização e a memorização, escrever as escalas antes de as tocar também ajuda a uma melhor compreensão do que está a fazer e melhora a leitura musical, entre outras coisas. Logo, trabalhar das duas formas faz o aluno desenvolver destrezas diferentes, todas elas importantes.

O seguinte gráfico mostra o tempo de estudo semanal dos alunos (Figura 10).

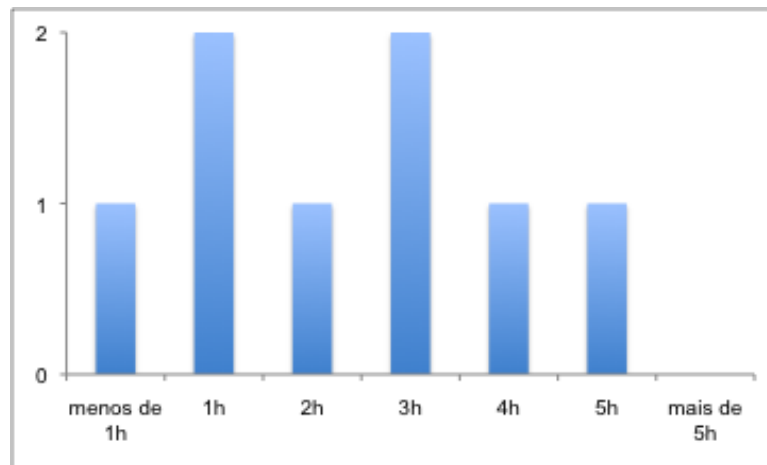


Figura 10 - Tempo de estudo semanal dos alunos inquiridos.

Foi-lhes também questionado se achariam mais interessante tocar escalas de uma forma diferente do que normalmente tocavam e as respostas foram todas afirmativas. Dadas algumas sugestões, eles tinham de assinalar (até três opções) as que lhes pareciam mais interessantes e as opções mais votadas foram:

- Escrever exercícios dentro de uma tonalidade e tocá-los;
- Fazer exercícios técnicos dentro de uma tonalidade, em vez de escalas;
- Conhecer novas escalas;
- Trabalhar escalas com acompanhamento de piano;
- Trabalhar escalas com acompanhamento do(a) professor(a).

### **2.2.2 Entrevista**

Na mesma altura foi feita uma entrevista à professora cooperante (ver anexo II), que incentivou a desenvolver o tema deste projeto, pois um aspeto que ela gostaria de melhorar nas suas aulas era exatamente conseguir que os alunos tivessem gosto e se sentissem motivados a estudar escalas. E, segundo Maehr (citado por Neves, 2011, p. 27), “o grande desafio quando se ensina um instrumento musical é, na maior parte das vezes, conseguir nos alunos essa motivação para que realizem o estudo individual necessário à evolução do seu processo de

aprendizagem. Compreender como motivar intrinsecamente os alunos é a solução para alcançar os resultados desejados”.

Independentemente do principal objetivo do professor penso que, para que as aulas tenham sucesso, a relação entre professor e aluno deve ser boa e saudável. O aluno precisa de se sentir seguro, confiante, gostado e acarinhado pelo professor, até porque o professor de instrumento é um exemplo, muitas vezes um “ídolo” para eles. A professora entrevistada garantiu esta amizade com todos os alunos, sejam eles muito ou pouco trabalhadores, até porque este ensino ainda é, na maioria das Escolas, individualizado, o que permite uma proximidade muito grande entre ambos. O que ela acha “muito vantajoso”, pois o ensino de instrumento “implica ensinar o aluno a dominar tecnicamente o instrumento e a tocá-lo de forma expressiva, e para isso as aulas individuais permitem-me focar nas necessidades e dificuldades de cada um”. Esta estreita relação obriga também, em muitos casos, a que o professor tenha de lidar com problemas pessoais dos alunos, nem que seja apenas como um “confidente” para eles. A professora entrevistada referiu também que a crise económica que atualmente se vive não está a afetar o desempenho dos alunos: “Penso que mesmo com a crise, os alunos têm ao seu dispor um conjunto de objetos que os desviam mais facilmente de estudar com regularidade em casa”.

Penso que a utopia de todos os professores de instrumento, ou de música no geral, é que os seus alunos sejam músicos! No entanto nem sempre isso é possível, até porque nem todos nós podemos ser músicos! Contudo, também para a professora cooperante, o mais gratificante de ser professora de flauta transversal é mesmo ouvir de um aluno: “professora, quero seguir música!” Mas, o seu principal objetivo é essencialmente “ter uma classe unida e amiga”!

Tal como já referi anteriormente, a professora cooperante sugeriu-me o tema “Escalas” para o Projeto exatamente porque é o ponto onde tem mais dificuldades, “convencer os alunos a praticarem escalas e exercícios técnicos.” Pois “Eles acham sempre uma “seca”. E assim não estudam em casa, porque não sentem motivação para o fazer e, infelizmente, o tempo de aula não permite fazer este tipo de trabalho acompanhado. Aliás, a professora se “pudesse mudar alguma coisa no ensino da flauta” era exatamente aumentar a carga horária para o dobro (2 x 45 minutos em dias da semana diferentes) sendo que uma destas aulas, ou mesmo dividindo o trabalho pelas duas, este tipo de trabalho já era possível ser feito com orientação.

Em relação ao estudo de escalas e a reação dos alunos ao mesmo, a professora responde dizendo que “Não gostam nada.” Mas talvez porque, para além de não entenderem muitas vezes a importância de estudar escalas/exercícios e de ter um estudo diário, não sabem nem têm meios de o fazer. Porque quando se apercebem das vantagens e dos resultados que traz a motivação que ganham é o “caminho” para um trabalho bom e inteligente para atrair bons resultados. Ela sugere ainda que os alunos devem começar a incutir este tipo de estudo na sua rotina o mais cedo possível e que “numa primeira fase, aliar o estudo das escalas a algum meio tecnológico pode ser mais motivante para os alunos de “hoje”, ou exercícios onde possam interagir aluno e professor.”

### **2.3. Intervenção pedagógica**

Aqui são apresentadas algumas das planificações das aulas dadas e dos respetivos relatórios pós-aula, assim como as planificações e relatórios das aulas assistidas pelo professor co-supervisor.

Uma Planificação implica um estudo cuidado de todos os parâmetros exigidos para uma aula bem-sucedida em que os objetivos, quer gerais quer específicos, se rodeiem de estratégias capazes de facilitar a sua consecução. Os materiais abordados nas aulas e o meio de condução à lecionação destes devem interligar-se em conformidade com os objetivos que se pretendem alcançar (Silva, 2013).

Assim sendo, planeei as aulas de intervenção de forma a irem de encontro aos objetivos pretendidos, preocupando-me principalmente em encontrar estratégias de motivação para que os alunos conseguissem aprender e apreender novos conceitos que os ajudasse futuramente. Não inventei nada novo, simplesmente compilei ideias e mesmo alguns exercícios (de vários autores, na sua maioria, flautistas) que para eles ainda eram desconhecidos. Basicamente fui ao encontro do que era pretendido no programa, mas por uma via diferente da que os alunos estavam acostumados, pois o tempo de aula não permite fazer este tipo de trabalho acompanhado, o que dificulta a inserção de exercícios novos ou estratégias para o estudo de escalas durante as aulas.

Para além de trabalhar com os alunos essencialmente o tema “Escalas”, não podia deixar de trabalhar o material que tinham que apresentar em provas e audições, que englobava estudos e/ou peças. O meu trabalho foi um complemento ao que estavam a realizar até então.

### 2.3.1. Aulas de Instrumento

<b>Plano de Aula</b>			
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira	<b>Data:</b> 10/03/2014	<b>Aluno(a):</b> A	
<b>Aula nº: 1</b>	<b>Conceito fundamental a desenvolver:</b> Tonalidade (Mib M)		
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Exercícios dentro da tonalidade de Mib M, “Sicilienne” – Fauré			<b>Duração:</b> 45’ <b>Hora:</b> 9h30
<b>Objetivo da aula:</b> A aluna ficar a dominar a tonalidade de Mib Maior.			
<b>Sumário:</b> Escala e arpejo de Mib M, exercício em Mib M (padrão pentatónico), exercício nº 7 – Taffanel e Gaubert (em Mib M), exercício nº 1 em Mib M – Galli. “Sicilienne” de Fauré.			

Parte da Aula	Conteúdo	Objetivo Específico	Organização Metodológica/ Descrição do Exercício	CrITÉrios de Êxito	Duração (Total: 45’)	
<b>Inicial</b>	Escala e arpejo de Mib M	Perceber se a aluna tem dificuldade na compreensão da tonalidade	Escala (2 oitavas) ascendente e descendente	A aluna não ter dúvidas e perceber o que está a fazer	10’	
<b>Fundamental</b>	Exercício: “padrão” pentatónico em Mib M (iniciar em mib3)	- Manter regularidade técnica (dedos) - Aumentar a velocidade dos dedos	Depois de a aluna perceber o exercício, toca-o de memória	Conseguir dominar a escala de Mib M	10’	20’
	Exercício nº 7 – Taffanel e Gaubert (em Mib M)	Trabalhar a dedilhação do mib médio	Uso do método de “Taffanel e Gaubert” para leitura do exercício	Conseguir fazer as dedilhações corretas, ao andamento mais rápido possível	5’	
	Exercício nº 1 – Galli (em	Trabalhar a escala de uma forma	Uso dos estudos op.309 do Galli:	Conseguir, o mais rápido	5’	



	Mib M)	diferente	1º: leitura/solfejo do exercício; 2º: leitura das notas e ritmo com as dedilhações na flauta; 3º: tocar o exercício em staccato	possível, fazer uma boa leitura do exercício e tocá-lo com o máximo de pormenores que conseguir		
<b>Final e Avaliação</b>	“Sicilienne” op. 78 – Fauré	Terminar a aula com uma peça, onde aplica os exercícios trabalhados na aula	A aluna toca a peça e, quando necessário, é trabalhado com ela aspetos técnicos, como passagens mais difíceis, de sonoridade e de musicalidade	Conseguir interpretar a peça, o melhor possível, não falhando nada que esteja relacionado com a tonalidade da aula		15'

### RELATÓRIO PÓS-AULA Nº 1:

Embora a aluna esteja no 3º grau, iniciou os estudos da flauta transversal apenas este ano letivo. Mesmo assim sendo, ela consegue acompanhar bem o programa que está a trabalhar. É uma aluna extremamente empenhada e interessada e preocupou-se, durante toda a aula, em fazer o seu melhor. Em relação à tonalidade escolhida para trabalhar, para além de ter três alterações (que é o máximo de alterações para o programa de 3º grau) é uma tonalidade que ajudará a trabalhar a peça que a aluna está a estudar, o que facilita a resolução de alguns problemas técnicos. A aluna mostrou-se sempre muito entusiasmada a fazer os exercícios propostos e, como teve algumas dificuldades, pedi para os trabalhar melhor em casa. Como a dedilhação que inclui o *mi* médio é difícil e exigente, o exercício nº 7 – do método “Grandes Exercícios Diários de Mecanismo” de Taffanel e Gaubert serviu principalmente para a aluna compreender a necessidade de trabalhar essas dedilhações e perceber que, mesmo sem dar conta, “trocava” muitas vezes as dedilhações. Na peça conseguiu mostrar musicalidade, atitude e, apesar de algumas passagens menos trabalhadas, uma boa leitura, para alguém que iniciou os estudos musicais este ano.

<b>Plano de Aula</b>			
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira	<b>Data:</b> 10/03/2014	<b>Aluno(a):</b> B	
<b>Aula nº:</b> 2	<b>Conceito fundamental a desenvolver:</b> Tonalidade (Ré M)		
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Exercícios dentro da tonalidade de Ré M, “Minuet” – Gossec.			<b>Duração:</b> 45’ <b>Hora:</b> 10h15
<b>Objetivo da aula:</b> A aluna ficar a dominar a tonalidade de Ré Maior.			
<b>Sumário:</b> Escala e arpejo de Ré M, exercício em Ré M (padrão pentatónico), exercício nº 1 em Ré M – Galli. “Minuet” – Gossec.			

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>Critérios de Êxito</b>	<b>Duração (Total: 45’)</b>	
<b>Inicial</b>	Escala e arpejo de Ré M	Perceber se a aluna tem dificuldade na compreensão da tonalidade	Escala (2 oitavas) ascendente e descendente	A aluna não ter dúvidas e perceber a construção da escala	10’	
<b>Fundamental</b>	Exercício: “padrão” pentatónico em Ré M (iniciar em ré grave)	- Manter regularidade técnica (dedos) - Aumentar a velocidade dos dedos	Depois de a aluna perceber o exercício, toca-o de memória	Conseguir dominar a escala de Ré M	10’	20’
	Exercício nº 1 – Galli (em Ré M)	Trabalhar a escala de uma forma diferente	Uso dos estudos op. 309 do Galli: 1º: leitura/solfejo do exercício; 2º: leitura das notas e ritmo com as dedilhações na flauta; 3º: tocar o exercício em <i>staccato</i>	Conseguir, o mais rápido possível, fazer uma boa leitura do exercício e tocá-lo com o máximo de pormenores que conseguir	10’	
<b>Final e Avaliação</b>	“Minuet” – Gossec	Terminar a aula com uma peça, onde aplica, também, os exercícios trabalhados na	A aluna toca a peça e, quando necessário, é trabalhado com ela aspetos técnicos, como passagens	Conseguir interpretar a peça, o melhor possível, não	15’	

		aula	mais difíceis, de sonoridade e de musicalidade	falhando nada do que tenha a ver com a tonalidade (Ré M)	
--	--	------	--	--	--

## RELATÓRIO PÓS-AULA Nº 2:

A aluna, embora tenha facilidades, desiste facilmente perante as dificuldades. Não reagindo com tanto entusiasmo ao exercício como a aluna anterior, conseguiu executá-lo, mas sempre que se apercebe que falha é um pretexto para desistir ou para dizer que não consegue. Contudo, ela trabalhou a tonalidade de Ré M e percebi que prefere trabalhar com exercícios de memória ou exercícios de um método à escala convencional (ascendente e descendente). O exercício em Ré M do método “Esercizi di Primo Grado” do Galli serviu para concluir isso mesmo. No fundo, trabalhou a tonalidade de uma forma diferente, o que a preparou para a peça. A peça estava bem estudada, à exceção de uma passagem mais rápida que exigiu mais trabalho na aula, mas a aluna, tal como já referi, “desistiu” da passagem antes mesmo de chegar a ela. O que mostra que não tem confiança em si. Trabalhámos então essa passagem e, a nível geral, trabalhámos a musicalidade, principalmente dinâmicas e articulação. Aula bastante positiva.

