

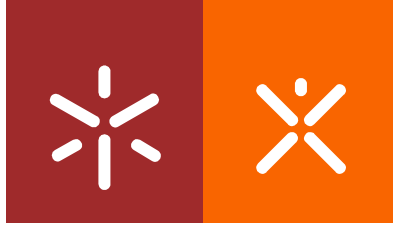


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Rita Ribeiro Almeida

**A escolha do repertório como fator motivacional
na aprendizagem da Flauta Transversal
no ensino especializado de música**

outubro de 2021



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Rita Ribeiro Almeida

**A escolha do repertório como fator motivacional
na aprendizagem da Flauta Transversal
no ensino especializado de música**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Ângelo Miguel Quaresma Gomes Martingo

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição CC BY

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Professor Doutor Ângelo Martingo, orientador neste projeto, pela sua colaboração e pela forma clara e concisa na elaboração do presente relatório de estágio. Agradeço de igual forma, à Professora Doutora Vera Fonte, pelo apoio, pela partilha de conhecimento e pelas palavras amigas nos momentos de maior ansiedade.

Quero também agradecer a todos os professores que contribuíram para o meu crescimento profissional, um agradecimento muito especial à minha querida professora Joaquina Mota, a professora que me inspirou e que sem o seu apoio não seria possível o terminar de mais um ciclo na minha vida, à professora Carla Quelhas por todo o apoio e amizade durante o meu percurso musical e ao professor Gil Magalhães pelas palavras de incentivo e de ânimo sempre em momentos oportunos.

Um agradecimento especial à Academia de Música Fernandes Fão, aos professores Cooperantes Ana Rita Von Doellinger Magalhães e Nuno Tiago Fernandes Pereira Lima, bem como a todo o corpo docente e não docente da Academia por toda a hospitalidade, disponibilidade, bondade e carinho recebido.

Agradeço a todos os meus amigos, em especial à minha colega de casa, Catarina Almeida, pela parceria ao longo do curso, pelos conselhos e pela amizade.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe e ao meu irmão Zé por todo o apoio durante o meu percurso musical e por serem um pilar na minha vida. Obrigada por me ajudarem a realizar os meus sonhos, sem vocês não seria possível.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer ao amor da minha vida, o meu Tono, obrigada por me ensinares que tudo o que é feito com amor tem mais força e que juntos somos mais fortes. Obrigada por estares sempre ao meu lado e pelo teu apoio incondicional. O meu coração transborda gratidão.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A escolha do repertório como fator motivacional na aprendizagem da Flauta Transversal no ensino especializado de música

Resumo

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, tem como objeto o Estágio curricular nos grupos de recrutamento M09-Flauta Transversal e M32-Música de Conjunto, na Academia de Música Fernandes Fão no ano letivo 2020/2021.

Constatando através da observação de aulas que o conhecimento dos alunos sobre o repertório do seu instrumento era insuficiente e que a falta de compreensão das razões da escolha do repertório que executavam resultava numa diminuição da sua motivação, a Intervenção Pedagógica foi direcionada para a avaliação da escolha do repertório como fator motivacional na aprendizagem da Flauta Transversal no ensino especializado de música.

Em particular, procurou-se avaliar a influência da escolha do repertório na motivação para o estudo e performance do aluno e desenhar princípios que incentivassem a sua colaboração. Para o efeito, procedeu-se na Intervenção Pedagógica, de natureza investigação-ação, à implementação de momentos de leitura à primeira vista, ao uso de duos e *play alongs*, à análise comparativa de gravações do repertório dos alunos intervenientes e à análise da forma como a escolha de repertório era compreendida pelo aluno tendo em vista a promoção de autonomia e participação do aluno na seleção do repertório.

Para a avaliação da intervenção foram usados como instrumentos de recolha de dados uma entrevista a nove professores de Flauta Transversal a lecionar em Portugal; um inquérito a alunos de Flauta de instituições de ensino em Portugal e questionários pré- e pós-intervenção aos alunos participantes na Intervenção Pedagógica. Da análise de resultados recolhidos verificou-se que o conhecimento sobre o repertório e a participação na sua escolha melhora a motivação e o momento da performance dos alunos, oferecendo benefícios no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de música, Flauta Transversal, Motivação, Repertório.

The choice of repertoire as a motivational factor in learning the Transversal Flute in specialized music education

Abstract

This report, carried out within the scope of the Master's Degree in Music Education at the University of Minho, has as its object the curricular internship in the recruitment groups M09-Transversal Flute and M32-Joint Music, at the Academia de Música Fernandes Fão in the 2020 academic year/ 2021.

Noting from the observation of classes that the students' knowledge about the repertoire of their instrument was insufficient and that the lack of understanding of the reasons for choosing the repertoire they performed resulted in a decrease in their motivation, the Pedagogical Intervention was directed towards evaluating the choice of repertoire as a motivational factor in learning the Transversal Flute in specialized music education.

In particular, offering to assess the influence of the choice of repertoire on motivation for study and student performance and design principles that encourage student collaboration. For this purpose, the Pedagogical Intervention, of a research-action nature, was carried out with the implementation of moments of reading at first sight, the use of duos and play alongs, the comparative analysis of recordings of the intervening students' repertoire and the analysis of the form how the choice of repertoire was understood by the student with a view to promoting the student's autonomy and participation in the selection of the repertoire.

For the evaluation of the intervention, as data collection instruments, an interview with nine teachers of Transversal Flute teaching in Portugal were used; a survey of flute students from educational institutions in Portugal and pre- and post-intervention questionnaires for students participating in the Pedagogical Intervention. From the analysis of the results collected, it was verified that knowledge about the repertoire and participation in its choice improves the motivation and timing of student performance, offering benefits in the teaching-learning process.

Keywords: Music teaching, Flute, Motivation, Repertoire.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
Agradecimentos	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice de Tabelas	ix
Índice de Gráficos	x
Índice de Anexos	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	2
I.1. A motivação.....	2
I.2. Motivação no processo ensino aprendizagem no ensino especializado da música	7
I.3. Motivação e repertório.....	11
CAPÍTULO II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	16
II.1. Caraterização da Instituição	16
II.2. Caraterização das classes	17
II.3. Caraterização dos alunos participantes.....	17
II.4 Plano geral da intervenção: objetivos, estratégias e avaliação.....	19
II.5 Aulas lecionadas	21
CAPÍTULO III – Avaliação da intervenção	29
III.1 Entrevista a Professores de Flauta Transversal.....	29

III.2 Inquérito a alunos de Flauta Transversal em contexto de estágio.....	36
III.3 Inquérito a alunos de Flauta Transversal em contexto nacional	42
III.4. Inquérito a alunos de M32 em contexto de estágio	52
CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXOS.....	65

Índice de Tabelas

Tabela 1- Definição de repertório	37
Tabela 2 – Descrição da peça executada no 2º período	37
Tabela 3 – Descrição do trabalho efetuado com o repertório durante o período letivo	39
Tabela 4 – Seleção do repertório	41
Tabela 5 – Importância do gosto pelo repertório	41
Tabela 6 – Definição de repertório	43
Tabela 7 – Maior motivação no repertório.....	43
Tabela 8 – Descrição do trabalho efetuado com o repertório durante o período letivo	45
Tabela 9 – Descrição do processo de seleção de repertório	48
Tabela 10 – Momento de seleção de repertório	48
Tabela 11 – Importância do conhecimento da escolha do repertório	49
Tabela 12 – Justificação da importância do gosto pelo repertório.....	49
Tabela 13 – Processo após recepção de novo repertório.....	50
Tabela 14 – Obra escolhida pelos alunos num futuro próximo	51
Tabela 15 – Pesquisa de repertório nos tempos livres.....	52

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Experiência na área da docência	30
Gráfico 2 – Região da área de lecionação	30
Gráfico 3 – Idade e Grau de Ensino	37
Gráfico 4 – Características das peças.....	38
Gráfico 5 – Tonalidade e Grau de dificuldade.....	38
Gráfico 6 – Motivação no repertório.....	39
Gráfico 7 – Recomendações do professor no repertório	39
Gráfico 8 – Frequência do estudo no diferente repertório	40
Gráfico 9 – Gestão, planeamento do estudo e pesquisa sobre compositor e época.....	40
Gráfico 10 – Idade e grau de ensino.....	42
Gráfico 11 – Características das peças.....	44
Gráfico 12 – Tonalidade e Grau de dificuldade.....	44
Gráfico 13 – Motivação no repertório.....	45
Gráfico 14 – Recomendações do professor no repertório	46
Gráfico 15 – Frequência do estudo no diferente repertório	46
Gráfico 16 – Gestão, planeamento do estudo e pesquisa sobre compositor e época.....	47
Gráfico 17 – Uso de tabela de estudo.....	47
Gráfico 18 – Períodos e géneros musicais	50