<b>Plano de Aula</b>			
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira	<b>Data:</b> 14/03/2014	<b>Turma ou alunos:</b> C	
<b>Aula nº:</b> 3	<b>Conceito fundamental a desenvolver:</b> Tonalidade (Dó M)		
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Exercícios dentro da tonalidade de Dó M, “Três galinhas”.			<b>Duração:</b> 45’ <b>Hora:</b> 9h
<b>Objetivo da aula:</b> Ajudar o aluno a “dominar” melhor o instrumento. Aumentar a velocidade dos dedos.			
<b>Sumário:</b> Escala e arpejo de Dó M, escalas em cascata <sup>8</sup> (Dó M), escala de Dó M em cânone (com a professora). Trabalho de casa.			

Parte da Aula	Conteúdo	Objetivo Específico	Organização Metodológica/	Critérios de Êxito	Duração (Total: 45’)
---------------	----------	---------------------	---------------------------	--------------------	----------------------

<sup>8</sup> Do inglês “cascading scales”. No método “*Complete Daily Exercises for the Flute*” do Trevor Wye, Editora *Novello*. Ver anexos, aula nº 3.

			<b>Descrição do Exercício</b>		
<b>Inicial</b>	Escala e arpejo de Dó M (2 oitavas)	Perceber se o aluno tem dificuldade na compreensão da tonalidade	Escala e arpejo (2 oitavas) ascendente e descendente, de memória	O aluno não ter dúvidas em relação à dedilhação e à emissão de ar para as diferentes oitavas	10'
<b>Fundamental</b>	Escalas em "cascata" – nas 2 oitavas	- Manter regularidade técnica (dedos) - Aumentar a velocidade dos dedos - Compreender a emissão de ar para as diferentes notas	Depois de o aluno perceber o exercício, toca-o de memória, com a ajuda da professora	Conseguir fazer todo o exercício	15'
	Escala em cânone	Trabalhar a escala de uma forma diferente	1º: aluno e professora tocam a escala juntos; 2º: tocam a escala em cânone, começando a professora a escala quando o aluno se encontrar no III grau da mesma (de memória)	O aluno concentrar-se na escala e conseguir terminá-la, mesmo que, ao mesmo tempo, a professora toque com uma diferença de um intervalo de 3ª. Mostrando, assim, a segurança do aluno e a sua concentração.	5'
<b>Final e Avaliação</b>	Trabalho de casa: "Três Galinhas"	Terminar a aula com uma peça, tocada em oitavas diferentes	O aluno toca a peça como está escrita, depois olha para a peça e observa as notas que, uma oitava acima, terão posições diferentes e toca-a uma oitava acima	Conseguir interpretar a peça, em oitavas diferentes	15'

### RELATÓRIO PÓS-AULA Nº 3:

Sabia que, das aulas que já assisti, o aluno não tinha por hábito trabalhar muito em casa e que, na aula, é preciso exigir muito dele, para ele trabalhar. Portanto, decidi começar por fazer um exercício com ele bastante exigente, para que ele percebesse que necessita mesmo de trabalhar, mostrando logo algumas dificuldades. A verdade é que, embora muito lentamente, ele conseguiu “superar” o exercício e os resultados foram visíveis. Como mostrou dificuldade em tocar as notas agudas (da 2ª oitava da escala) fizemos outro exercício (que não estava planeado), sem flauta, que consistiu em segurar uma mortalha na parede com o ar, na direção em que se emite o ar para a flauta, com o intuito de centrar a embocadura. Ele não conseguiu fazê-lo direito, então pedi para ele trabalhar em casa. Depois disto repetimos a escala, tentei que fosse em cânone, mas ainda pareceu muito confuso para ele, então passámos à peça, que tinha sido trabalho de casa. Tanto numa oitava como na outra, ele não apresentou dificuldades. Embora, tenha sido pouco o tempo de trabalho feito para melhorar os agudos, os resultados, a tão curto prazo, foram bastante positivos.

<b>Plano de Aula</b>			
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira	<b>Data:</b> 14/03/2014	<b>Turma ou alunos:</b> D	
<b>Aula nº:</b> 4	<b>Conceito fundamental a desenvolver:</b> Tonalidade (Fá M)		
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Exercícios dentro da tonalidade de Fá M, “Flûtinette” de Martin.		<b>Duração:</b> 45’	<b>Hora:</b> 9h45
<b>Objetivo da aula:</b> Ajudar o aluno a “dominar” melhor o instrumento. Aumentar a velocidade dos dedos.			
<b>Sumário:</b> Escala e arpejo de Fá M, escalas em cascata (Fá M), exercício de <i>staccato</i> em Fá M. Trabalho de casa: “Flûtinette” de Martin.			

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>Critérios de Êxito</b>	<b>Duração (Total: 45’)</b>
<b>Inicial</b>	Escala e arpejo de Fá M (2 oitavas)	Perceber se o aluno tem dificuldade na compreensão da tonalidade	Escala e arpejo (2 oitavas) ascendente e descendente, de memória	O aluno não ter dúvidas em relação à dedilhação e à emissão de ar para as	10’

				diferentes oitavas		
<b>Fundamental</b>	Escalas em “cascata” – nas 2 oitavas	- Manter regularidade técnica (dedos) - Aumentar a velocidade dos dedos - Compreender a emissão de ar para diferentes notas	Depois de o aluno perceber o exercício, toca-o de memória, com a ajuda da professora	Conseguir fazer todo o exercício	15'	20'
	Escala de Fá M (ascendente e descendente 2 oitavas)	Trabalhar um pouco o som e o <i>staccato</i>	Cada nota da escala é tocada em 4 tempos (semibreve), dividindo cada tempo (uma = semínima) com impulsos de ar na escala ascendente e com a sílaba “tu” na escala descendente, ou seja, a nota é repetida 4 vezes	Conseguir usar as duas articulações e não falhar dedilhações	5'	
<b>Final e Avaliação</b>	Trabalho de casa: “Flûtinette” de Martin	Verificar o trabalho que a aluna está a fazer com a peça e perceber se tem dúvidas	A aluna toca a peça do início ao fim e depois disso são apontadas falhas e trabalhados aspetos, tais como: respiração, sonoridade, passagens tecnicamente difíceis...	Conseguir interpretar a peça o melhor possível, tentando seguir o maior número de indicações escritas na peça	15'	

#### **RELATÓRIO PÓS-AULA Nº 4:**

Planeei fazer com a aluna a escala de Fá M em duas oitavas, mas no início da aula apercebi-me imediatamente que ela não conhecia as dedilhações das notas mi e fá agudos. Hesitei um pouco, mas decidi ensinar-lhe as dedilhações e trabalhar essa escala nas duas oitavas. Ela aprendeu rápido, mas o exercício acabou por atrasar mais um pouco. Depois de fazer a escala de modo convencional, tocou a escala de Fá M em escalas em “cascata”, mas a

um andamento muito lento, até porque o facto de ter dedilhações novas dificultou um pouco o exercício. Mas a aluna é muito interessada e empenhada em aprender sempre mais e respondeu muito bem ao que lhe foi pedido. Com o objetivo de “abrir” um pouco o seu som, porque a aluna tem a embocadura muito fechada, a escala com impulsos de ar e em *staccato* ajudou a que ela percebesse a diferença de um som “fechado” para um som mais “aberto” e, ao mesmo tempo, percebesse que era um dos aspetos a melhorar. Terminámos a aula com a peça que a aluna tinha estudado em casa e notou-se claramente que tinha sido estudada. Muito segura, acima de tudo.

<b>Plano de Aula</b>			
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira	<b>Data:</b> 16/06/2014	<b>Aluno (a):</b> A	
<b>Aula nº:</b> 12	<b>Conceito fundamental a desenvolver:</b> Tonalidade (Sol M)		
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Exercícios novos em Sol M; <i>III Miniature</i> de Sinisalo (em Sol M)			<b>Duração:</b> 45' <b>Hora:</b> 9h30
<b>Objetivo da aula:</b> Tirar partido dos exercícios, melhorando as destrezas da aluna, e com isto, aperfeiçoar a técnica da Peça			
<b>Sumário:</b> Escala de Sol M (2 oitavas). Escala em sequência de três notas e em terceiras. Consolidação de conhecimentos: escala, arpejo, inversões do arpejo e escala cromática. <i>III Miniature</i> de Sinisalo.			

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>Critérios de Êxito</b>	<b>Duração (Total: 45')</b>	
<b>Inicial</b>	Escala Sol M (2 oitavas) ascendente e descendente	Aquecimento, recordar a tonalidade, perceber se há dificuldades	Escala ascendente e descendente em <i>staccato</i> e em <i>leggato</i>	Conseguir fazê-lo numa só respiração, não falhando notas	5'	
<b>Fundamental</b>	Escala em sequência de 3 notas (tercinas) (2 oitavas)	Conhecer formas diferentes de tocar/estudar as escalas; desenvolver a técnica (velocidade); melhorar o som e a articulação	- Leitura do exercício; - Tocá-lo, respirando entre todas as notas, e tocando só com ar (impulsos); - Acentuações em todas as notas da tercina, procurando igualdade de som em todas;	Conseguir fazer a escala em sequência de 3 notas, o mais rápido possível com a articulação pedida e de memória	13'	25'

			- Articulação: duas ligadas, uma articulada (de memória)		
	Escala por terceiras (duo)	Conhecer formas diferentes de tocar/estudar as escalas; desenvolver a técnica (velocidade); melhorar o som e a articulação	- Leitura e compreensão da escala (em colcheias) por terceiras; - Tocar a escala ocultando a terceira, ou seja, tocar só as notas da escala, e fazer apenas a posição da terceira; - Tocar tudo em <i>staccato</i> , devagar, enquanto a professora acompanha com a escala em semínimas; - e, por fim, inverte o duo, toca a aluna a escala em semínimas enquanto a professora toca a escala em terceiras, em colcheias	A aluna conseguir tocar a escala por terceiras, acompanhada pela escala tocada pela professora e o inverso	7'
	Escala Maior, arpejo e inversões de 3 e 4 sons, escala cromática	Trabalhar a escala como é pedida no programa	- Escala (2 oitavas) ascendente e descendente; - Arpejo e inversões também nas 2 oitavas; - Escala cromática em diferentes articulações	A aluna deve conseguir ter mais facilidade do que no início da aula a tocar a escala e tocá-la a uma velocidade mais rápida, de memória	5'
<b>Final e Avaliação</b>	Peça para a Audição, III <i>Miniature</i> de Sinisalo	Perceber se a aluna a trabalhou como lhe foi pedido na aula anterior	- Começar por ouvir se as escalas da peça estão bem trabalhadas e só depois ouvir e trabalhar do início ao fim	A aluna conseguir tocar o III <i>Miniature</i> sem erros, de preferência com tudo o que pede o compositor, que está escrito na partitura	15'

### RELATÓRIO PÓS-AULA Nº 12:

Esta aula foi supervisionada pelo professor Gil Magalhães.



Escolhi a tonalidade de Sol M para trabalhar na aula, porque é a tonalidade da peça que a aluna está a trabalhar. Para que ela percebesse que lhe ia facilitar o estudo e, conseqüentemente, melhorar a sua performance musical. De facto, era uma tonalidade que ela não trabalhava já há algum tempo, mas que também não é muito difícil. Acontece que ela respondeu bem aos exercícios e ultrapassou rapidamente algumas dificuldades. Escrevi os exercícios pela simples razão do tempo da aula ser limitado, pois ao pedi-los a primeira vez de memória, embora seja, para mim a melhor estratégia e a que, talvez, traga mais resultados, íamos perder muito tempo da aula até a aluna os perceber e conseguir fazê-los. Assim, leu-os e percebeu a estrutura do que era pedido e, numa próxima tonalidade, já não precisará de ler, pois já sabe como funciona. Os exercícios em duo funcionam sempre muito bem, pois para além de se conseguir trabalhar aspetos como a afinação e a pulsação, a aluna acha sempre mais interessante. A aluna vai tocar na Audição *3 Miniatures* para flauta e piano de Sinisalo, mas a III *Miniature* ainda não estava lida, então na aula anterior fizemos esse trabalho e foi pedido à aluna para melhorar o trabalho em casa, técnica, som, respiração, articulação... Nesta aula começámos por ver as passagens técnicas mais difíceis e só depois tocou o andamento do início ao fim. A grande dificuldade da aluna é a respiração. Notou-se trabalho técnico, mas pouca preocupação com a respiração e, conseqüentemente, com a pulsação, pois o facto de não ter ar suficiente para as frases maiores faz com que acelere o andamento para poder respirar mais rápido. Pormenores como articulação, acentuações e som também são, por vezes, esquecidos. É importante que os alunos tenham a noção de que tudo o que o compositor escreve deve ser cumprido, principalmente nesta fase de aprendizagem e que todos os detalhes da partitura devem ser cumpridos o mais possível.