Índice de Anexos

Anexo I – Declaração de autorização e identificação da instituição de ensino.....	65
Anexo II – Declaração de autorização da professora Cooperante de M09	66
Anexo III – Declaração de autorização do Professor Cooperante de M32	67
Anexo IV – Guião de entrevista a professores de Flauta Transversal	68
Anexo V – Transcrição das entrevistas a professores de Flauta Transversal	69
ANEXO VI – Guião de Inquérito aos alunos de Flauta Transversal do Estágio	94
ANEXO VII – Guião de Inquérito a alunos de Flauta Transversal no contexto nacional	96
ANEXO VIII – Guião de Inquérito a alunos de M32 no contexto de estágio	99

INTRODUÇÃO

O presente relatório reflete o estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, realizado na Academia de Música Fernandes Fão nos grupos de recrutamento M09 (Flauta Transversal) e M32 (Música de Conjunto), no ano letivo de 2020/2021.

A intervenção pedagógica incidiu na escolha do repertório como fator motivacional na aprendizagem da Flauta Transversal no ensino especializado de música. A escolha do tema resultou das aulas observadas, em que constatei que o conhecimento dos alunos sobre o repertório do seu instrumento era insuficiente e que nem sempre compreendiam as razões da escolha do repertório que executam, resultando numa diminuição da motivação para a aprendizagem.

O presente relatório é organizado em três capítulos. O enquadramento teórico é traçado no primeiro capítulo e encontra-se subdividido em três secções. Na primeira secção aborda-se a definição e os modelos teóricos associados à motivação, organizados, a partir de Hallam (2002), em três grupos: o primeiro grupo sobre a motivação proveniente do individuo, o segundo sobre a motivação proveniente de fatores ambientais e o terceiro grupo sobre a motivação como uma interação complexa, mediada pela cognição, entre o individuo e o meio. Na segunda secção, a motivação é abordada no processo ensino aprendizagem no ensino especializado da música, considerando o papel dos pais e professores na motivação. A terceira secção debruça-se sobre a motivação e repertório.

No segundo capítulo é apresentado a intervenção pedagógica, incluindo uma descrição da instituição de acolhimento, dos participantes na intervenção, de aspetos metodológicos pertinentes e das aulas lecionadas.

No terceiro capítulo é feita a avaliação da intervenção, descrevendo-se e analisando-se os resultados das entrevistas aos professores de Flauta Transversal a lecionar em Portugal, do inquérito a alunos de Flauta Transversal de diversas instituições de ensino, bem como o inquérito pré e pós-intervenção aos alunos participantes. Na conclusão faz-se uma reflexão sobre o conjunto da intervenção.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I.1. A motivação

O termo 'motivação' deriva do termo latino *motus*, que significa: "mover-se; para fornecer, efetuar alguma movimentação interna, impulso ou intenção que faz com que uma pessoa aja de uma certa maneira" (Camargo *et al.*, 2019, p. 599). A motivação subjaz à atividade humana, direcionando o comportamento e fundamentando as suas atitudes, permitindo a sua análise compreender o fluxo comportamental de cada indivíduo (Coutinho, 2016). Comparando um indivíduo motivado com um desmotivado, Wyse (2018) sugere que, no primeiro caso, o indivíduo é estimulado de uma forma impulsionadora em torno de um determinado objetivo. Por outro lado, Deci & Ryan (2000, p. 54) referem que "Uma pessoa que não sente ímpeto ou inspiração para agir é [...] caracterizada como desmotivada, enquanto alguém que é energizado ou ativado para um fim é considerado motivado".¹ McPherson e O'Neill (2002) caracterizam a "motivação" como um processo psicológico fundamental para a aprendizagem, que estimula o aluno a utilizar todo o seu potencial e a realizar os seus objetivos. No mesmo sentido, Araújo (2010a, p.111) refere que:

(...) por meio de diferentes enfoques, pode-se obter resultados que auxiliem os educadores a compreender o percurso da aprendizagem discente, revelados por meio de dados sobre aspectos do investimento pessoal dos sujeitos, o grau de envolvimento ativo destes nas tarefas realizadas, a qualidade de tal envolvimento e as consequências e resultados das atividades musicais na relação entre motivação intrínseca e extrínseca.

Pela mesma ordem de ideias, Camargo *et al.* (2019, p. 599) referem que a motivação:

(...) pode afetar tanto a nova aprendizagem quanto o desempenho de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. A motivação pode influenciar o que, quando e como aprendemos em todas as fases do desenvolvimento humano.

Os modelos teóricos da motivação podem ser sistematizados em três grupos principais: (1) motivação proveniente do indivíduo; (2) motivação proveniente de fatores ambientais; (3) motivação

¹ Citação original: "A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated" (Deci & Ryan, 2000, p. 54).

como uma interação complexa entre o indivíduo e o meio mediada pela cognição (Hallam, 2002). Sobre o primeiro grupo – motivação proveniente do indivíduo – destaca-se o modelo de motivação intrínseca e da motivação extrínseca, explorada por Araújo (2010a), Cardoso (2007), Ryan e Deci (2000), Evans (2015), Hallam (2002 e 2008), Lehmann *et al.* (2006), MacIntyre *et al.* (2017), McPherson e O'Neill (2002), Moraes e Varela (2007). A motivação proveniente de fatores ambientais compreende a teoria da autodeterminação, estudada por Cernev e Hentschke (2012), Evans (2015), Guimarães e Boruchovitch (2004) e MacIntyre *et al.* (2017), e a teoria da escala hierárquica das necessidades humanas básicas de Maslow, estudada por Costa e Hesketh (1980) e Teixeira (2019). O terceiro grupo, em que a motivação é compreendida como uma interação complexa entre o indivíduo e o meio mediada pela cognição compreende as seguintes teorias: (1) teoria de auto-conceito de inteligência, (2) teoria do valor-expectativa; (3) teoria da autoeficácia; (4) teoria de fluxo; (5) teoria da atribuição; (6) teoria dos padrões motivacionais do domínio (Hallam, 2002).

A motivação proveniente do indivíduo está intimamente relacionada com o modelo teórico da motivação intrínseca e extrínseca – a motivação intrínseca refere-se à motivação concebida pelo prazer pessoal baseada nas necessidades inatas e orgânicas, ao contrário da motivação extrínseca, que se rege pelo desejo de recompensas externas (Hallam, 2002). Deci e Ryan (2000) definem a motivação intrínseca como uma “não consequência separável”, isto é, o indivíduo não é motivado por qualquer estímulo externo, qualquer género de pressão ou recompensa. Os autores defendem ainda que a motivação intrínseca subsiste no interior do indivíduo e a motivação extrínseca subsiste através das relações entre indivíduos e determinadas atividades, referindo:

As pessoas são intrinsecamente motivadas para algumas atividades e não outras, e nem todos são intrinsecamente motivados para uma tarefa específica. Porque a motivação intrínseca existe no nexos entre uma pessoa e uma tarefa, alguns autores definiram a motivação intrínseca em termos de a tarefa ser interessante, enquanto outros a definiram em termos das satisfações que uma pessoa obtém do envolvimento com a tarefa motivada intrinsecamente (Deci & Ryan, 2000, p. 56).²

² Citação original: “People are intrinsically motivated for some activities and not others, and not everyone is intrinsically motivated for any particular task. Because intrinsic motivation exists in the nexus between a person and a task, some authors have defined intrinsic motivation in terms of the task being interesting while others have defined it in terms of the satisfactions a person gains from intrinsically motivated task engagement” (Deci & Ryan, 2000, p. 56).

Para além da motivação proveniente do individuo apresentada anteriormente através das teorias da motivação intrínseca e extrínseca, de acordo com o segundo grupo de motivação, correspondente aos modelos teóricos da motivação proveniente de fatores ambientais, considera-se como exemplo, a teoria da autodeterminação, que tem como foco a interação com o meio ambiente, centrando-se em dois conceitos fundamentais: o conceito de necessidades psicológicas básicas e o conceito de internalização. O primeiro conceito está relacionado com os motivos fundamentais para o crescimento psicológico e o segundo com os comportamentos regulados através da motivação (Evans, 2015). Guimarães e Burochovitch (2004) sugerem que na teoria da Autodeterminação “(...) são abordadas a personalidade e a motivação humana concentrando-se nas tendências evolutivas, nas necessidades psicológicas inatas e nas condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem estar pessoal” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143). Relativamente às necessidades psicológicas inatas, estas são implícitas à motivação intrínseca, correspondendo à necessidade de autonomia; à necessidade de competência e à necessidade de estabelecer conexões (Cernev & Hentschke, 2012; Guimarães & Boruchovitch, 2004). Paralelamente às necessidades psicológicas básicas, o conceito de internalização, apresentado na contextualização da teoria da Autodeterminação, segundo MacIntyre *et al.* (2017), rege-se através de quatro fatores ambientais que regulam a motivação, a saber: (1) fator de regulação extrínseca através de um sistema de recompensas, onde o tipo de pensamento representa o estudo como uma obrigação imposta: “Eu pratico porque o meu professor me obriga a fazer isso” (MacIntyre *et al.*, 2017, p.4); (2) fator de regulação introjetada considerada principalmente extrínseca, mas com uma internalização, onde ocorre um desejo de estudo aliado ao dever, através do seguinte pensamento: “Eu pratico porque sei que devo” (MacIntyre *et al.*, 2017, p.4); (3) fator de regulação identificada pelo motivo extrínseco mas com uma transição intrínseca correspondente ao momento em que o aluno reconhece que o seu comportamento é importante; (4) fator de regulação intrínseca adequada à vontade própria por interesse ou curiosidade pessoal acontecendo quando o aluno reconhece o gosto e o prazer pela música, apresentado no seguinte pensamento: “Praticar é divertido, o tempo voa (...)” (MacIntyre *et al.*, 2017, p.4).

O terceiro grupo corresponde à motivação proveniente da interação complexa entre o individuo e o meio mediada pela cognição. Para compreender os modelos teóricos apresentados de seguida é importante definir a palavra cognição, como uma representação do comportamento individual regulado através de pensamentos e percepções, tendo: “(...) um papel na forma como tentamos melhorar a nossa autoestima, o que nos leva a atribuir ao nosso sucesso ou fracasso, causas que nos permitirão

manter uma visão consistente de nós mesmos” (Hallam, 2012a, p. 33). A cognição representa uma influência na motivação e no sucesso da aprendizagem escolar, ilustrando como exemplo um aluno que completa uma tarefa de aprendizagem com sucesso, a sua motivação conseqüentemente será transportada para as aprendizagens seguintes, tal como relata Araújo (2010, p.23) “Os estudos sobre motivação desenvolvidos sob a perspectiva cognitiva auxiliam a compreensão de muitos processos envolvidos na prática e na aprendizagem da música”.

A primeira teoria relacionada com a interação complexa entre o indivíduo e o meio designa-se de Teoria de Auto-Conceito de Inteligência. Lehmann *et al.* (2006) defendem que a persistência dos músicos está amplamente relacionada com aquilo que os alunos acreditam acerca deles próprios, sendo as expectativas dos alunos, fortes indicadores de um bom ou mau desempenho. Deste modo, todas as crianças adotam uma teoria de Auto-Conceito de inteligência sobre os seus comportamentos, ainda que de uma forma inconsciente, sendo possível distinguir dois tipos de teorias, nomeadamente: a teoria incremental fundamentada através da crença de que a inteligência e a aptidão podem mudar com o tempo e com a experiência e a teoria da entidade fundamentada com o facto de que a inteligência e as capacidades são inalteráveis e que nenhum esforço pode mudar. (Cardoso, 2007). De modo a compreender a relevância e a praticabilidade da Teoria de Auto-Conceito de Inteligência, Hallam (2002) reflete sobre dois conceitos relacionados com a motivação proveniente da interação complexa entre o indivíduo e o meio mediada pela cognição, com incidência na educação, diferenciando metas de desempenho e objetivos de aprendizagem. Assim sendo, as metas de desempenho sugerem a realização de um conjunto de comentários positivos e a ponderação de comentários negativos e os objetivos de aprendizagem refletem no aumento do domínio, consistindo no desejo de dominar novas tarefas e compreender conceitos novos. Quando os alunos adotam uma teoria de entidade da inteligência provavelmente adotam metas de desempenho, o mesmo acontece com os alunos com uma visão incremental da inteligência que têm maior probabilidade de adotar objetivos de aprendizagem (Hallam, 2002).

A segunda teoria relacionada com a motivação proveniente da interação complexa entre o indivíduo e o meio mediada pela cognição, corresponde à teoria expectativa-valor e à conseqüente valorização da aprendizagem do instrumento musical pelos alunos. Esta teoria foi aperfeiçoada por Wigfield, no ano de 1994 e Wigfield e Eccles, no ano de 2000, tendo os autores relacionado a motivação como percepção da realização de determinada tarefa com uma perspectiva de futuro e conseqüentemente com a utilidade da tarefa realizada (Araújo, 2010a). Assim sendo, é possível definir quatro possíveis percepções de acordo com a teoria: (1) valor de realização correspondente à

importância que um aluno insere em determinada tarefa; (2) sensação de prazer definida pela motivação intrínseca; (3) percepção do valor de utilidade da aprendizagem do instrumento musical de acordo com os objetivos futuros; (4) quantidade de prática necessária no estudo individual do instrumento, observada como um aspecto negativo (McPherson & O'Neill, 2002).

A terceira teoria é a Teoria da Autoeficácia e encontra-se associada ao grau em que o músico acredita na sua própria habilidade e na capacidade de atingir certos objetivos. Segundo O'Neil e McPherson (2002) as percepções de competência são uma forte influência na motivação do aluno. No entanto, Hallam (2002) reflete sobre a autoeficácia como maior incidência no papel do *feedback* enquanto fator relevante na motivação.

A quarta teoria diz respeito à Teoria de Fluxo. Nesta perspectiva são analisados os tipos de atividades que os alunos consideram intrinsecamente motivadoras e comparadas com outro tipo de atividades menos eficientes. A experiência de fluxo é constituída por uma presença de objetivos claros, *feedback* positivo e de uma concentração focada que têm como principal consequência a sensação distorcida do tempo devido à gratificação oferecida pela tarefa em si (McPherson & O'Neill, 2002). De acordo com a pesquisa de Csikszentmihalyi empreendida entre os anos de 1992 a 1999, a teoria do fluxo está relacionada com a valorização da motivação intrínseca e o envolvimento pessoal dos alunos nas atividades, tal como cita Araújo (2010a, p. 117): "(...) o comprometimento profundo da pessoa com a função realizada, possui uma alta possibilidade de gerar o fluxo, isto é, um estado de envolvimento total com o que se está fazendo, que exige concentração e oferece prazer com os resultados".

A quinta teoria é a Teoria da Atribuição, que reflete sobre as crenças associadas ao sucesso e ao fracasso. (Hallam,2002). As três principais causas a saber, são: (1) causa interna ou externa; (2) extensão em que a causa permanece e o que muda no comportamento do aluno; (3) extensão em que o aluno pode controlar a causa (McPherson & O'Neill, 2002). Refletindo sobre as três causas apresentadas é possível conferir as crenças dos alunos relativamente ao seu sucesso e fracasso.

A sexta e última teoria, corresponde aos Padrões motivacionais do domínio, que exercem uma influência no comportamento do aluno de acordo com o desempenho e com as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem. (McPherson & O'Neill, 2002). Segundo Hallam (2002), os padrões motivacionais do domínio incluem os conceitos de personalidade, autoconceito e autoestima determinados pelo meio envolvente mediados pela cognição.

I.2. Motivação no processo ensino aprendizagem no ensino especializado da música

A motivação é indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Como refere Fagundes (2014, p. 7): “(...) em qualquer ambiente educacional e em diferentes contextos de aprendizagem musical, compreender o processo motivacional é de grande importância, pois conhecer os fatores que podem motivar os alunos poderá proporcionar altos níveis de aprendizagem”.