Contudo, nota-se evolução técnica na aluna, gosto em fazer estes exercícios, pois ela mesma sente que a vão ajudar na peça, por exemplo, e mostra-se motivada para aprender mais. Foi uma aula bastante positiva, com resultados imediatos.

No fim, a aluna respondeu a um questionário sobre a aula.

<b>Plano de Aula</b>			
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira	<b>Data:</b> 16/06/2014	<b>Aluno (a):</b> B	
<b>Aula nº:</b> 13	<b>Conceito fundamental a desenvolver:</b> Tonalidade (Sib M)		
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Exercícios novos em Sib M; <i>Madjovalse</i> de			<b>Duração:</b> 45' <b>Hora:</b> 10h15

Diot e Meunier		
<b>Objetivo da aula:</b> Tirar partido dos exercícios, melhorando as destrezas da aluna, e com isto, aperfeiçoar a técnica da Peça		
<b>Sumário:</b> Escala de Sib M (até ao V grau). Escala em sequência de três notas e em terceiras. Consolidação de conhecimentos: escala, arpejo, inversões do arpejo e escala cromática. <i>Madjovalse</i> de Diot e Meunier.		

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>CrITÉrios de Êxito</b>	<b>Duração (Total: 45')</b>	
<b>Inicial</b>	Escala Sib M (até ao V grau) ascendente e descendente	Aquecimento, recordar a tonalidade, perceber se há dificuldades	Escala ascendente e descendente em <i>staccato</i> e em <i>leggato</i>	Conseguir fazê-lo numa só respiração, não falhando notas	5'	
<b>Fundamental</b>	Escala em sequência de 3 notas (tercinas) (até ao V grau)	Conhecer formas diferentes de tocar/estudar as escalas; desenvolver a técnica (velocidade); melhorar o som e a articulação	- Leitura do exercício; - Tocá-lo, respirando entre todas as notas, e tocando só com ar (impulsos); - Articulação: duas ligadas, uma articulada (de memória)	Conseguir fazer a escala em sequência de 3 notas, o mais rápido possível com a articulação pedida e de memória	10'	25'
	Escala por terceiras (duo)	Conhecer formas diferentes de tocar/estudar as escalas; desenvolver a técnica (velocidade); melhorar o som e a articulação	- Leitura e compreensão da escala (em colcheias) por terceiras; - Tocar a escala ocultando a terceira, ou seja, tocar só as notas da escala, e fazer apenas a posição da terceira; - Tocar tudo em <i>staccato</i> , devagar, enquanto a professora acompanha com a escala em semínimas; - e, por fim, inverte o duo, toca a aluna a escala em semínimas enquanto a professora toca a escala por terceiras, em colcheias	A aluna conseguir tocar a escala por terceiras, acompanhada pela escala tocada pela professora e o inverso	10'	

	Escala Maior, arpejo e inversões de 3 e 4 sons, escala cromática (até ao fá agudo, V grau)	Trabalhar a escala como é pedida no programa	- Escala ascendente e descendente; - Arpejo e inversões; - Escala cromática em diferentes articulações	A aluna deve conseguir ter mais facilidade do que no início da aula a tocar a escala e tocá-la a uma velocidade mais rápida, de memória	5'
<b>Final e Avaliação</b>	Peça para a Audição, <i>Madjovalse</i> de Diot e Meunier	Ultrapassar dificuldades, caso existam	- Tocar do início ao fim; - Trabalhar por partes: som, expressividade, articulação...	A aluna conseguir tocar a <i>Madjovalse</i> sem erros, de preferência com tudo o que pede o compositor, o que está escrito na partitura	10'

### RELATÓRIO PÓS-AULA Nº 13:

Esta aula foi supervisionada pelo professor Gil Magalhães.

Esta aluna é muito diferente da anterior. Faz questão de deixar sempre bem claro que não gosta de tocar escalas, mesmo que sejam exercícios escritos e que não tenham de ser tocados de memória. Mas, apesar de tudo, consegui motivá-la um pouco mais com os duos. Fazer os exercícios em que a professora toca, em simultâneo, outra voz, é mais interessante para ela. Na verdade, o objetivo principal era conseguir que com os exercícios a aluna desenvolvesse destrezas técnicas e acelerasse o andamento da escala que tem de tocar como pede o programa. De seguida, ouvi a peça do início ao fim. A peça estava bem lida, mas um pouco “descontrolada”, isto é, pulsação incerta. Nota-se que foi trabalhada, mas precisa de a trabalhar um pouco mais devagar, perceber as frases, ser mais musical e, essencialmente, manter a pulsação. Conseguimos fazer esse trabalho, corrigindo a afinação, da primeira parte da peça, mas o tempo não permitiu trabalhar a peça toda dessa forma.

Penso que a aluna percebeu o objetivo dos exercícios da aula, compreendeu o quanto são importantes e que existem *n* formas de trabalhar escalas e fazer exercícios, sem que isso seja necessariamente “uma seca”.

No fim, a aluna respondeu a um questionário sobre a aula.

### **2.3.1.1. Resultados dos questionários sobre as aulas supervisionadas de instrumento**

Em relação às aulas supervisionadas as alunas responderam a um inquérito.

À primeira pergunta “O que gostaste mais de fazer nesta aula?” ambas responderam que foi o “exercício 2”. Este exercício incorporava vários aspetos importantes, a escala, a mesma tocada em sequência de três notas, a tercina, impulsos de ar e uma articulação. À pergunta 1.1 “Porquê?” só uma aluna respondeu: “Porque ajuda bastante na peça.” De seguida foi-lhes perguntado se aprenderam exercícios novos com escalas ou se já costumavam praticá-los com regularidade e ambas responderam que aprenderam “exercícios novos”. Depois, a pergunta relevante para elas perceberem o quanto é importante trabalhar a escala de diferentes formas: “Foi mais fácil tocar a escala de Sol M/Sib M no início da aula ou no fim?” e ambas responderam no “fim”. Quando lhes é pedido para enumerarem as características que pensam ter desenvolvido mais durante a aula, as duas escolheram como primeiras opções a “leitura” e a “técnica (velocidade dos dedos)”. As duas alunas perceberam, depois da importância dada às escalas nas últimas aulas, que o trabalho regular das mesmas contribui crucialmente para o seu desenvolvimento flautístico. Também responderam afirmativamente quando lhes foi perguntado se este trabalho lhes tinha trazido motivação para o estudo dali em diante. No entanto, à última pergunta “Gostarias de ter trabalhado uma tonalidade de alguma outra forma? Qual?”, ambas responderam apenas: “Não”.

Em suma, ambas perceberam a importância do trabalho técnico dentro da tonalidade estudada e sentem evolução e facilidades, contudo não é fácil conseguir que ganhem realmente entusiasmo, vontade e até curiosidade por aprender estratégias/métodos/exercícios novos.

### **2.3.2. Aulas de Classe de Conjunto (Coro)**

A primeira aula que assisti de Classe de Conjunto com a professora Mafalda Leite foi no dia 20 de Fevereiro de 2014. As aulas realizavam-se à quinta-feira com duas turmas diferentes. Assistia à turma de Iniciação às 18h15 e à turma de Coro Juvenil das 19h às 20h30. A professora, logicamente, trabalhava programas diferentes com as duas turmas. A turma de Iniciação estava nessa altura a preparar o programa para a Audição de Carnaval: “O Carnaval

dos Animais” de Saint-Saëns e a turma Juvenil preparava o Concerto da Páscoa com a “Messe brève No. 7 in C” de Gounod.

Com a turma dos mais pequeninos a professora não se preocupava em fazer aquecimento e queria que estivessem sempre sentados de forma a não criar tanta confusão e a conseguir manter a ordem na sala. Normalmente liam os textos (a letra) juntos, depois a professora tocava a melodia no piano e, de seguida, cantavam. Funcionava quase sempre da mesma forma, até porque só cantavam a uma voz. Enquanto no coro dos mais velhos ela tentava trabalhar a quatro vozes, embora nem sempre fosse possível. Aqui já fazia aquecimento em quase todas as aulas, com vocalisos. Depois de aquecerem as vozes, o coro procurava passar um andamento do início ao fim e depois trabalhar por vozes até conseguir um melhor resultado geral.

Depois de passar o Carnaval, a professora trabalhou com a turma de Iniciação músicas e temas mais populares e/ou infantis, usando muito os sons do corpo e gestos corporais e foi, sem dúvida, nesta fase que senti os alunos mais motivados e interessados nas aulas. Nestas idades penso que os motiva mais cantar em língua portuguesa, porque torna-se mais fácil para eles, sendo a língua materna. Perceberem o que estão a cantar e gostarem é o melhor caminho para um excelente resultado. Isto porque de seguida começaram a preparar o Concerto que já referi na Introdução: “A Hard Day’s Night”, em que na sua maioria foi composto por músicas dos *Beatles*, logo, em língua inglesa, e os alunos não reagiram muito bem. Não percebiam as letras, muitos nem sabiam ler e decorar uma letra inglesa é muito mais difícil. Desmotivaram até ao final do ano, notava-se claramente falta de interesse nos mais pequeninos, mas a realidade é que a professora tinha que preparar aquele Concerto com eles.

Com o coro Juvenil foi um pouco diferente. Começaram a trabalhar também este Concerto depois da Audição da Páscoa, mas eles acharam mais interessante do que a “Messe brève” que tinham apresentado. São temas mais interessantes e conhecidos e isso motivou-os. Nesta turma separaram as quatro vozes novamente, o que enriqueceu muito a sonoridade das peças. Com uma primeira leitura individual das turmas não demorou muito a juntarem, todas as semanas, os dois coros e as restantes classes de conjunto que também participaram no Concerto.

Estes ensaios semanais, como abarcavam a participação de muitos alunos, eram realizados no Auditório da Academia e orientados por todos os professores envolvidos, mas com

especial orientação do Diretor Pedagógico, que tinha feito todos os arranjos e preparado faixas em CD para ajudar a trabalhar. As faixas eram gravações dos *Beatles* trabalhadas pelo Diretor, ou seja com os cortes necessários, repetições, com indicação de quando as vozes tinham de entrar... um trabalho feito para rentabilizar os ensaios antes de juntar à Orquestra da Academia e à Banda convidada: “The Beetoos”.

Os últimos ensaios de preparação para o Concerto foram feitos ao sábado, das 18h às 20h30, em horário pós-laboral, com o intuito de juntar todos os intervenientes no Concerto: alunos das Classes de Conjunto, alunos Orquestra e a Banda convidada.

O Concerto teve lugar na Casa da Criatividade de São João da Madeira, no dia 21 de Junho de 2014 e foi um verdadeiro sucesso. Os alunos sentiram que valeu a pena o seu esforço porque o resultado final agradou a todos.

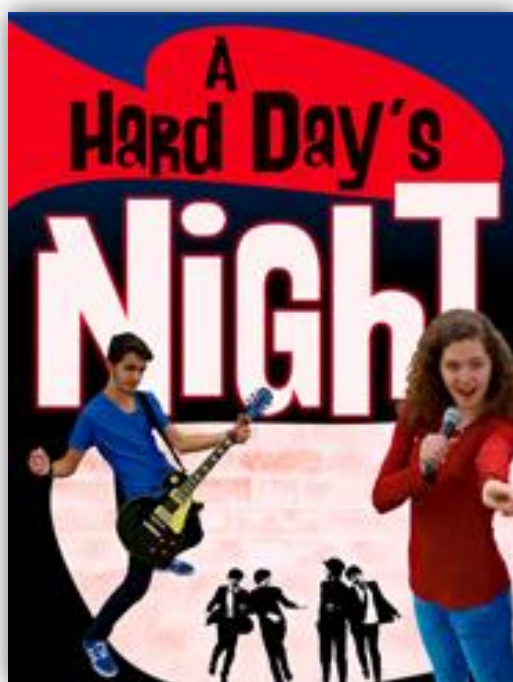


Figura 11 - Cartaz do Concerto Final de Ano, na Casa da Criatividade.

<b>Plano de Aula</b>			
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira	<b>Data:</b> 07/06/2014	<b>Turma:</b> Coros, Classes de Conjunto e Orquestra	
<b>Aula nº: 20</b>			
<b>Repertório:</b> Arranjos dos <i>Beatles</i> e <i>Pink Floyd</i>			<b>Duração:</b> 2h30 <b>Hora:</b> 18h
<b>Objetivo da aula:</b> Ensaio geral para o Concerto "A Hard Day`s Night"			
<b>Sumário:</b> Todo o repertório do Concerto: "With a little help from my friends"; "It won't be long"; "You're gonna lose that girl"; "Eight days a week"; "Day Tripper"; "Nowhere Man"; "Another brick in the wall" (Pink Floyd); "You've got to hide your live away"; "From me to you"; "Hey Jude"; "All you need is love" e "A hard day's night".			

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>Crítérios de Êxito</b>	<b>Duração (Total: 2h30)</b>
<b>Inicial</b>	Aquecimento e Afinação	Marcação/ distribuição de lugares, aquecer os instrumentos, afinação	Enquanto a professora de coro organiza o coro, o diretor organiza a orquestra e a Banda "The Beetoes" monta e prepara o material	Organizar tudo para um ensaio rentável	20'
<b>Fundamental</b>	Trabalhar todos os temas	Ter uma visão geral do Concerto	Normalmente os temas são tocados do início ao fim e quando necessário trabalhados por partes	Conseguir tocar todos os temas	2h'
<b>Final e Avaliação</b>	Conversa / discurso do diretor para todos os alunos	Mentalizar os alunos que é necessário atitude e trabalho para que o Concerto tenha sucesso	Discurso do diretor, prof. Richard Tomes	Os alunos saírem do ensaio motivados para o próximo	10'

### **RELATÓRIO PÓS-AULA Nº20:**

Esta aula foi supervisionada pelo professor Gil Magalhães.

Tal como disse anteriormente, este Ensaio Geral foi orientado principalmente pelo professor Richard Tomes que estava a dirigir. Eu e as professoras de Classe de Conjunto orientamos os alunos de Coro. Para o ensaio decorrer da melhor maneira e o mais organizado

possível começamos por distribuir os lugares e sentar todos os alunos, à exceção da Banda convidada que se organizou sozinha. Estava posicionada entre a Orquestra e o Coro. Embora as Classes de Conjunto e os Coros tivessem já trabalhado juntos algumas quintas-feiras, nunca tinham juntado o trabalho com a Orquestra nem com a Banda convidada. É sempre diferente, mas o resultado foi bom, até porque para os alunos foi um trabalho mais apelativo.

O que o diretor mais pediu foi concentração, energia e para que todos dessem o seu máximo em todos os ensaios até ao Concerto, porque o trabalho iria ser refletido nesse dia e, conseqüentemente, iriam sentir-se muito satisfeitos e gratificantes, até porque era o nome da Academia que estavam a levar ao palco, neste caso, ao palco da Casa da Criatividade.

### **2.3.4. Registos de Observação das Aulas**

Embora tenha um registo de todas as aulas que assisti, instrumento e classe de conjunto, numa espécie de “diário”, optei por transcrever apenas dois exemplos de cada. No caso de flauta transversal, escolhi o relatório de dois alunos diferentes das planificações das aulas dadas, e classe de conjunto escolhi relatórios do mesmo dia, mas um relatório do coro infantil e outro do coro juvenil.

#### **2.3.4.1. Registos de observação de Aulas de Instrumento (2 exemplos)**

<b>Aluno:</b> E	<b>Grau:</b> 5°
<b>Data:</b> 18/02/2014	<b>Hora:</b> 14h
<p>O aluno tinha como trabalho de casa estudar os exercícios de som do livro do <i>Trevor Wye</i> e iniciaram a aula por esses exercícios. Os exercícios de som ajudam não só a melhorar o som e a trabalhar aspetos como a afinação e a flexibilidade, como são excelentes para o aluno ganhar resistência. A professora tocou os exercícios com o aluno, ajudando o aluno a corrigir a afinação. Trabalharam os registos grave, médio e agudo.</p> <p>Em seguida, passaram à peça que o aluno tem trabalhado: “Fantasie” de <i>Fauré</i> e dedicaram-se imediatamente às passagens mais difíceis da segunda parte. Trabalharam as passagens das seguintes formas:</p>	



- tocaram tudo como está escrito;
- com acentuação de duas em duas semicolcheias;
- compassos intercalados;
- em *flutterzung*,
- um compasso tocava o aluno, outro a professora; (O aluno continua a correr no tempo, ou seja, mesmo sem falhar notas, a passagem, no geral, continua insegura e atrapalhada)
- tocaram a passagem juntos e mais rápida (como está escrito).

Continuando inseguro, o aluno sabe que a passagem tem mesmo de ser bem trabalhada. Depois disto, leram o andamento desde o início, mas nota-se que o aluno não tem como objetivo chegar ao fim, se encontra uma dificuldade desiste, isto é, só consegue tocar as passagens isoladamente, acabando por parar de tocar e só conseguir trabalhar o andamento por partes, o que vai dificultar a *performance* dele na próxima Audição. Tem de estudar melhor para conhecer bem a peça. Como perderam demasiado tempo a trabalhar as passagens isoladamente não tiveram tempo de ver o andamento até ao fim.

<b>Aluno:</b> F	<b>Grau:</b> 4º
<b>Data:</b> 25/03/2014	<b>Hora:</b> 15h30
<p>A aula do aluno F iniciou com ensaio com o piano e, embora a professora tenha tocado quase sempre com ele, ele tocou tudo, do início ao fim, sem desistir, mesmo nas passagens mais difíceis. Tocaram a peça duas vezes. A professora, durante o ensaio, chamou a atenção do aluno para a respiração, pois normalmente a respiração dele era sempre tardia, o que atrasava logo as entradas, em relação ao piano. Depois do aluno perceber, corrigiu as respirações e melhorou imediatamente.</p> <p>Seguidamente ao ensaio, continuaram a trabalhar a peça “Zinha” de Pattapio Silva e a primeira coisa que a professora corrigiu foi a afinação, pedindo ao aluno para ele “pensar alto, sempre alto”, ou seja, de forma a não baixar a afinação, ajuda bastante se já não baixar a cabeça. Precisa de um pouco mais de atitude e musicalidade, porque ele até tem intenção, mas não a consegue transmitir e isso também ajuda a baixar a afinação. Tecnicamente, ele tem as passagens trabalhadas, a estrutura da peça sabida, falta apenas acrescentar essa musicalidade. Antes de terminar a aula, a professora pediu-lhe para que ele tocasse do início ao</p>	

fim, mas agora com expressão corporal para ele se provar que é capaz.

### 2.3.4.2. Registo de observação de aulas de Classe de Conjunto (Coro)

<b>Aluno:</b> Coro Infantil (Iniciação)	<b>Grau:</b> Até ao 2º
<b>Data:</b> 24/04/2014	<b>Hora:</b> 18h15
<p>Iniciaram a aula com as novas partituras para o Concerto de Final do Ano. Depois de todos terem a partitura, a professora deu-lhes a ouvir a versão original da primeira peça em CD: “With a little help from my friends” dos <i>Beatles</i>. O CD que a professora tem para trabalhar o Concerto com os alunos tem sempre duas faixas para trabalhar cada tema, uma faixa completa e da música original e outra que marca a entrada com o som de um metrónomo para os alunos e a professora saberem quando têm de entrar. Assim, o trabalho da professora fica mais facilitado e os alunos entendem melhor a estrutura das peças. Da mesma forma, trabalharam “It won’t be long”. Como todas as partituras são em inglês e a maioria dos alunos não sabe ler inglês e uma parte deles ainda nem sabe ler português, a professora tem de lhes ditar a letra e trabalhar isso primeiro, depois toca a melodia no piano e só depois vão ouvir o CD. Ainda trabalharam também “Eight days a week”. Os alunos não se mostraram muito entusiasmados, penso que o facto de ser numa língua à qual não estão habituados é um fator pouco cativante para eles. No entanto, já ficaram com uma ideia geral do que os espera até ao fim do ano letivo.</p>	

<b>Aluno:</b> Coro Juvenil	<b>Grau:</b> A partir do 2º
<b>Data:</b> 24/04/2014	<b>Hora:</b> 19h / 19h45
<p>A este Coro, a professora também começou por distribuir as novas partituras: compilação (arranjos) de 12 músicas, 11 dos <i>Beatles</i> e 1 dos <i>Pink Floyd</i>. Objetivo: preparar o Concerto de Final do Ano: “A Hard Day’s Night”. Como este Coro tem alunos mais velhos e mais avançados, a professora dividirá, dependendo das músicas, em duas, três ou quatro vozes. Conseguiram trabalhar “With a little help from my friends”, “It won’t be long”, “You’re gonna lose that girl” e ainda “Eight days a week”. Primeiro liam o texto em voz alta, depois a professora tocava a</p>	

melodia das vozes, separadamente, no piano e só depois de todas as vozes serem trabalhadas separadamente é que cantavam com o apoio do CD. No fim da aula, voltaram a passar as quatro músicas que tinham lido, com acompanhamento do CD.

Este Coro já mostrou mais interesse, são temas que lhes interessam mais e é mais fácil para eles cantar em inglês.

## **2.4. Resultados**

O tema deste projeto foi fruto de uma primeira conversa que tive com a professora cooperante. A pessoa que, sem dúvida, me acompanhou sempre nesta fase. O Estágio, para além, de servir para estudar e pôr em prática o meu projeto, serviu para conhecer pessoas novas, alunos novos e professores, contactar com a realidade de uma Academia de Música, de experienciar situações novas e é com a experiência e com a prática (a ver, a fazer) que aprendemos.

Deparei-me logo nas primeiras aulas que assisti com a realidade que a professora me tinha descrito: não há dúvidas, é raro o aluno que gosta de estudar escalas. Ao longo das aulas que fui assistindo o tema era cada vez mais falado e senti que os alunos foram percebendo que se tratava de algo realmente importante, mas que, acima de tudo, podia deixar de ser uma “seca” estudar escalas, porque existem inúmeras formas de as estudar. Com os(as) alunos(as) que trabalhei consegui tirar rápidos resultados, pois em pouco tempo, numa aula, por exemplo, foram ultrapassados alguns problemas técnicos. Incluindo nestes problemas técnicos, a respiração, a flexibilidade da embocadura, até mesmo a sonoridade. Porque melhorar a técnica não é só aumentar a velocidade dos dedos.

É também fácil de perceber que 45 minutos semanais não chegam para que o professor tenha este trabalho com o aluno na aula, porque assim não tem tempo suficiente para conseguir trabalhar estudos e uma peça, por exemplo. Num “mundo ideal”, como diz a professora cooperante, seria o dobro do tempo, até mesmo dividido em dois blocos semanais, aí o resultado seria diferente, até porque os alunos sentiam mais apoio durante a semana.

Dentro do que é a realidade e dentro das condições possíveis penso que deu para deixar a “minha marca” na Academia de Música de São João da Madeira, assim como a Academia

também deixou “marca” na minha vida. Foi uma ótima experiência, principalmente pela relação que criei com a professora cooperante e com os alunos.

Em relação ao meu projeto, terei ainda muito para investigar, mas este tema é interessante para todos os professores de instrumento, visto que nos deparamos com os programas para cumprir que incorporam as escalas e que os alunos não gostam de as estudar. O trabalho base feito com os mais novos, de Iniciação, é o mais importante, pois devem partir já daí com a ideia de que estudar escalas é algo divertido e que lhes pode trazer muitos benefícios. E, tal como defende Crease (2008), uma criança, mesmo que seja muito pequena, quatro ou cinco anos, mal inicia o estudo de um instrumento deve criar uma rotina para ela praticar, ainda que se trate de cinco ou dez minutos por dia. “Este é um dos aspectos mais difíceis da formação instrumental, tanto para os pais como para os filhos” (Crease, 2008, p. 39). O objetivo é, já que o tempo de aula não é suficiente, reforçar o trabalho da aula, permitindo assim desenvolver “controlo físico, coordenação e sensibilidade musical” (Crease, 2008, p. 39).

Eu já tinha por hábito começar a ensinar desde as primeiras aulas o conceito, embora também, tal como Ricardo Matosinhos, tentando “fugir” à teoria, preocupando-me mais com a prática. Já tinha consciência que era um trabalho base importante, agora não tenho dúvidas de que “o estudo de escalas e arpejos é essencial a todo o flautista” como defendem muitos flautistas de renome e não só, “uma rotina de estudo é essencial a todo músico, principalmente a aquele que se propõe ter esta atividade, como sua profissão” (Ananias, s.d.).

Em suma, embora tenha conseguido tirar resultados da minha intervenção, não me parecem ser conclusivos, pois a amostra em análise foi bastante reduzida.

Seria interessante fazer esta investigação mas numa amostra maior de crianças a iniciar o estudo na flauta transversal com idades entre os 4 e os 6 anos e incutir-lhes desde aí todo este processo de aprendizagem, assim como depois acompanhá-las durante o seu percurso musical.

## **Conclusão**

O processo de aprendizagem provoca, naquele que aprende, uma transformação na estrutura mental, através da conduta do indivíduo. Esta pode ser condicionada por estímulos próprios, pela experiência ou por ambos (Campos, 2012). E, segundo Oliveira (2004, citado por Sobral, 2010) toda a aprendizagem pressupõe algum tipo de motivação, “a motivação é a força que estimula alguém a agir”.

E, de facto, a criança necessita estar motivada para aprender. Esta motivação pode ser intrínseca ou extrínseca, embora numa primeira fase os fatores externos sejam mais importantes e estejam mais presentes, dando origem, mais tarde, à motivação que advém do próprio instrumentista, a que vem de dentro dele.

A criança que está intrinsecamente motivada para aprender, aprenderá; e irá continuar a querer aprender. O desafio para os professores [e para os outros agentes da motivação] consiste em utilizar os seus conhecimentos e experiência, na descoberta de meios para proteger, fomentar e reforçar a motivação intrínseca da criança para aprender. (Whitehead, 1976, citado por Pinto, 2004, p. 41)

Para além disto, é importante inserir na rotina da criança o estudo regular do instrumento, por pouco tempo que seja e, consecutivamente criar esta rotina. É essencial a qualquer músico e neste fator as crianças necessitam que um dos pais ou uma pessoa que tome conta delas seja o seu principal companheiro musical.

A questão à qual se pretendia dar resposta era se o estudo de escalas era importante na aprendizagem da flauta transversal. Sim, é importante na aprendizagem da flauta transversal e em qualquer instrumento. Vários autores, professores, músicos profissionais de outros instrumentos como o piano, a guitarra, a trompa, a trompete... defendem que o estudo diário de escalas é essencial a todo o músico.