Tendo em conta que aprender a tocar um instrumento musical implica uma grande autonomia, particularmente no estudo, é provável que a motivação tenha uma maior influência na evolução dos alunos no ensino especializado de música do que em outras áreas (Hallam, 2002; McPherson & O’Neill, 2002). Ao iniciar o estudo de um instrumento musical, de acordo com Cardoso (2007) e Hallam (2002), a motivação depende maioritariamente de fatores externos, centrando-se deste modo na motivação extrínseca. Contudo, referem como fator crucial para a continuação dos estudos musicais, a troca da motivação extrínseca pela motivação intrínseca. Moraes e Varela (2007, p. 8) defendem ainda que: “O segredo motivacional da aprendizagem está em conciliar o desenvolvimento da motivação intrínseca da criança com o apoio da motivação extrínseca (avaliação dos adultos, informações a respeito e elogios)”.

Por outro lado, de acordo com Lehmann *et al.* (2006), a música é intrinsecamente motivadora e são as primeiras experiências musicais que produzem uma motivação no estudo formal, sendo essencial conservar um nível de motivação intrínseco de modo a conquistar um fator de persistência no meio musical. Hallam (2008) defende que a motivação intrínseca é o aspeto crucial no desenvolvimento de uma identidade como músico. No entanto Evans (2015, p. 74), relata um exemplo da influência da motivação extrínseca: “As crianças motivadas externamente experienciaram a instrução como controladora e não internalizaram o seu valor”.³

Todavia, em alguns momentos, é ambíguo distinguir entre motivação intrínseca e extrínseca, pois, como referem Lehmann *et al.* (2006, p. 56):

Algumas experiências de desempenho incluem elementos intrínsecos e extrínsecos. O prazer de fazer música em grupo é intrinsecamente gratificante, e a motivação extrínseca adicional é obtida por meio dos aplausos do público.

³ Citação original: “The externally motivated children experienced the instruction as controlling and did not internalize its value” (Evans, 2015, p.74).

A dimensão social exerce também uma forte influência nos estudantes de música, especialmente nos adolescentes e nos jovens adultos que procuram corresponder às expectativas criadas pelos seus pares. Os media, nomeadamente a televisão, encontram-se muito presentes no quotidiano dos estudantes, sendo relevante saber como utilizar a informação que os alunos trazem consigo do meio envolvente e explorar as várias formas de cultura presentes de modo a alcançar um desempenho educacional (Ferreira & Martinoff, 2017).

Pinto (2004) sugere que o ambiente envolvente do aluno é a influência mais significativa para os alunos e representa a principal causa de sucesso e insucesso na área da música. De igual forma Hallam (2002) defende que um ambiente que satisfaz as necessidades individuais é o mais propício a compreender os objetivos pessoais e a oferecer uma maior motivação. Também Fagundes (2014) sugere que os alunos têm um comportamento mais positivo inseridos em ambientes considerados autónomos, o contrário acontecendo em ambientes em que o professor é o agente dominante do poder e como consequência o comportamento dos alunos é menos positivo. Do mesmo modo, O'Neill e McPherson (2002) enfatizam que a motivação está intimamente ligada ao ambiente social e cultural e refletem sobre o desafio dos professores em entender o que os alunos pensam sobre si. A reflexão originária dos professores é desenvolver a motivação dos alunos no processo ensino-aprendizagem (Camargo *et al.*, 2019). De acordo com Colwell & Hewitt (2011, p.5):

Os professores de música instrumental melhor sucedidos são aqueles que possuem a habilidade musical e o conhecimento que lhes permite produzir uma boa execução musical e cuja compreensão da motivação do aluno incentiva a participação entusiástica dos seus alunos, o que leva a um maior desenvolvimento das habilidades musicais.⁴

Durante os primeiros anos de aprendizagem o aluno tende a avaliar o professor pelas suas qualidades pessoais enquanto numa idade mais avançada o aluno avalia o professor pelas suas qualidades enquanto intérprete. As relações pessoais, exercem de igual forma uma grande influência na motivação, tal como referem Colwell e Hewitt (2011, p. 5):

⁴ Citação original: "The most successful teachers of instrumental music are those musicianship and knowledge enable them to produce good performance of good music and whose understanding of student motivation encourages enthusiastic participation on the part of their students that leads to greater development of their musical skills"(Colwell & Hewitt, 2011, p. 5).

A música instrumental é uma realização individual e coletiva: quanto maior for a confiança entre professor e alunos, maior será o potencial para a excelência musical. Os alunos devem ter confiança no conhecimento e habilidade musical do professor. Mas a confiança vai além da capacidade de conduzir, e a lista de fatores que contribuem para a confiança é longa. O professor confiável seleciona música apropriada e desafiadora. orgulho ajuda, toma decisões justas, segue as regras e regulamentos estabelecidos no manual, age em nome do aluno, tem integridade, tem senso de humor, sabe o que é importante e trivial, e muito mais!⁵

Os professores têm o papel de auxiliar os alunos a definir expectativas elevadas transmitindo um *feedback* apropriado quando são bem e quando são mal sucedidos, promovendo a repetição de experiências de aprendizagem positivas de modo a permitir ao aluno aumentar a sensação de autoeficácia na sua aprendizagem (Cardoso, 2007; Moraes & Varela, 2007). O professor é o elemento decisivo para fornecer inspiração, motivação e aprendizagem. No entanto, uma das particularidades mais complexas dos professores é que sendo objeto de conhecimento, devem manter uma comunicação explícita ensinando fatores externos, como é o exemplo da forma de raciocinar, da personalidade, atitudes e valores (Tapia & Fita, 2015).

A ausência de motivação na aprendizagem representa uma queda significativa na qualidade de aprendizagem. Desta forma, um dos objetivos de ensino para os docentes é oferecer aos alunos um incentivo de modo que estes autonomamente façam uma gestão da sua própria motivação (Camargo *et al.*, 2019). Para um professor é fácil enumerar um conjunto de exercícios para os alunos estudarem, no entanto, para os alunos, a realização dessa tarefa é um ato complexo (Lehamann *et al.*, 2006). Frequentemente, a motivação é encarada pelos músicos e pelos professores como um sentimento ou um desejo interior. O'Neill e McPherson (2002) concordam que o professor deve ter em consideração a importância de atribuir as falhas dos alunos a causas controláveis, como por exemplo a falta de esforço.

McPherson e O'Neill (2002) elaboram um conjunto de cinco estratégias refletidas através da influência do professor na motivação, considerando a primeira ensinar aos alunos estratégias específicas em relação a determinada tarefa; a segunda realizar uma orientação tendo como base a definição de objetivos a curto e longo prazo; a terceira fazer uso do *feedback* de modo a explorar o

⁵ Citação original: "Instrumental music is an individual and collective achievement: the greater the trust between teacher and students, the greater the potential for musical excellence. Students should have confidence in the teacher's musical knowledge and ability. But trust goes beyond the ability to drive, and the list of factors that contribute to trust is long. The trusted teacher selects appropriate and challenging music. pride helps, makes fair decisions, follows rules and corrected in the manual, age on behalf of the student, has integrity, has a sense of humor, knows what is important and trivial, and much more!" (Colwell & Hewitt, 2011, p. 5).

potencial do aluno; a quarta fazer uma verificação dos níveis de ansiedade dos alunos face ao desempenho obtido e por último fornecer aos alunos modelos de adultos e colegas de modo a promover a autoeficácia. Assim sendo: “Qualquer coisa que um professor possa fazer para encorajar um envolvimento cognitivo mais ativo à medida que o aluno aprende independentemente terá benefícios positivos para o ritmo de aperfeiçoamento e o subsequente desejo intrínseco de continuar a aprender”⁶ (McPherson & O’Neill, 2002, p. 50).

No que diz respeito ao estudo individual, uma sessão de estudo em casa deve ser organizada da seguinte forma: a primeira parte deve consistir num aquecimento; a segunda na realização de exercícios técnicos ou exercícios de escalas; a terceira no estudo de novo material e a quarta e última fase no estudo de um material escolhido pelo aluno (Greco, 1997). Deste modo, “(...) o professor passa a ser aquele que orienta os alunos para a aprendizagem autodirigida. Ele é mais um recurso para sugerir matérias do que uma fonte de conhecimento (...)” (Greco, 1997, p. 38).⁷

Simultaneamente ao auxílio prestado pelos professores, surge em paralelo o apoio parental como fonte de contribuição para a motivação dos alunos (Lehmann *et al.*, 2006). O apoio parental é fundamental na motivação extrínseca, no entanto só a motivação interna do aluno o levará a ultrapassar vicissitudes inerentes ao estudo da música (Pinto, 2004). Hallam (2002) sugere que o apoio parental ativo nem sempre se manifesta como um indicador de realização musical. É o caso de famílias que exercem um poder parental de forma negativa obrigando os alunos a praticar e tornando a música uma obrigação e não uma fonte de prazer (Hallam, 2002). Evans (2015, p. 78) reflete sobre:

(...) como os pais e professores podem criar ambientes sociais nos quais seus alunos sejam mais propensos a gerar seus próprios interesses, prazer e motivação, de modo que possam identificar o valor da prática musical, integrá-la com seus sentidos de identidade e encontrar motivação intrínseca nas recompensas inerentes que o envolvimento musical tem a oferecer?⁸

Ferreira e Martinoff (2017) sugerem uma adaptação dos hábitos dos alunos no repertório musical, promovendo reflexões e considerando a grande influência que irá ser conquistada no processo ensino-aprendizagem.

⁶ Citação original: “Anything that a teacher can do to encourage more active cognitive engagement as a student learns independently will have positive benefits for the pace of their improvement and subsequent intrinsic desire to continue learning.” (McPherson & O’Neill, 2002, p.50).

⁷ Citação original: “(...) the teacher becomes one who guides students toward self-directed learning. He is a resource to suggest materials rather than a fountain of knowledge(...)” (Greco, 1997, p. 38).

⁸ Citação original: “(...) how can parents and teachers create social environments in which their students are more likely to generate their own interest, enjoyment, and motivation, so that they can identify the value of musical practice, integrate it with their sense of self, and find intrinsic motivation in the inherent rewards that musical engagement has to offer?” (Evans, 2015, p.78).

I.3. Motivação e repertório

Antes de compreender a motivação em relação ao repertório é importante caracterizar o conceito de repertório, que Haltvick (2020, p. 11, *in* Kramer, 2019) define do seguinte modo: “Repertório é o veículo por meio do qual os alunos aprendem habilidades performáticas, conceitos musicais, história e cultura. As seleções de repertório devem ser de diferentes gêneros, períodos e estilos para ajudar a promover a aprendizagem do aluno”.⁹

Refletindo sobre o extenso repertório para Flauta Transversal, Debost (2002, p.201) afirma que: “(...) devemos reconhecer o fato de que apenas cerca de vinte [obras] possuem um status elevado devido à fama dos seus compositores”.¹⁰ No entanto, o autor não concorda que deva ser somente esse o repertório executado pelo aluno, até porque existem muitas obras que apesar de serem menos conhecidas, são de excelente qualidade. Debost (2002, p. 202), por outro lado, sugere que o prazer de descobrir as grandes obras não deve ser precipitado, escrevendo: “Acredito que as principais obras do repertório da flauta não devam ser atribuídas muito cedo”. Numa perspectiva distinta, Greco (1997, p. 41, *in* O'brien 1983) recomenda o uso da música popular como recurso na componente do currículo musical, seja ela originária de programas de televisão, filmes ou de frequências de rádio, sugerindo:

Porque é que os currículos padrões continuam a não incluir música popular quando é o que os alunos realmente gostam? Todos os mesmos elementos de música, timbre, ritmo, altura, melodia, intensidade, textura e forma existem em ambos os tipos de música.¹¹

Programas

De acordo com a comissão pedagógica da *National Flute Association* (2009), em muitos países os professores e alunos de flauta têm acesso à orientação curricular através do currículo e dos sistemas de exames nacionalmente reconhecidos. Geier (2017) reflete sobre a importância das listas de repertório da seguinte forma:

⁹ Citação original: “Repertoire is the vehicle through which students learn performance skills, music concepts, history and culture. Repertoire selections should be from different genres, time periods, and styles to help promote student learning” (como citado em Kramer, 2019 Haltvick, 2020, p. 11).

¹⁰ Citação original: “(...) we must acknowledge the fact that only about twenty possess a high status through the fame of their composers”(Debost, 2002, p. 201).

¹¹ Citação original: “Why do standard curricula continue to be non-inclusive of popular music when it is what the students truly enjoy? All the same elements of music, timbre, rhythm, pitch, melody, intensity, texture, and form exist in both kinds of music (Greco, 1997, p. 41, *in* O'Brien 1983).

Listas de repertório são ótimos recursos, pois ajudam a refrescar a mente para peças que pode ter ouvido no passado e que achou interessantes, ou peças empolgantes de um compositor em particular que você pode querer ouvir ou aprender mais sobre antes de ler e programar.¹²

Ao longo de nove anos, a comissão pedagógica elaborou o *Selected Flute Repertório and Studies: A Graded Guide* (2009) organizado em quatro categorias e onze níveis de A (iniciante) ao K (avançado). A primeira categoria consiste na seleção de repertório, a segunda na seleção de estudos, a terceira na seleção de métodos e a quarta na seleção de estudos diários. Apelando ao facto de que o repertório total na flauta transversal é muito vasto e ainda existe muito a ser descoberto, todos os níveis são importantes e o principal objetivo da criação do Guia é “(...) oferecer materiais de qualidade que irão desafiar os alunos em todos os níveis”¹³ (Byrne *et al.*, 2009, p.19). Garrison (2009) reflete sobre o guia apresentado pela comissão pedagógica da *Nation Flute Association* como “ (...) um excelente recurso para escolher o repertório solo e o material de estudo apropriado às habilidades do aluno” (p. 1).

O manual *Flute book: a complete guide for students and performers* (Toff, 2012) inclui repertório para flautim, flauta alto, flauta baixo e flauta em dó para flauta solo e pequenos grupos de câmara, especificamente obras para flauta e piano. A autora define o manual como um conjunto de “obras músicas com qualidade profissional”, salientando que não dá ênfase à vertente pedagógica do repertório mas ao interesse em cativar o público em geral (Toff, 2012). O manual inclui o título da composição, organizada por ordem alfabética e por género, a instrumentação, a edição original e o nome do editor da obra (Toff, 2012). O repertório encontra-se organizado desde a letra A até à letra E, sendo A a época barroca, B a época clássica, C a época romântica, D a época moderna e E material de estudos, nomeadamente métodos, exercícios técnicos, estudos e excertos orquestrais (Toff, 2012).

De acordo com o manual apresentado pelo Royal Conservatory of Music (2010) consistente em duas listas, a saber, uma correspondente a repertório rítmico e outra correspondente a repertório lírico, cada uma delas com uma lista de repertório tradicional, compositores específicos e exercícios técnicos. A lista de repertório inclui o nome do compositor, o nome da obra musical, o nível de ensino a que se adequa e edição da publicação. O nível de ensino encontra-se organizado de A a E, sendo A-

¹² Citação original: “Repertoire lists are great resources as they help jog your mind for pieces that you may have heard in the past that you found interesting, or exciting pieces by a particular composer that you may want to listen to or learn more about before reading through and programming” (Geier, 2017).

¹³ Citação original: “(...) is to offer quality materials that will challenge and delight students at every level” (Byrne *et al.*, 2009, p.19).

difícil; B- um pouco difícil; C- Moderado; D-um pouco fácil e E- fácil. Neste catálogo de repertório encontra-se de igual forma uma lista de repertório para flauta solo e piccolo organizado pelas diferentes épocas da História da Música, nomeadamente: barroco, clássico, romântico e contemporânea. No final do catálogo encontra-se uma lista de estudos e métodos para flauta transversal divididos em dois níveis de ensino: (1) nível iniciante/médio; (2) nível avançado.

Seleção do repertório

A seleção do repertório é um momento crucial no processo ensino-aprendizagem, constituindo-se como uma “(...) estrutura para o crescimento musical dos alunos”¹⁴ (Johnson, 2020, p. 1). Oliveira (2014) informa que o repertório é fundamental nas aulas de música, tal como Reynolds (2000, p. 31): “A seleção do repertório tem um grande impacto sobre o que os alunos aprenderão ou não, e deve ajudar na compreensão e apreciação musical”.¹⁵ Contrariamente a Johnson (2020), Reynolds (2010) considera exagerado refletir sobre o repertório como currículo, mas afirma que um planeamento estruturado do repertório influencia positivamente o crescimento musical dos alunos. Também Silva e Braga (2017, p. 1) salientam a importância da escolha de repertório no percurso formativo do aluno, caracterizando-a como “(...) um elemento estruturante no processo de ensino e aprendizagem musical na escola”.