Os objetivos do projeto de estágio foram todos, direta ou indiretamente, estudados. Mas, para além disto pretendia-se criar um programa que se opunha ao tradicional com o intuito de, mais tarde, vir a ser publicado, de forma a facilitar o trabalho a outros professores, mas este não

foi elaborado, por um simples facto: o tempo não foi suficiente para trabalhar com os alunos um programa que não fosse o que eles teriam que apresentar em provas e audições. Os programas estão definidos, as escalas estão definidas e o tempo de aula não permite contorná-lo, pois não é possível trabalhar o programa pré-definido ao ocupar o tempo com outro tipo de programação da aula.

Foi então passada a mensagem da importância do estudo de escalas na flauta transversal e feito um trabalho de motivação e estímulo aos alunos para o estudo do programa proposto, com exercícios nas tonalidades estudadas (exercícios de métodos, escalas com ritmos diferentes, em duo, em intervalos de terceiras...). Nada que já não existisse, pois muitos autores escrevem métodos já a pensar no quanto pode ser entediante para os alunos estudarem escalas, mas ao mesmo tempo a pensar na necessidade e na importância que elas têm no desenvolvimento técnico a nível do instrumento musical. Nilson Mascolo Filho e Cinthia Mascolo escrevem muitos métodos com este propósito, mas especificamente num método escrito em duetos, dizem que abordam um elemento técnico fundamental na *performance* da flauta: o desenvolvimento técnico-motor.

Difícil acaba por ser escolher ou definir quais os melhores métodos para as diferentes idades e níveis. Existe muito material sobre escalas, cabe ao professor, para além de ter conhecimento do mesmo, saber orientar os alunos para o mais adequado comparativamente ao trabalho que estão a desenvolver. Em relação a material sobre escalas não convencionais direccionado ao ensino da flauta transversal, nas idades estudadas neste projeto, não foi encontrado. Era, sem dúvida, interessante desenvolver este conceito.

Em conclusão, o Projeto de Estágio contribuiu para dar a conhecer a importância do tema, a orientar os alunos para o trabalho técnico e de rotina e a desenvolver, de certa forma, estratégias que incentivam ao estudo das escalas. Os resultados foram positivos, no entanto embora se considere que a mensagem foi transmitida e que os alunos compreenderam a importância da mesma, e aparentemente tenham aumentado o seu nível de motivação para o seu estudo, os discentes não se mostraram especialmente motivados na prática das escalas a nível domiciliário nem escolar.

## Referências Bibliográficas

Araújo, L. F. (2010). O Vocabulário do Choro, de Mário Sève: Estrutura e Possibilidades de Utilização no Ensino Técnico da Flauta Transversal. *SIMPOM: Subárea de Teoria e Prática da Execução Musical* (pp. 807 - 817). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Araújo, S. (1999). *A evolução histórica da flauta até Boehm*. Obtido de: [http://musicaeadoracao.com.br/recursos/arquivos/tecnicos/instrumentos/evolucao\\_historica\\_flauta.pdf](http://musicaeadoracao.com.br/recursos/arquivos/tecnicos/instrumentos/evolucao_historica_flauta.pdf)

Byrne, M. C. (2011). 101 Uses for Scales.

Campos, Y. G. (2012). *A influência da emoção no processo ensino e aprendizagem. Um enfoque neurocientífico*. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Crease, S. (2008). *Lições de Música*. Lisboa: Bizancio.

Filho, N. M. (s.d.). *Apostila de Flauta Transversal - Conhecimento Básico*. São Paulo - Brasil.

Floyd, A. S. (1990). *The Gilbert legacy: methods, exercises and techniques for the flutist*. Winzer Press.

Fonseca, J. L. (2014). *A motivação no processo de aprendizagem musical: Estudo de caso no Conservatório de Música de Barcelos*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Artes Aplicadas.

Gordon, E. E. (2000). *TEORIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL: Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Funalouste Gulbenkian.

Gordon, E. E. (2008). *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, J. D. (22 de Janeiro de 2013). Quando iniciar o ensino da música? - Parte 1. Brasil.

Matosinhos, R. (2013). *Eu gosto de Estudar Escalas!, Opus 27*. Online Music Scales

Moraes, C. R., & Varela, S. (2007). Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Eletrónica da Educação, Ano I, No. 01, ago. / dez.*

Moreira, V. F. (2015). *A aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Artes Aplicadas.

Neves, M. (2011). *A Performance Musical: Factor de Motivação no Estudo do Instrumento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Neves, M. (2013). *Iniciação à Flauta transversal: passagem da Fife para o Flautim*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nogueira, M. A. (2003, Dezembro). A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG, Vol. 5, No. 2.*

Norman A. Sprinthall, R. S. (2000). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Mc Graw-Hill.



Oliveira, R. L. (2009). A inserção da música na educação infantil e o papel do professor. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Curitiba - Paraná – Brasil.

Pankovych, K. D. (Setembro de 2009). O estudo de escalas em piano - um método de aprendizagem. (G. Editor, Ed.)

Pereira, M. J. (2011). *Motivação dos Alunos no Ensino Especializado da Música: Implementação de uma ferramenta metodológica*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência. 33-44.

Ramos, T. D. (2012). *Audiação e imitação como estratégias de aprendizagem de um instrumento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rousseau, J.-J. (1968). *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

Silva, M. F. (2013). *A Música Tradicional Portuguesa no ensino vocacional*. Universidade do Minho, Braga.

Sobral, C. R. (2010). *MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM: Um estudo centrado em alunos do 5º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas de Sergipe (2008-2009)*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Taffanel, & Gaubert. (1958). *Méthode Complète de Flûte*. Alphonse Leduc.

Varela, C. R. (2007). Motivação do aluno durante o processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1-15.

Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed.

Wye, T. (1987). *A Trevor Wye Practice Book for the Flute*. Reino Unido: Novello and a Company Limited.

Ananias, J. (s.d.). *Uma rotina de estudo*. Obtido de Estudantes de Flauta Transversal: <https://sites.google.com/site/estudantesdeflautasite2/home/artigos2/uma-rotina-de-estudo>

Andrade, L. (2013, 28-janeiro). Canção d'Ninar. Taquara, Rio Grande do Sul, Brasil.

Ballif, K. (2013). *The Magic of Scales: Five reasons to learn them now*. Obtido de FLUTEWORKSPUBLISHING:

<http://fluteworkspublishing.com/tips/index.php?id=1853809023527705316>

Cluff, J. (2010). *MUSICIAN BIOGRAPHY & PHOTOS*. Obtido de Jennifer Cluff Canadian Flutist and Teacher : <http://www.jennifercluff.com/biophoto.htm>

Filho, N. M., & Mascolo, C. (2014, 9-janeiro). *Método de Técnica em forma de Dueto para Flauta Transversal*. From Estudantes de Flauta Transversal: <https://sites.google.com/site/estudantesflauta transversal/metodo-duo-flute>

Frantz, A. (s.d.). *Piano Scales: 10 Expert Tips*. Obtido de Blog key-notes: <https://blog.key-notes.com/piano-scales.html>

Meira, I. F. (2013, 3-abril). *Psicós mica*. From <http://www.psicosmica.com/2013/04/psicologia-da-aprendizagem.html>

Philippov, M. (2013). *5 Ways to Get More from Your Guitar Scales Practice*. Obtido de Guitar Noise: <http://www.guitarnoise.com/lessons/get-more-from-scales-practice/>

Santiago, F. (s.d.). *Apostila de Flauta Transversal: Conhecimento Básico*. Obtido em 7 de Dezembro de 2013, de portal de Fernando Santiago dos Santos: <http://www.fernandosantiago.com.br/conhtfla.pdf>

Taffanel, P. (s.d.). *Flute Teaching - The French School of Flute Playing*. Obtido de Mogens Friis:  
<http://www.flutist.dk/english.htm>

Aveiro, C. d. (2012/2013). Planificação da disciplina de flauta transversal.



## Anexos

### Anexo I – Questionário

Este inquérito por questionário destina-se a alunos de flauta transversal e está inserido no Estágio Profissional, mais concretamente, na Prática de Ensino Supervisionada, cujo tema da Intervenção Pedagógica é: “**A importância do estudo de escalas na aprendizagem da flauta transversal**”. Pretende-se com este projeto perceber qual a importância que os alunos atribuem ao estudo de escalas e, consecutivamente desenvolver um conjunto de estratégias para os motivar para o estudo regular, desenvolvendo assim destrezas técnicas.

O questionário é anónimo. É feito de respostas curtas e rápidas, com o objetivo de ser respondido de forma clara e o tratamento de dados ser mais preciso.

Agradeço a tua colaboração.

*Andreia Soares*

#### 1. Dados pessoais:

Idade  Género: F  M

Grau em que te encontras:

Iniciação  1º G  2º G  3º G  4º G  5º G   
6º G  7º G  8º G

#### 2. Sabes o que é uma escala?

Sim  Não

*Se respondeste sim, continua o questionário. Se respondeste não, acaba aqui e, mais uma vez, obrigada pela tua participação.*

#### 3. Há quanto tempo aprendeste a fazer uma escala?

Este ano letivo  O ano letivo anterior  Há mais de dois anos

#### 4. Quanto tempo da tua semana dedicas ao estudo de escalas?

15 min  30 min  1h  2h  mais de 2h

**5. Gostas de estudar escalas?**

Sim  Não

**5.1. Justifica a tua resposta.**

---

---

**6. Estudar escalas ajuda muito à tua evolução técnica e à tua performance. Sabias disso?**

Sim  Não

**7. Como costumavas estudar?**

De memória  Escreves a escala e depois tocas

Usas métodos com escalas

Internet

**8. Estudar um instrumento não é apenas explorá-lo ou tocar por divertimento, exige um trabalho diário com o estabelecimento de objetivos de forma a conseguires obter bons resultados. Independentemente do estudo que dedicas às escalas, quanto tempo dedicas, por semana, ao estudo da flauta?**

Menos de 1 h  1h  2h  3h  4h  5h

Mais de 5h

**9. Tocar escalas de uma forma diferente daquilo que tens feito, parece-te mais interessante?**

Sim  Não

**9.1. Assinala com um (x) o que te parece mais interessante (até 3 opções):**

- Conhecer novas escalas
- Escrever exercícios dentro de uma tonalidade e tocá-los
- Fazer exercícios técnicos dentro de uma tonalidade, em vez de escalas
- Trabalhar escalas com intervalos (como 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup>)
- Trabalhar escalas em sequências de 3, 4 ou 5 notas

- Trabalhar escalas com acompanhamento de piano
- Trabalhar escalas com acompanhamento do(a) professor(a)

*Grata pela tua participação!*

## **Anexo II – Entrevista**

**Participantes:** Professora Cooperante

**Formato:** Entrevista individual semiestruturada

**Duração:** 30 min (aproximadamente)

**Meio utilizado:** E-mail

### **Objetivos:**

- Analisar a carreira docente da professora e compreender a relação professor / aluno no ensino da flauta transversal;
- Analisar o principal objetivo da professora, enquanto professora de flauta transversal;
- Analisar o posicionamento da professora face à realidade dos diferentes alunos;
- Identificar se a professora propõe um método de ensino diferente;
- Identificar se há adaptação do método de ensino aos diferentes alunos;
- Perceber se o fator “crise económica” se está a refletir no comportamento dos alunos;
- Perceber se os alunos gostam de cumprir o programa estabelecido;
- Identificar as estratégias que a professora utiliza para conseguir ou não resultados no estudo de escalas;
- Analisar a(s) proposta(s) sugeridas pela professora para motivar os alunos a estudar escalas.

**Data da entrevista:** 4 de Março de 2014

### **A. Dados / Caracterização da professora cooperante**

**Nome:** Sandra Cristina Rocha Camarinha Carreira

**Idade:** 34

**Sexo:** Feminino

**Formação Académica:** Licenciatura em Ensino da Música

**Anos de Serviço:** 12 anos

## **B. Carreira de professora / relação com os alunos**

### **1. Há quantos anos dá aulas? E nesta Escola?**

R: Há cerca de 12 anos. Trabalho na Academia de Música de S. João da Madeira há 10 anos.

### **2. Quantos alunos tem nesta Escola?**

R: 12 Alunos.

### **3. Embora os alunos sejam todos diferentes, como classifica, no geral, a sua relação com eles?**

R: Penso que, no geral, é boa, mesmo com aqueles que trabalham pouco. Sou amiga de todos.

### **4. O ensino da música ainda continua a ser um ensino individualizado, onde dentro da sala se encontram apenas o professor e o aluno, como lidam os alunos com isso? Acha vantajoso para o ensino do instrumento?**

R: Acho muito vantajoso. O ensino da música, e em especial o de instrumento, implica ensinar o aluno a dominar tecnicamente o instrumento e a tocá-lo de forma expressiva, e para isso as aulas individuais permitem-me focar nas necessidades e dificuldades de cada um. É claro que as aulas de grupo também são benéficas pois os alunos desenvolvem o seu poder crítico ouvindo outros colegas.

### **5. Com este ensino, a relação entre professor e aluno é muito forte, lidou alguma vez com algum problema pessoal de um aluno?**

R: Sim, a estreita relação que se cria com os alunos faz com que por vezes sejamos confidentes de questões pessoais. Já lidei com situações caricatas típicas da adolescência, tentei aconselhar o melhor possível a lidar com o divórcio dos pais ou a superar situações de baixa auto estima.