Segundo Rotjan (2018) devem ser considerados cinco aspetos na escolha do repertório: técnica; estética; musicalidade; crítica e criatividade. Embora os professores possam assumir o que agrada mais aos alunos, tal como refere Rotjan (2018), de acordo com Johnson (2020), os cinco fatores que influem o processo são nomeadamente: diversidade; o compositor; a qualidade da obra; o objetivo da obra e o currículo. No entanto, Fireman (2007) reconhece um terceiro conjunto diferente de estratégias de modo a consciencializar o professor no momento da escolha do repertório, a saber: avaliar as condições atuais do estudante; estabelecer objetivos possíveis; determinar recursos conhecidos; avaliar a peça de acordo com as características do aluno e refletir sobre os resultados esperados (Fireman, 2007). Mazzei (2014) considera que a escolha do repertório depende ainda dos seguintes cinco fatores: estado de espírito do sujeito; contexto; dados culturais; experiência de vida e capacidade de associar elementos.

¹⁴ Citação original: “Repertoire is a significant part of a teacher’s curriculum and serves as a framework for students’ musical growth” (Johnson, 2020, p.1).

¹⁵ Citação original: “Repertoire selection has a major impact on what students will and will not learn, and it should help their musical understanding and appreciation” (Reynolds, 2000, p. 31).

Já de acordo com Silva e Braga (2017) a escolha do repertório reflete sobre: o contexto do aluno; variações de género e a natureza instrumental do aluno. Segundo Apfelstadt (2000) os três critérios aquando da seleção de repertório são: a boa qualidade da música escolhida; a noção dos conceitos a serem ensinados e a apropriação do contexto.

Refletindo sobre o papel do professor na seleção do repertório, Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 148) defendem que a posição do professor relativamente aos alunos deve ser “(...) incentivá-los a fazer escolhas, a participar nas tomadas de decisão sobre sua educação e levá-los a identificar-se com as metas de aprendizagem estabelecidas em sala de aula”. Segundo Apfelstadt (2000), o professor deve ainda acreditar na qualidade da música e transmitir a ideia ao aluno que com tempo e esforço será possível apreendê-la com sucesso.

Hallam (2002) destaca a escolha de peças favoritas e o tocar em grupo como fundamentais na motivação do aluno. McPherson e Renwick (2002) salientam também a importância da participação dos alunos na definição do repertório, sugerindo que os alunos estarão mais motivados para a realização de uma determinada tarefa quando se sentem que desempenham um papel ativo na sua escolha, desenvolvendo ainda deste modo um funcionamento cognitivo superior. Incluir os alunos no processo de seleção do repertório beneficia os alunos, colocando-os no centro das suas aprendizagens, oferecendo oportunidades de melhorar a relação entre professor/aluno; incentivando a independência e a autonomia e conseqüentemente a motivação no estudo (Johnson, 2020). Johnson (2020) enumera algum dos benefícios do repertório selecionado pelo aluno, como o construtivismo social, associado a uma melhor compreensão social através da colaboração nos processos de tomada de decisão; uma aprendizagem democrática promovendo um aumento da autonomia e a independência dos alunos face ao conhecimento sobre o processo de seleção de repertório, refletindo no aumento da motivação em geral.

Ao comparar o comportamento de uma aluna, face ao repertório escolhido pelo professor e ao repertório escolhido pela mesma, McPherson e Renwick (2002) concluíram que esta última desenvolveu estratégias de forma autónoma e dedicou mais tempo de estudo no repertório escolhido pela própria, pois o poder oferecido através da escolha do repertório permitiu à aluna desenvolver um interesse intrínseco na obra musical escolhida, concluindo que: “(...) permitir que os alunos pratiquem repertório que eles próprios selecionam e pessoalmente interessantes pode levar a um aumento acentuado no uso das estratégias cognitivas e metacognitivas que tipificam a prática dos especialistas,

e, portanto, uma aprendizagem mais eficaz”¹⁶ (McPherson & Renwick, 2002, p. 185). Segundo McPherson e Renwick (2002), ter como foco da aprendizagem o que os alunos consideram mais agradável e interessante fornece um processo de cooperação nos processos motivacionais que tornam a visão da prática musical como pessoalmente estimulante, desafiadora e gratificante.

¹⁶ Citação original “(...) allowing students to practise repertoire that they select themselves and find personally interesting can lead to a marked increase in the use of the cognitive and metacognitive strategies that typify experts' practice, and thus more effective learning” (McPherson & Renwick, 2002, p. 185).

CAPÍTULO II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste segundo capítulo, apresenta-se o estágio profissional realizado na Academia de Música Fernandes Fão, durante o ano letivo 2020/2021 sob a supervisão da professora cooperante Ana Rita Von Doellinger Magalhães no grupo de recrutamento M09 - Flauta Transversal e do professor cooperante Nuno Tiago Fernandes Pereira Lima no grupo de recrutamento M32 - Música de Conjunto.

II.1. Caraterização da Instituição

O estágio profissional decorreu no ano letivo de 2020/2021, no polo de Ponte de Lima da Academia Fernandes Fão. A Academia de Música Fernandes Fão (AMFF), fundada em agosto de 1988, detém atualmente autonomia pedagógica, sendo aí lecionados, em regime articulado e supletivo, os cursos básicos e secundário de música do ensino artístico especializado, em paralelo com cursos de iniciação musicais e cursos livres. Destacam-se no seu projeto e ação o Concurso Internacional de Piano do Alto Minho e o Concurso Internacioanl de Sopros do Alto Minho, organizados anualmente (AMFF, 2020).

No que respeita à ação educativa e ao ensino, a AMFF adota como objetivos essenciais: (1) garantir o acesso de todos à aprendizagem da música; (2) a capacitação da comunidade no domínio da música, quer na perspetiva da prática musical, quer na qualidade dos públicos; (3) o desenvolvimento de uma perceção diferenciada, através do estímulo à criatividade, na garantia da tolerância e da integração sensorial, com especial relevo para a audição e a visão, partindo da identificação, experiência e conhecimento, e conduzindo à verbalização; (4) o aprofundamento da análise das imagens musicais que estão em permanente mudança, através da aquisição das estruturas básicas de reflexão, comparação, análise, classificação, combinação e avaliação; (5) o incentivo à expressão, através do desenvolvimento de perspetivas e experiências musicais como cantar, falar, mover, dançar e tocar (AMFF, 2020).

No plano pedagógico, a AMFF adota como princípios orientadores, designadamente: (1) a consideração da personalidade global de cada aluno, aos níveis cognitivo, físico e emocional, promovendo uma aprendizagem equilibrada, globalizante e promotora de uma construção segura; (2) uma abordagem da prática como elemento de consolidação da teoria, promotora da capacidade de abstração; (3) uma prática de um ensino-aprendizagem de excelência, com critérios de rigor e de exigência, maximizadores das potencialidades de cada aluno, estimulando a cumplicidade entre mestres e aprendizes; (4) e a cooperação com diferentes especialistas do mundo da música, nomeadamente ao nível de compositores, maestros, instrumentistas e construtores, alargando os

horizontes do conhecimento e capacitando os alunos em resultado das novas abordagens (cf. AMFF, 2020).

II.2. Caraterização das classes

A classe da disciplina de Flauta Transversal da Academia de Música Fernandes Fão era orientada no ano letivo 2020/2021 sob a responsabilidade da professora Ana Rita Von Doellinger Magalhães, sendo constituída por 23 alunos em diferenciados níveis de ensino, desde a iniciação musical ao ensino secundário.

Os objetivos da disciplina de Flauta Transversal encontram-se organizados de acordo com os níveis de ensino. Os objetivos gerais são comuns ao departamento de sopros e os objetivos específicos definem as aprendizagens mínimas a desenvolver em cada ano e graus de ensino na flauta transversal (AMFF, 2020).

A classe da disciplina de Música de Conjunto, que participou na Intervenção no ano letivo de 2020/2021, era da responsabilidade do professor Nuno Tiago Pereira Lima. A disciplina de Classe de Conjunto tem como objetivo materializar todo o conhecimento instrumental na prática de grupo, contribuindo para o desenvolvimento de competências ao nível da interpretação e expressão musical. Como elemento estruturante do desenvolvimento académico dos alunos, são incluídas no programa obras dos vários períodos estilísticos da história da música, devendo o aluno saber interpretar de uma forma estilisticamente correta qualquer obra com que se depara. A disciplina tem por base numa visão artística transversal que não se cinge às correntes europeias, podendo ter lugar a inclusão de música popular de outros continentes (AMFF, 2020). Os conteúdos programáticos são definidos mediante a classe de conjunto em questão, de acordo com as especificidades do grupo.

II.3. Caraterização dos alunos participantes

A intervenção pedagógica incidiu nos dois grupos de recrutamento M09 - Flauta Transversal e M32 - Classe de Conjunto, descrevendo-se nesta secção os participantes de ambas as disciplinas.

Grupo de Recrutamento M09–Flauta Transversal

O grupo de M09 que integrou a intervenção pedagógica foi constituído por um total de cinco alunos, sendo dois deles do 3º grau; dois do 5º grau e um do 8º grau. As aulas da aluna D foram sempre assistidas na Escola Básica e Secundária frequentada pela mesmo, enquanto as aulas dos restantes quatro alunos foram assistidas no polo de Ponte de Lima da Academia de Música Fernandes

Fão. De seguida faz-se uma breve descrição dos cinco alunos constituintes no processo de intervenção pedagógica do presente relatório de estágio.

Aluna D – 3º grau

A Aluna D iniciou os estudos musicais no 1º grau na Academia de Música Fernandes Fão. Revelou ser uma aluna interessada e empenhada, o que, aliado à sua capacidade de organização, facilidade de apreensão e hábitos de estudos, permitiu uma evolução continua no estudo do instrumento. O nível de motivação da aluna foi consistentemente alto ao longo do ano letivo.

Aluna E – 3º grau

A Aluna E iniciou os seus estudos musicais no 1º grau na Academia de Música Fernandes Fão. Os seus níveis de desempenho sofreram oscilações durante o ano letivo – no início do ano revelou ter uma boa organização de estudo e bons resultados de aprendizagem. Durante o 3º período, após um 2º período com aulas online devido à pandemia, a aluna revelou falta de estudo e falta de concentração, sendo notória uma oscilação na qualidade das aulas. A aluna demonstrou ter uma personalidade introvertida e intimista e o seu nível de motivação variou, não tendo, por exemplo, manifestado vontade na participação em atividades extra curriculares.

Aluna G – 5º grau

A Aluna G era persistente com um grande gosto pela música e pelo instrumento. A aluna usava aparelhos de correção da face, o que requeria atenção e soluções particulares. Durante o ano letivo revelou dificuldades técnicas de embocadura e digitais, mas sempre demonstrou empenho no estudo individual e os seus níveis de motivação foram constantes.

Aluna H – 5º grau

A Aluna H evidenciava boa competência técnica e uma embocadura correta. A aluna revelou dificuldades em questões relacionadas com a formação musical, nomeadamente na leitura e no ritmo, e foi notória a falta de estudo individual. Demonstrou uma personalidade intimista, sendo pouco comunicativa. O seu nível de motivação foi constante, embora baixo.

Aluno I – 8º grau

O Aluno I terminava no ano da intervenção o curso secundário de música no regime articulado. O aluno era introvertido e apresentava um percurso académico em que a mudança de professor de instrumento se revelou frequente. O nível técnico do estudante era excelente, embora a expressividade carecesse de trabalho específico, nomeadamente no vibrato. O aluno usufruiu ensaios com piano semanais. Durante o 3º período, concorreu ao ensino superior, e superou o desafio das provas de acesso. Demonstrou níveis de motivação constantes e de interesse pelo instrumento.

Grupo de Recrutamento M32– Classe de Conjunto

O grupo de M32 que integrou a intervenção pedagógica era constituído por 16 alunos distribuídos pelos seguintes naipes: 3 flautas; 6 clarinetes; 4 saxofones; 1 oboé; 1 trombone e 1 aluno de percussão. A disciplina de música de conjunto ocorreu à quarta-feira, no horário 13h40-15h10 e à quinta-feira no horário 13h40-14h25. Os alunos eram do 3º ciclo de ensino, compreendendo o 4º e 5º grau do curso básico de música. A turma apresentava um bom ambiente, no entanto as principais dificuldades radicavam na homogeneidade da articulação e na afinação do grupo. Os alunos eram, de uma forma geral, interessados, sendo possível destacar um pequeno grupo com maior nível de motivação e com maior gosto pelo instrumento.

O professor cooperante de música de conjunto iniciava normalmente a aula com exercícios de aquecimento, através de escalas escolhidas pelos alunos, contemplando nesses exercícios a consciencialização sonora do grupo, a articulação, as dinâmicas e a afinação. A segunda parte da aula consistia no trabalho das obras a interpretar.

II.4 Plano geral da intervenção: objetivos, estratégias e avaliação

Com o objetivo geral de avaliar a escolha do repertório como fator motivacional, a intervenção pedagógica materializou-se em três fases principais, a saber, (1) observação e planeamento; (2) lecionação; (3) avaliação da intervenção.

Na primeira fase, procedeu-se à observação de aulas dos dois grupos de recrutamento. Constatei aí que o conhecimento dos alunos sobre o repertório do seu instrumento era insuficientemente e que não compreendiam as razões da escolha do repertório que interpretam, o que resulta como consequência uma desmotivação. De modo a melhor definir o problema de investigação e estratégias de resolução, foram aplicados a Professores de várias instituições nacionais, bem como aos alunos participantes e a alunos de várias instituições, questionários sobre motivação, repertório e a sua relação. Em particular, entre os dias 24-03-2021 e 18-04-2021 foi realizada uma entrevista

semiestruturada a nove professores de flauta transversal (Anexo IV) com o objetivo de compreender com maior clareza a problemática no contexto concreto do ensino especializado em Portugal. Com o objetivo de compreender a motivação dos alunos face ao repertório executado no 2º período do ano letivo de 2020/2021, o tempo dedicado e o processo de seleção do mesmo, na semana de 08-03-2021 a 12-03-2021, procedeu-se à entrega de um questionário online na plataforma google forms aos onze alunos de Flauta Transversal observados na componente estágio (Anexo VI). Como necessidade complementar e com o objetivo de compreender com maior profundidade os objetivos apresentados no projeto de intervenção utilizou-se como instrumento de recolha de dados um questionário destinado a alunos de flauta transversal a nível nacional, conseguindo-se uma amostra de 48 respostas (Anexo VII).

A partir desses dados, estabeleci como principal objetivo da intervenção, aferir se a escolha do repertório permite construir um processo de ensino-aprendizagem em que o aluno tenha um papel ativo na escolha do seu repertório conduzindo conseqüentemente a um aumento da sua motivação e melhoria no processo de aprendizagem. Em particular, colocou-se (1) como objetivos de investigação, avaliar a influência da motivação do aluno no estudo autónomo, comportamento na aula e performance pública; avaliar o papel do repertório na motivação do aluno; e desenhar princípios de escolha de repertório nos processos de ensino e, (2) como objetivos de intervenção, promover nos alunos oportunidades conhecerem o repertório do seu instrumento; entender de que forma o momento da escolha do repertório é interpretado pelo aluno; promover uma maior autonomia e uma participação ativa dos alunos no momento da escolha do repertório; e melhorar o aproveitamento dos alunos através do aumento da sua motivação.

Numa segunda fase, procedeu-se à lecionação, procurando aplicar estratégias que permitissem responder às perguntas de investigação. Foram lecionadas um total de 20 aulas, correspondendo 10 aulas ao grupo de recrutamento M09, entre os dias 16-04-2021 e 28-05-2021, e as restantes 10 aulas ao grupo de recrutamento de M32, entre os dias 10-03-2021 e 02-06-2021.

No grupo de recrutamento de M09 – Flauta Transversal, foram implementadas como estratégias a leitura à primeira vista de excertos orquestrais com o objetivo de potencializar o conhecimento do repertório do instrumento; uma performance com recurso a duos e a *play alongs*; a implementação da audição crítica e comparativa de gravações do repertório que os alunos trabalhavam e momentos de escolha de exercícios de aquecimento com o aluno do ensino secundário. No grupo de recrutamento M32 – Música de Conjunto, o principal objetivo foi dar a conhecer aos alunos o repertório para o ensino instrumental em grupo, tendo-se selecionado um conjunto de 5

excertos orquestrais. Para cada excerto, realizou-se numa primeira aula um trabalho de leitura à primeira vista individual, em que os alunos faziam uma auto e hetero avaliação da apresentação dos excertos escolhidos. Na segunda aula, os alunos apresentavam uma contextualização histórica do excerto e realizava-se um exercício de leitura coletiva do excerto apresentado. Na última aula lecionada, os alunos realizaram uma audição de turma, com o objetivo de apresentarem um excerto individual previamente escolhido com a devida contextualização histórica complementar.