### **6. Vivemos tempos difíceis, a crise económica reflete-se em muitos setores. Esta situação reflete-se no comportamento e desempenho dos alunos? Em que medida?**

R: Não me parece que a crise afete o comportamento ou desempenho dos alunos, até porque a maioria tem telemóveis melhores que o meu. Penso que mesmo com a crise, os alunos têm ao seu dispor um conjunto de objetos que os desviam mais facilmente de estudar com regularidade em casa.

## **C. Professora de flauta transversal**

### **1. O que é mais gratificante para si enquanto professora de flauta transversal?**



R: Transmitir o que sei, contagiar os alunos a expressarem-se através da música e a vibrarem em palco. Quando um aluno me diz: “professora, quero seguir música!” fico feliz por ter despertado o “bichinho”.

## **2. Qual o seu principal objetivo?**

R: Ter uma classe unida e amigável, mesmo com alunos com muito talento e outros com mais dificuldades, e ensinar os alunos a serem disciplinados e persistentes.

## **3. Até hoje, o que tem mais dificuldade em ensinar aos alunos? Tendo em vista as reações deles, como justifica isso?**

R: Tenho algumas dificuldades em convencer os alunos a praticarem escalas e exercícios técnicos. Eles acham sempre uma “seca”... como requer disciplina e prática regular, os alunos dedicam muito pouco tempo do seu estudo em casa a este tipo de exercícios e às escalas.

## **4. Quais os momentos mais marcantes enquanto professora?**

R: Quando um aluno completa o 8º grau e ingressa no ensino superior ou quando um aluno faz a sua primeira audição e fica contagiado pela adrenalina do palco. É especialmente marcante quando consigo que um aluno pouco trabalhador dê a volta por cima, faça o “clic” e se torne na mais agradável das surpresas.

## **5. Se pudesse mudar alguma coisa no ensino da flauta, o que mudaria?**

R: Num mundo ideal, aumentaria a carga horária semanal (2 x 45 minutos em dias diferentes) e criaria mais *master classes* e intercâmbios. No entanto, devido à situação económica em que se encontram as Escolas de Música, é difícil criar momentos de ensino diferentes a custo zero.

## **D. O ensino de escalas**

### **1. Fazer escalas diatónicas faz parte dos programas de flauta transversal desde a iniciação. Como classifica a reação dos alunos quando têm de estudar escalas?**

R: Não gostam nada.

### **2. Considera alguma idade ideal para se iniciar o estudo de escalas?**

R: O mais cedo possível. “Primeiro estranham, mas depois entranham.” Com a prática regular de escalas e exercícios os alunos melhoram o som, a leitura e conseguem tocar mais claro e mais rápido a médio/longo prazo. Só pode trazer vantagens.

### **3. Tem alguma sugestão para que o ensino de escalas seja, de alguma forma, mais motivante?**

R: Penso que numa primeira fase, aliar o estudo das escalas a algum meio tecnológico pode ser mais motivante para os alunos de “hoje”, ou exercícios onde possam interagir aluno e professor.

Grata pela sua colaboração!

### **Anexo III – Autorização dos Encarregados de Educação para a captação de imagens**



**Universidade do Minho  
Instituto de Educação**

#### **Mestrado em Ensino de Música**

**Estágio Profissional** - Módulo 3 Prática de Ensino Supervisionada

#### Pedido de autorização

Venho, por este meio, pedir autorização ao Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_ para a captação de imagens do seu educando nas aulas de flauta transversal, para serem utilizadas no âmbito do Estágio Profissional que estou a realizar na Academia de São João da Madeira. Cedendo, assim, os direitos de imagem, apenas, para serem, caso necessário, divulgadas na apresentação do Projeto de Intervenção Pedagógica, ou seja, na defesa do mesmo.

A captação de imagens será feita, exclusivamente, por mim.

Autorizo / Não autorizo (Riscar o que não interessa)

Assinatura do Enc. Educação:

\_\_\_\_\_

Agradeço a Vossa colaboração.

\_\_\_\_\_  
Andreia Soares

## Anexo IV – Documentos de orientação das aulas dadas e supervisionadas

### Aula nº1

Exercício – Padrão pentatônico em Mib Maior (exemplo)

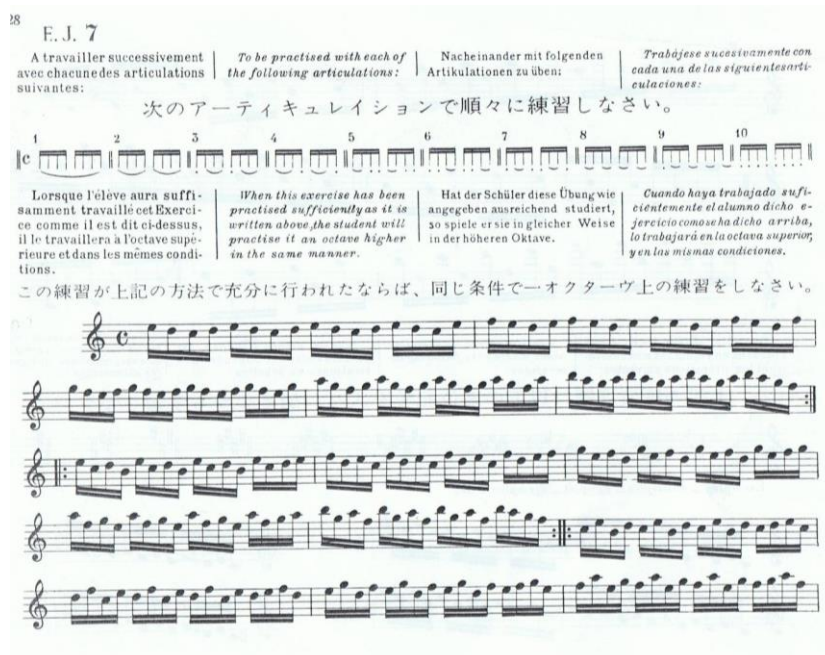


Flute

Fl. 3

Fl. 6 (...)

Exercício nº 7 do Método “Exercícios Diários” de Taffanel e Gaubert (primeira parte) que pode ser feito em várias tonalidades, nesta aula foi em Mib M



28 E. J. 7

A travailler successivement avec chacune des articulations suivantes: | To be practised with each of the following articulations: | Nacheinander mit folgenden Artikulationen zu üben: | Trábjese successivamente con cada una de las siguientes articulaciones:

次のアーティキュレーションで順々に練習しなさい。

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Lorsque l'élève aura suffisamment travaillé cet Exercice comme il est dit ci-dessus, il le travaillera à l'octave supérieure et dans les mêmes conditions. | When this exercise has been practised sufficiently as it is written above, the student will practise it an octave higher in the same manner. | Hat der Schüler diese Übung wie angegeben ausreichend studiert, so spiele er sie in gleicher Weise in der höheren Oktave. | Cuando haya trabajado suficientemente el alumno dicho ejercicio como se ha dicho arriba, lo trabajará en la octava superior, y en las mismas condiciones.

この練習が上記の方法で充分に行われたならば、同じ条件で一オクターヴ上の練習をしなさい。

(...)

Exercício em Mib M – Galli, op. 309



15. Mib Maggiore

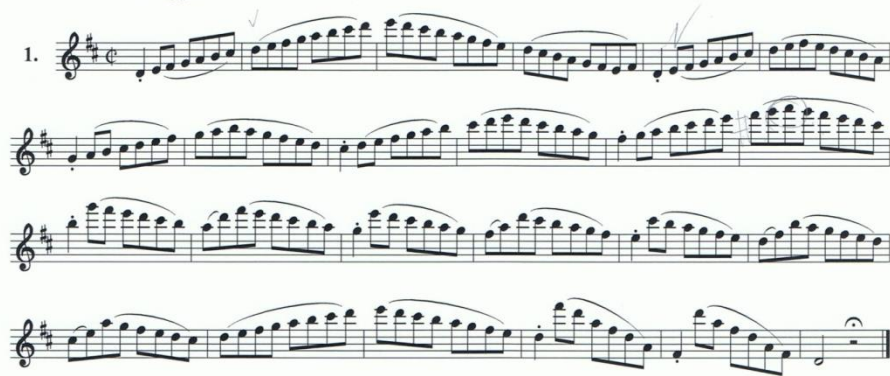
1.

## Aula nº2

Exercício em Ré M – *Galli*, op. 309

### 5. Re Maggiore

1.



Peça: "Minuet" – *Gossec*

III

Allegretto

François-Joseph Gossec  
(1734–1829)

*mp con grazia*

5 *p*

10 *mf*

15 *p* *mf*

20 *p*

25

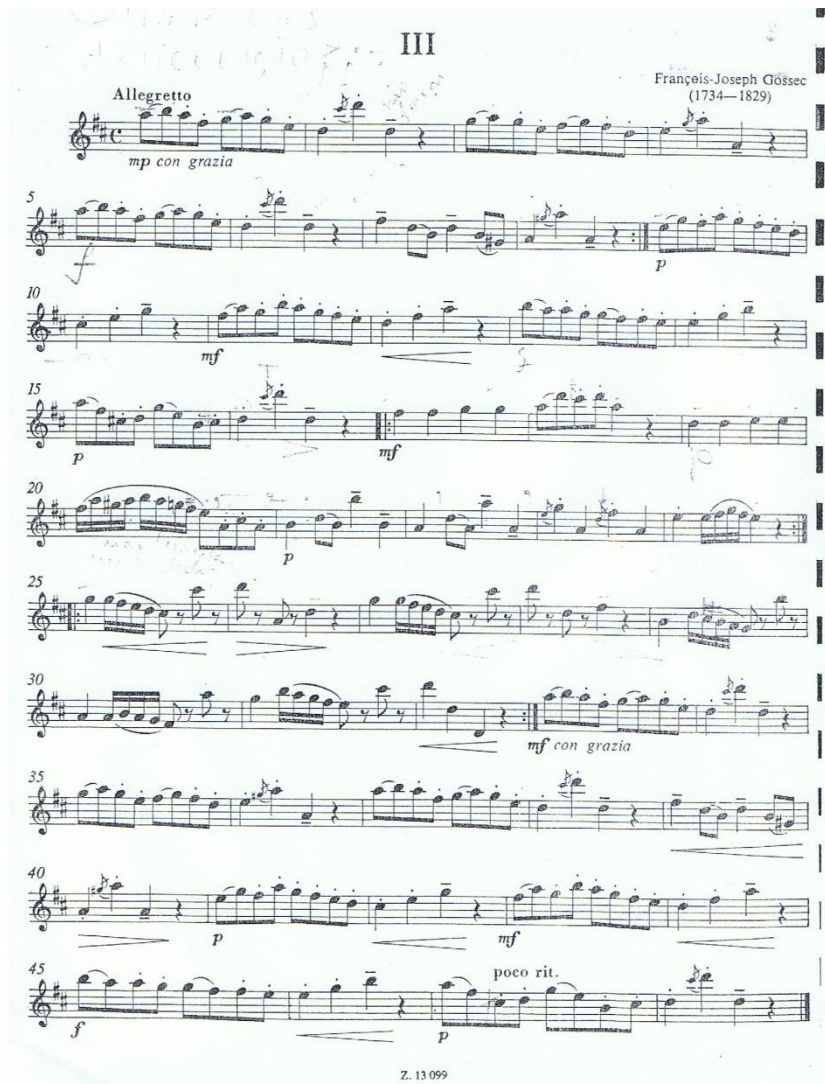
30 *mf con grazia*

35

40 *p* *mf*

45 *f* *p* poco rit.

Z. 13 099



### Aula nº3

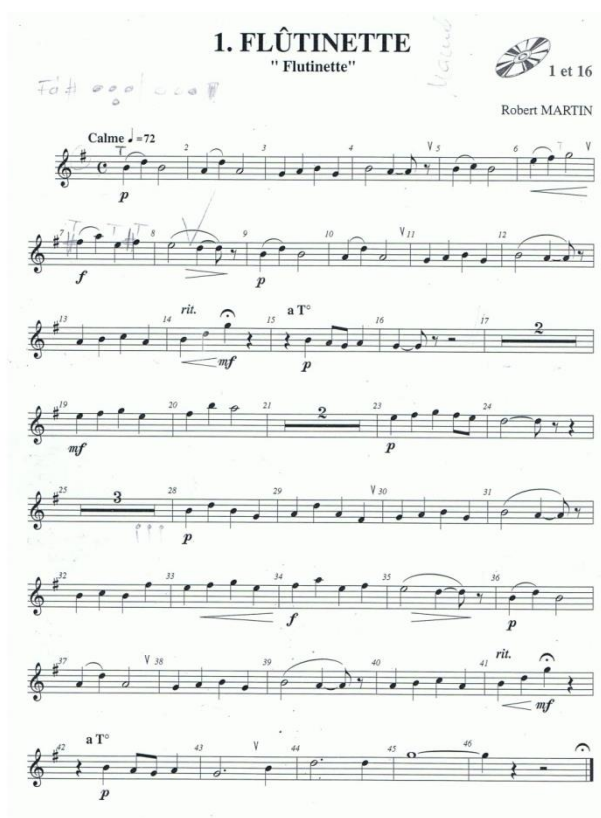
Exercício Escalas em “cascata” – Dó M (ascendente e descendente)



### Aula nº4

Exercício igual ao da aula anterior, mas em Fá M.

Peça: “Flûtinette” – *Martin*



### Aula nº9

Lá M e fá# m (exercícios em duo)

Exercício 1: Escala de Lá M – som, flexibilidade e afinação



Exercício 2: Arpejos – som, técnica e afinação



Exercício 3: Escalas em “cascata”



(...)

Exercício 4: Tercinas em modo menor



(...)

## Aula nº10

Exercícios da aula nº 9 em Sib M

## Aula nº12 (Aula supervisionada)

Tonalidade: Sol Maior

1. Consolidação de conhecimentos: Escala ascendente e descendente (2 oitavas)

- *Staccato e legato*

2. Escala em sequência de 3 notas (em tercinas) – dar importância a todas as notas, acentuando todas as notas da tercina:

- Ar (impulsos)

- *Staccato* (acentuar a primeira nota da tercina, depois a segunda e depois a terceira)

- Articulação: Duas ligadas, uma articulada

Flute

Fl.

Fl.

3. Escala por terceiras, duo.

Flute

Flute

Fl.

Fl.

4. Recapitulação: Escala ascendente e descendente, arpejo e inversões de 3 e 4 sons, escala cromática com diferentes articulações.

5. Trabalhar a peça.

### Aula nº13 (Aula supervisionada)

Tonalidade: Sib Maior

1. Consolidação de conhecimentos: Escala ascendente e descendente (até ao V grau)

- *Staccato e legato*

2. Escala em sequência de 3 notas (em tercinas) – dar importância a todas as notas, acentuando todas as notas da tercina:

- Ar (impulsos)

- Articulação: Duas ligadas, uma articulada



3. Escala por terceiras, duo.

Flute

Flute

Fl.

Fl.

4. Recapitulação: Escala ascendente e descendente, arpejo e inversões de 3 e 4 sons, escala cromática com diferentes articulações.

5. Trabalhar a peça.

Melômano

Pour Majoline

**MAJDOVALSE**

pour flûte et piano

Jean-Claude DIOT  
et  
Gérard MEUNIER

ré : Préparatoire  
se : 1'45"

$\text{♩} = 95$   $\text{♩} = 80$   $\text{♩} = 83$   $\text{♩} = 86$

Tempo de Valse  $\text{♩} = 52$  rall. Tempo I

Flûte

Tempo de Valse  $\text{♩} = 52$

rall. .... a Tempo

Fine

rall. .... a Tempo

**Anexo V - Questionário às alunas: (aulas nº 12 e 13)**

**1. O que gostaste mais de fazer nesta aula?**

Exercício 1	<input type="checkbox"/>
Exercício 2	<input type="checkbox"/>
Exercício 3	<input type="checkbox"/>
Exercício 4	<input type="checkbox"/>
Exercício 5	<input type="checkbox"/>

**1.1 Porquê?** \_\_\_\_\_

**2. Aprendeste a fazer exercícios novos com escalas ou já são exercícios que costumavas fazer com regularidade?** \_\_\_\_\_

**3. Foi mais fácil tocar a escala de Sol M/Sib M no início da aula ou no fim?**

Início	<input type="checkbox"/>
Fim	<input type="checkbox"/>

**4. Enumera de 1 a 7 as características que pensas ter desenvolvido mais nesta aula (sendo 1 a que achas ter desenvolvido mais e 7 a que achas ter desenvolvido menos):**

Som	<input type="checkbox"/>
Articulação	<input type="checkbox"/>
Técnica	<input type="checkbox"/>
("velocidade" dos dedos)	<input type="checkbox"/>
Afinação	<input type="checkbox"/>
Postura	<input type="checkbox"/>
Pulsação	<input type="checkbox"/>
Leitura	<input type="checkbox"/>

**5. Depois da importância dada às Escalas (no geral) nestas últimas aulas, percebes agora porque é crucial para o teu desenvolvimento flautístico estudar escalas/exercícios de escalas com regularidade?**

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

**5.1 E este trabalho trouxe-te motivação para o teu estudo daqui em diante?**

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

**6. Gostarias de ter trabalhado uma tonalidade de alguma outra forma? Qual?**

Obrigada pela tua colaboração!

Andreia Soares,

PG23452

**Anexo VI – Planificações e relatórios pós-aula das Aulas de Instrumento nº 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11.**

<b>Plano de Aula</b>				
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira	<b>Data:</b> 17/03/2014	<b>Turma ou alunos:</b> A		
<b>Aula nº: 5</b>	<b>Conceito fundamental a desenvolver:</b> Tonalidade (Mib M)			
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Exercícios dentro da tonalidade de Mib M, “Sicilienne” – Fauré.			<b>Duração:</b> 45’	<b>Hora:</b> 9h30
<b>Objetivo da aula:</b> Desenvolver destrezas técnicas da aluna, são só a nível da tonalidade de Mib M, mas também a nível de som, afinação e articulação.				
<b>Sumário:</b> Exercício nº 1 em Mib M – Galli. exercício em Mib M (padrão pentatónico), exercício nº 7 – Taffanel (em Mib M), “Sicilienne” de Fauré.				

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>Crítérios de Êxito</b>	<b>Duração (Total: 45’)</b>	
<b>Inicial</b>	Exercício nº 1 em Mib M – Galli	Perceber se a aluna trabalhou em casa o exercício pedido	Ler o exercício com diferentes articulações, trabalhar respiração, som, pensando sempre em frases	A aluna não falhar notas e conseguir perceber e tocar pensando em frases	10’	
<b>Fundamental</b>	Exercício: “padrão” pentatónico em Mib M (iniciar em mib)	- Manter regularidade técnica (dedos) - Aumentar a velocidade dos dedos	Depois de a aluna perceber o exercício, toca-o de memória	Conseguir dominar as escalas, em diferentes articulações e o mais “leve” possível	10’	15’

	Exercício nº 7 – Taffanel (em Mib M)	Trabalhar a dedilhação do mib médio	Uso do método de “Taffanel e Gaubert” para leitura do exercício	Conseguir fazer as dedilhações corretas, ao andamento mais rápido possível	5'	
<b>Final e Avaliação</b>	“Sicilienne” op. 78 – Fauré	Terminar a aula com uma peça, onde aplica os exercícios trabalhados na aula, embora seja outra tonalidade, o mib médio é uma nota que aparece muitas vezes	A aluna toca a peça e, quando necessário, é trabalhado com ela aspetos técnicos, como passagens mais difíceis, de sonoridade e de musicalidade	Conseguir interpretar a peça, o melhor possível, não falhando nada do que tenha a ver com a tonalidade	20'	

### RELATÓRIO PÓS-AULA Nº 5:

Da aula passada para esta, notou-se que a aluna dominava um pouco melhor a tonalidade de Mib Maior. A peça foi mais trabalhada nesta aula. É uma peça que permite trabalhar bastante a sonoridade e o fraseado musical, logo, *a priori*, requer de uma boa respiração. Insisti especialmente nesses aspetos porque a aluna tem tendência a ter a embocadura fechada e um som “ventoso” e pequeno e consegue, e provou que consegue, fazer melhor. A tonalidade, embora seja Sol menor, exige muitas vezes a dedilhação de mib médio, a qual foi trabalhada no início da aula. O interesse e o empenho que a aluna revela ao longo da aula ajudam imenso para que esta seja positiva.

<b>Plano de Aula</b>			
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira	<b>Data:</b> 17/03/2014	<b>Turma ou alunos:</b> B	
<b>Aula nº:</b> 6	<b>Conceito fundamental a desenvolver:</b> Tonalidade (Ré M)		
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Exercícios dentro da tonalidade de Ré M, “Golliwogg’s Cakewalk” aus “Children’s Corner” – Debussy.			<b>Duração:</b> 45’
<b>Objetivo da aula:</b> Desenvolver destrezas técnicas da aluna, não só a nível da tonalidade de Ré M, mas também a nível de som, afinação e articulação.			
<b>Sumário:</b> Exercício nº 1 em Ré M – Galli, exercício em Ré M (padrão pentatónico), exercício nº 7 – Taffanel (Ré M). “Golliwogg’s Cakewalk” aus “Children’s Corner” – Debussy.			

Parte da	Conteúdo	Objetivo	Organização	Crítérios de	Duração
----------	----------	----------	-------------	--------------	---------

<b>Aula</b>		<b>Específico</b>	<b>Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>Êxito</b>	(Total: 45')
<b>Inicial</b>	Exercício nº 1 – Galli (em Ré M)	Perceber se a aluna trabalhou em casa o exercício pedido	Ler o exercício com diferentes articulações, trabalhar respiração, som, pensando sempre em frases musicais	A aluna não falhar notas e conseguir perceber e tocar pensando em frases	10'
<b>Fundamental</b>	Exercício: “padrão” pentatônico em Ré M (iniciar em ré grave)	- Manter regularidade técnica (dedos) - Aumentar a velocidade dos dedos	Depois de a aluna perceber o exercício, toca-o de memória	Conseguir dominar as escalas, com diferentes articulações	10'
	Exercício nº 7 – Taffanel, em Ré M	Trabalhar bem a tonalidade de Ré M, mas principalmente a dedilhação do ré médio	Uso do método de “Taffanel e Gaubert” para leitura do exercício com diferentes articulações	Conseguir fazer as dedilhações corretas, ao andamento mais rápido possível	5'
<b>Final e Avaliação</b>	“Golliwogg’s Cakewalk” aus “Children’s Corner” - Debussy	Terminar a aula com uma peça, onde aplica, também, os exercícios trabalhados na aula; esta que está a ser trabalhada para a próxima Audição	A aluna toca a peça e, quando necessário, são trabalhados aspetos técnicos, como passagens mais difíceis, de sonoridade e de musicalidade	Não cometer falhas a nível de dedilhações, mas principalmente conseguir perceber a peça e gostar de a tocar	15'

### **RELATÓRIO PÓS-AULA Nº 6:**

Durante os exercícios pedidos, a aluna fez questão de estar constantemente a lembrar que não gostava dos exercícios nem de escalas, mas, aos poucos, conseguiu fazer o que lhe foi pedido. Ao longo das aulas, tenho como objetivo que ela perceba que é importante trabalhar escalas e fazer com que ela goste de o fazer. Apesar de tudo, nesta aula esteve mais empenhada do que na primeira. Como tem um som “bonito”, mas “fechado” o exercício nº 7 –

Taffanel e Gaubert para além de trabalhar diferentes articulações, serviu também para “abrir” um pouco o som, pois pedi para ela o fazer com impulsos diafragmáticos e sem articular com a língua, obrigando assim a que ponha todo o ar numa só nota. O exercício ajudou a melhorar a sua sonoridade e os resultados foram visíveis na peça. Boa aula.

<b>Plano de Aula</b>			
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira		<b>Data:</b> 21/03/2014	<b>Turma ou alunos:</b> C
<b>Aula nº:</b> 7	<b>Conceito fundamental a desenvolver:</b> Tonalidade (Dó M)		
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Exercícios dentro da tonalidade de Dó M, “High Street Trot” – James Era.			<b>Duração:</b> 45'
<b>Objetivo da aula:</b> Aumentar as destrezas técnicas do aluno: velocidade dos dedos, diferentes oitavas, sonoridade, articulação e afinação.			
<b>Sumário:</b> Escala Dó M (2 oitavas), escalas em “cascata” (Dó M), exercícios de som; “High Street Trot” – James Rae.			

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>Critérios de Êxito</b>	<b>Duração (Total: 45')</b>	
<b>Inicial</b>	Escala de Dó M (2 oitavas)	Perceber se o aluno tem dúvidas na mudança de oitava e trabalhar a embocadura nesse sentido	Escala (2 oitavas) ascendente e descendente, de memória	Distinguir a quantidade e velocidade do ar para tocar as diferentes notas (oitavas)	5'	
<b>Fundamental</b>	Escalas em “cascata” – descendente (Dó M)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter regularidade técnica (dedos)</li> <li>- Aumentar a velocidade dos dedos</li> <li>- Compreender a emissão de ar para as diferentes notas</li> </ul>	Depois de o aluno perceber o exercício, toca-o de memória, com a ajuda da professora	Conseguir fazer as escalas (uma oitava) de forma regular e numa só respiração	10'	25'

	Exercícios, notas longas, em Dó M	Trabalhar bem as duas oitavas de Dó M	Uso do livro: "Practical Tutor for the Flute" de <i>Otto Langey</i>	Conseguir um bom som nas duas oitavas, conseguir um bom apoio para uma boa afinação	10'	
	Escala de Dó M (2 oitavas)	Trabalhar diferentes articulações	1º - escala em <i>staccato</i> 2º - escala em <i>legatto</i> 3º - ligada de 2 em 2 notas	Conseguir fazer a escala nas articulações pedidas	5'	
<b>Final e Avaliação</b>	Peça: "High Street Trot" – James Rae	Trabalhar a peça para a Audição, com CD	1º - o aluno toca a peça devagar, como a estudou 2º - solfejo da peça com a ajuda da professora 3º - tentar tocar com CD para o aluno perceber o andamento e o que tem de trabalhar melhor 4º - trabalhar as passagens que se notou dificuldade 5º - voltar a tocar com CD	Conseguir tocar a peça com CD, o que significa que foi bem trabalhada e o aluno não tem dúvidas	15'	

### RELATÓRIO PÓS-AULA Nº 7:

Nesta aula, o aluno revelou mais vontade de trabalhar, esteve mais atento, fez tudo o que lhe foi pedido com empenho e, obviamente, os resultados foram melhores. Uma atitude trabalhadora melhora automaticamente o rendimento da aula. Os exercícios foram bem conseguidos e ele melhorou bastante desde a aula anterior. A peça estava lida, mas com o trabalho da aula ele percebeu que tinha de a trabalhar melhor em casa, pedi até para a decorar para a aula seguinte. Tocar com o acompanhamento do CD também se torna interessante para os alunos, mas, ao mesmo tempo, mais difícil, pois o andamento não oscila, o que obriga a que

a peça esteja bem trabalhada. Este aluno tem vindo a melhorar o seu rendimento, foi uma aula bastante positiva.

<b>Plano de Aula</b>			
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira	<b>Data:</b> 21/03/201 4	<b>Turma ou alunos:</b> D	
<b>Aula nº: 8</b>	<b>Conceito fundamental a desenvolver:</b> Tonalidade (Fá M)		
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Exercícios dentro da tonalidade de Fá M, "Flûtinette" de Martin.			<b>Duração:</b> 45' <b>Hora:</b> 9h45
<b>Objetivo da aula:</b> Ajudar o aluno a "dominar" melhor o instrumento. Aumentar a velocidade dos dedos.			
<b>Sumário:</b> Escala e arpejo de Fá M, escalas em "cascata" (Fá M), exercício de <i>staccato</i> em Fá M. Trabalho de casa: "Flûtinette" de Martin.			

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>Critérios de Êxito</b>	<b>Duração (Total: 45')</b>	
<b>Inicial</b>	Escalas em cascata em Fá M (2 oitavas)	Trabalhar dedilhações e respiração	Escalas (uma oitava) em Fá M, ascendente e descendente	Conseguir fazer as escalas de forma regular e numa só respiração	10'	
<b>Fundamental</b>	Escala de Fá M (2 oitavas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar diferentes articulações</li> <li>- Manter regularidade técnica (dedos)</li> <li>- Aumentar a velocidade dos dedos</li> <li>- Compreender a emissão de ar para as diferentes oitavas</li> </ul>	Escala de Fá M (de memória) com as seguintes articulações: - em <i>staccato</i> - com impulsos em todas as notas (respirar entre cada nota) - 2 ligadas, 2 articuladas - ligadas, 2 a 2	Perceber as diferentes articulações, conseguir fazê-las	15'	15'
<b>Final e Avaliação</b>	Peça: "Flûtinette" de Martin	Trabalhar a peça para a Audição	1º - a aluna toca a peça do início ao fim 2º - trabalhar as passagens onde a aluna revelou	Não ter dúvidas, perceber a estrutura da peça e entender	20'	



			dificuldades 3° - tocar com o acompanhamento do piano	principalmente as partes importantes do piano, inclusive conseguir contar os compassos de espera	
--	--	--	--	---	--

### RELATÓRIO PÓS-AULA Nº 8:

A aluna revelou facilidades ao longo da aula a nível da velocidade dos dedos, da respiração, da articulação e, ao mesmo tempo, articulou com um som “bonito”. É uma aluna interessada e gosta de estudar, mas principalmente gosta de desafios, o que ajuda muito à sua evolução. Podemos dar-lhe exercícios de um grau de dificuldade mais elevado, pois isso irá dar-lhe mais prazer a estudar. Exercícios de escalas obrigam a que tenha de estudar mais para conseguir fazê-los conforme pedido, porque são exigentes. Diferentes articulações, grandes respirações e maior velocidade vão ajudar a aluna a conhecer melhor o instrumento e a ganhar mais confiança no que faz. A peça, embora não estivesse decorada, como lhe foi pedido na última aula, estava bem estudada. Não teve dúvidas a nível de solfejo e o trabalho com o piano (feito pela professora cooperante, que tocou as partes mais importantes no piano) deu à aluna a certeza das entradas. Grande parte do trabalho na peça foram, portanto, as entradas com o piano e o que tinha de ouvir nos compassos de espera, como contá-los e quando entrar. Foi uma aula muito positiva.

<b>Plano de Aula</b>			
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira	<b>Data:</b> 02/06/2014	<b>Aluno (a):</b> A	
<b>Aula nº:</b> 9	<b>Conceito fundamental a desenvolver:</b> Tonalidade (LáM)		
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Exercícios dentro da tonalidade de Lá M; <i>Miniature</i> de Sinisalo.			<b>Duração:</b> 45' <b>Hora:</b> 9h30
<b>Objetivo da aula:</b> Aumentar as destrezas da aluna, a nível de técnica, som, afinação e articulação.			
<b>Sumário:</b> Exercícios em Lá M e em fá# m. Escalas e respetivos arpejos e inversões de 3 e 4 sons. // <i>Miniature</i> de Sinisalo			

Parte da Aula	Conteúdo	Objetivo Específico	Organização Metodológica/	Critérios de Êxito	Duração (Total: 45')
---------------	----------	---------------------	---------------------------	--------------------	----------------------

			<b>Descrição do Exercício</b>		
<b>Inicial</b>	Exercício nº 1 – Lá M (duo)	Aquecer o instrumento, preparar a embocadura, trabalhando o som, a flexibilidade e a afinação	O exercício é feito em conjunto com a professora, tocando a mesma nota em oitavas diferentes	Conseguir que a aluna mantenha uma boa afinação	10'
<b>Fundamental</b>	Exercício nº 2 – Arpejos em Lá M (duo)	Trabalhar arpejos, começando em todas as notas da escala de Lá M	Enquanto a professora mantém a nota “pedal” da escala durante 3 tempos, a aluna toca o arpejo a partir dessa nota	Dominar todos os arpejos dentro desta tonalidade	3'
	Exercício nº 3 – Escalas ascendentes e descendentes	Desenvolver a técnica, aumentando a velocidade do exercício	Escalas de uma oitava a começar em todas as notas da Escala de Lá M	A aluna memorizar o exercício e conseguir tocá-lo a um andamento rápido	7'
	Tercinas na relativa menor – fá# m	Trabalhar a tercina e a escala menor harmónica	Professora e aluna tocam o mesmo,		5'
	Escalas Maior e menor e respetivos arpejos	Trabalhar a escala como é pedida no programa	Escalas ascendentes e descendentes e respetivos arpejos	Consolidação de conhecimentos – a aluna deve executá-las de memória	5'
<b>Final e Avaliação</b>	2ª Andamento das III <i>Miniature</i> de Sinisalo	Ver se a aluna tinha trabalhado em casa e melhorar a sua performance	Trabalhar/ compreender as passagens mais difíceis	Conseguir tocar o Andamento do início ao fim, sem dúvidas	15'

### **RELATÓRIO PÓS-AULA Nº 9:**

A aluna interessa-se por exercícios, nota-se que gosta de estudar, mas têm de estar escritos, isto é, tem de os estudar a ler. Neste caso, eu escrevi os exercícios para a aula e ela empenhou-se em dar o seu melhor. Escrevi-os em duo, de maneira a serem uma novidade e

mais apelativos, pois ela nunca tinha tocado exercícios com acompanhamento da professora. Assim, trabalhamos também a afinação e a pulsação, visto que a professora ajuda a perceber se esta afinada ou desafinada e, como é segura, ajuda a manter a pulsação.

<b>Plano de Aula</b>			
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira	<b>Data:</b> 02/06/2014	<b>Aluno (a):</b> B	
<b>Aula nº:</b> 10	<b>Conceito fundamental a desenvolver:</b> Tonalidade (Sib M)		
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Exercícios dentro da tonalidade de Sib M;			<b>Duração:</b> 45' <b>Hora:</b> 10h15
<b>Objetivo da aula:</b> Aumentar as destrezas da aluna, a nível de técnica, som, afinação e articulação.			
<b>Sumário:</b> Exercícios em Sib M e em sol m. Escalas e respetivos arpejos e inversões de 3 e 4 sons. "Madjovalse" – Diot e Meunier			

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivo Específico</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>Critérios de Êxito</b>	<b>Duração (Total: 45')</b>	
<b>Inicial</b>	Exercício nº 1 – Sib M (duo), até ao V grau	Aquecer o instrumento, preparar a embocadura, trabalhando o som, a flexibilidade e a afinação	O exercício é feito em conjunto com a professora, tocando a mesma nota em oitavas diferentes	Conseguir que a aluna mantenha uma boa afinação	10'	
<b>Fundamental</b>	Exercício nº 2 – Arpejos em Sib M (duo), até ao V grau	Trabalhar arpejos, começando em todas as notas da escala de Sib M	Enquanto a professora mantém a nota "pedal" da escala durante 3 tempos, a aluna toca o arpejo a partir dessa nota	Dominar todos os arpejos dentro desta tonalidade	3'	20'
	Exercício nº 3 – Escalas ascendentes e descendentes	Desenvolver a técnica, aumentando a velocidade do exercício	Escalas de uma oitava a começar em todas as notas, até ao V grau, da Escala de Sib M	A aluna memorizar o exercício e conseguir tocá-lo a um andamento rápido	7'	

	Tercinas na relativa menor – sol m	Trabalhar a tercina e a escala menor harmónica	Professora e aluna tocam o mesmo,		5'
	Escalas Maior e menor e respetivos arpejos	Trabalhar a escala como é pedida no programa	Escalas ascendentes e descendentes e respetivos arpejos	Consolidação de conhecimentos – a aluna deve executá-las de memória	5'
<b>Final e Avaliação</b>	“Madjovalse” – Diot e Meunier	Ver se a aluna tinha trabalhado em casa e melhorar a sua performance	Trabalhar/ compreender as passagens mais difíceis	Conseguir tocar a peça do início ao fim, com expressividade	15'

### RELATÓRIO PÓS-AULA Nº 10:

Notou-se mais facilidade em fazer os exercícios mas também foi notória a falta de estudo. Pois, é uma aluna com capacidades e facilidades para fazer muito mais, bastava ter um estudo regular. Prefere ler os exercícios do que tocá-los de cor ou tentar decorá-los, pois é muito preguiçosa. Tenta sempre fazer o mínimo esforço. Embora que na peça, que é algo que está escrito e que ela gosta de tocar ela se empenhe mais e mostre as suas qualidades. É uma aluna que precisa de se empenhar e dedicar mais, porque iria ter céleres resultados e a sua motivação seria, certamente, maior.

<b>Plano de Aula</b>			
<b>Local:</b> Academia de São João da Madeira	<b>Data:</b> 09/06/2014	<b>Aluno (a):</b> A	
<b>Aula nº: 11</b>	<b>Conceito fundamental a desenvolver:</b> Tonalidade (LáM)		
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> Exercícios dentro da tonalidade de Lá M; Peça.			<b>Duração:</b> 45' <b>Hora:</b> 9h30
<b>Objetivo da aula:</b> Aumentar as destrezas da aluna, a nível de técnica, som, afinação e articulação.			
<b>Sumário:</b> Exercícios em Lá M e em fá# m. Escalas e respetivos arpejos e inversões de 3 e 4 sons. Leitura da III <i>Miniature</i> de Sinisalo.			

Parte da Aula	Conteúdo	Objetivo Específico	Organização Metodológica/ Descrição do	Critérios de Êxito	Duração (Total: 45')
---------------	----------	---------------------	--	--------------------	----------------------

			<b>Exercício</b>		
<b>Inicial</b>	Exercício nº 1 – Lá M (duo)	Aquecer o instrumento, preparar a embocadura, trabalhar o som, a flexibilidade e a afinação	O exercício é feito em conjunto com a professora, tocando a mesma nota em oitavas diferentes	Conseguir que a aluna mantenha uma boa afinação	10'
<b>Fundamental</b>	Escalas ascendentes e descendentes em “cascata”	Acentuar todas as notas, dar importância a todas as notas, trabalhar articulações diferentes	Acentuar de 4 em 4 notas, começando na primeira de cada 4, depois na segunda, depois na terceira e depois na quarta; usar articulações diferentes	Conseguir um bom som em todas as notas da escala, preocupando-se sempre com isso	10'
	Escala Maior, arpejo e inversões do arpejo	Compilar conhecimentos	Escala e arpejos como pede o programa, duas oitavas, ascendente e descendente	A aluna conseguir tocar e compreender bem a tonalidade	5'
	Tercinas na relativa menor – fá# m	Trabalhar a tercina e a escala menor harmónica	Professora e aluna tocam o mesmo, mas desfasadas um tempo, como se fosse uma repetição constante, a ideia é ouvirem-se sempre as tercinas	Executar o exercício do início ao fim com a melhor afinação e pulsação possível	5'
	Escala menor harmónica e melódica e respetivos arpejos	Trabalhar a escala como é pedida no programa	Escalas ascendentes e descendentes e respetivos arpejos	Consolidação de conhecimentos – a aluna deve executá-las de memória	5'
<b>Final e Avaliação</b>	III <i>Miniature</i> de Sinisalo	Leitura do Andamento	Leitura (notas e ritmo) das passagens mais difíceis, tocá-las em <i>staccato</i> e bem devagar	A aluna perceber como se deve estudar ou começar a estudar uma peça	10'

### **RELATÓRIO PÓS-AULA Nº 11:**

Da aula passada para esta a aluna não estudou muito, mas a primeira coisa que fez foi colocar na estante as partituras da aula anterior, sabendo ela que as devia ter estudado. De qualquer forma, como já tinha feito uma primeira leitura na aula anterior, esta aula correu muito

melhor. Os exercícios têm mais resultado quando o aluno é empenhado e se esforça para fazer o seu melhor, e esta aluna é assim! É fácil conseguir resultados em pouco tempo com ela. De seguida, e aproveitando o facto de estarmos na aula a trabalhar exercícios e escalas, a leitura da III *Miniature* começou exatamente por destacar na partitura os momentos da peça onde se encontram escalas ou excertos das mesmas e, consecutivamente, lê-las. Depois de as ler, foram tocadas bem devagar para que não ficassem dúvidas e logo depois lemos o andamento do início ao fim, em *staccato*, bem devagar.