Numa terceira fase, procedeu-se à avaliação da intervenção, tendo, designadamente, sido realizado na última aula, a 02-06-2021, um inquérito sobre a motivação aos alunos participantes nas aulas de M32 (Anexo VIII). De acordo com a abordagem e investigação a seguir, a avaliação da intervenção reflete uma abordagem ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa utiliza questões e respostas fechadas como é o caso específico dos questionários, a análise das respostas é puramente estatística e os resultados são conclusivos e numéricos. Contrariamente a abordagem qualitativa, utiliza questões e respostas abertas, tal como ocorre com os questionários e com as entrevistas, a análise das respostas é considerada não-estatística e relata uma compreensão sobre o fenómeno. Relativamente à amostra utilizada, por se considerar que é pequena, enquadra-se num design qualitativo por representar um número de casos não representativo.

Globalmente, a intervenção pedagógica teve como metodologia a investigação-ação, através da qual se procurou, pela investigação, desenvolver e melhorar o ensino e a aprendizagem através da formação (Almeida, 2019). Procurou-se implementar um ensino centrado no aluno, em que o professor é um orientador do processo de aprendizagem e a interação do professor-aluno é essencial.

II.5 Aulas lecionadas

No âmbito da intervenção pedagógica, foram lecionadas 10 aulas no grupo de recrutamento M09 – Flauta Transversal e 10 aulas no grupo de recrutamento M32 – Música de Conjunto. As aulas de Flauta Transversal foram lecionadas entre 16-04-2021 e 28-05-2021 e as aulas de M32 entre 10-04-2021 e 02-06-2021.

Grupo de Recrutamento M09–Flauta Transversal

Para a leção no âmbito do grupo de recrutamento M09 foram selecionados os cinco alunos caracterizados no ponto II.2, tendo cada um recebido duas aulas, utilizando como materiais de leitura à primeira vista, dois excertos orquestrais no momento final da aula, nomeadamente o excerto orquestral do *Bolero* de Maurice Ravel e o excerto orquestral do *Guilherme Tell* de Gioacchino Rossini,

designadamente, o solo de Flauta Transversal da versão original da obra. O primeiro excerto – *Bolero* – está escrito em Dó Maior, em compasso ternário simples, num andamento *moderado* que explora maioritariamente o timbre do registo grave da Flauta Transversal. Já o segundo excerto – *Guilherme Tell* – está escrito em Sol Maior, em compasso ternário composto, num andamento *andante*, e explora a extensão da Flauta Transversal. Ambos os excertos têm andamento pausado, diversidade de registos.

A Aluna D teve a primeira aula no dia 19-04-2021 revelando dificuldades no domínio do ritmo, no repertório a executar e na escala apresentada, Fá Maior. Na parte fundamental da aula, a aluna apresentou o estudo op.33, nº 4 de E. Kohler, manifestando segurança na resolução das dificuldades encontradas nas passagens de maior complexidade. Através de uma versão em dueto do estudo, executada pela aluna e pela mestrandia, procurou-se explorar a sonoridade do instrumento e a dimensão harmónica. No momento final da aula, a aluna realizou uma leitura à primeira vista de um excerto orquestral pré-selecionado pela mestrandia – o *Bolero* de M. Ravel – e comprometeu-se a ouvir em casa uma gravação da obra. Na segunda aula, lecionada a 10-05-2021, a aluna executou a escala de Fá Maior com diferentes ritmos e articulações, com uma evolução assinalável. Tendo em conta o repertório apresentado pela aluna na data, a mestrandia selecionou duas gravações de cada uma das duas peças – para *Spanische Serenade*, de Wilhelm Popp, as interpretações de Mian Danikov (2019) e de Elena Kalashnikova (2021); para *Cygnets*, de Saint-Saëns, as interpretações de Hideko Amano (2017) e a de James Galway. Nas gravações de ambas as peças, a aluna assinalou o andamento e a ‘limpeza técnica’ como conteúdos de destaque, informando que gostava de ouvir as obras num andamento mais lento porque aí se verificava mais ‘limpeza técnica’. A aluna informou ainda ter ouvido gravações das obras em casa, diferentes das gravações apresentadas pela mestrandia, não conseguindo, no entanto, especificar o intérprete. No momento seguinte, tocou as duas peças com um acompanhamento gravado de piano e não revelou qualquer dificuldade. No momento final da aula, fez uma leitura à primeira vista de um excerto orquestral de *Guilherme Tell* de G. Rossini, em compasso ternário composto, que a aluna informou não conhecer. Tendo sido explicado o conceito do compasso, a aluna tocou o excerto orquestral sem qualquer dificuldade, relatando ainda que tinha ouvido um excerto musical do exercício de leitura à 1º vista executado na primeira aula da intervenção e que apreciou muito.

A Aluna E teve a sua primeira aula em 30-04-2021, apresentando a escala de Lá Maior com ritmos propostos pela mestrandia. A aluna revelou dificuldades na execução quando as articulações alteravam, nomeadamente no uso de *staccato* e *legato* nas diferentes notas da escala. A aluna

apresentou depois o estudo op. 33, n° 5 de E. Kohler, revelando à-vontade no momento de correção das passagens de maior complexidade e executando sem dificuldades técnicas a proposta de dueto executada pela aluno e pela mestranda do estudo. O principal objetivo da implementação do duo, era a exploração da sonoridade e da dimensão harmónica do instrumento, tendo a aluna revelado dificuldades na emissão sonora, decorrentes da postura e respiração incorretas. Na apresentação da peça, *Spanische Serenade* de Wilhelm Popp, a aluna descreveu a forma como estudava em casa, informando, nomeadamente, sobre o trabalho realizado em passagens de maior complexidade. No final da aula, foi realizado um exercício de leitura à primeira vista de um excerto pré-selecionado – o *Bolero de M.Ravel* – tendo-se a aluna comprometido a ouvir em casa gravações da obra. Na segunda aula, que ocorreu no dia 21-05-2021, a aluna apresentou a escala de Fá Maior e revelou maior destreza do que na aula anterior na execução dos exercícios propostos com ritmos e articulações. Para a comparação crítica de gravações das duas peças do repertório, na peça *Spanische Serenade* de Wilhelm Popp, utilizou-se as interpretações das flautistas Mian Danikov (2019) e Elena Kalashnikova (2021); e em *Salut d'amour* op.12, de Edward Elgar, por ser uma obra interpretada por diferentes instrumentos, uma interpretação do flautista Claudio Zampetti (2012) e uma interpretação no violino por Esther Abrami (2019). A aluna revelou dificuldades em comentar as gravações apresentadas de forma crítica e confessou não ter realizado a audição das gravações das peças em casa. De seguida, utilizou-se como recurso de acompanhamento um *play along* da peça, tendo a aluna revelado dificuldades em realizar a junção da sua parte com o acompanhamento. No final da aula, realizou-se um exercício de leitura à primeira vista do excerto orquestral de *Guilherme Tell* de G. Rossini, que a aluna informou não conhecer, mas que realizou sem dificuldade.

A aluna H teve a sua primeira aula no dia 23-04-20251, tocando a escala de Lá Maior com os ritmos indicados pela mestranda, tendo em conta as dificuldades identificadas na fase de observação. Na apresentação dos estudos op.132 n° 4 e n° 7 de G. Gariboldi, a aluna revelou dificuldades na descrição e na identificação das passagens de maior dificuldade, relatando que tocava sempre a obra do início ao fim no seu estudo individual. No momento final da aula, realizou-se um exercício de leitura à primeira vista do excerto orquestral do *Bolero*, de M. Ravel. A segunda aula da Intervenção Pedagógica, decorreu no dia 21-05-2021, com apresentação da escala de Lá Maior, desta vez com menor dificuldade na execução dos exercícios de alternância de ritmos e de articulações propostos pela mestranda. Na parte fundamental da aula, foi pedido à aluna que comparasse criticamente duas gravações contrastantes das duas obras do seu repertório, tendo em conta aspetos como expressividade, andamento e dinâmicas. Da Sonata em Fá Maior de J.P. Telemann foi apresentado à

aluna uma gravação pela flautista Franziska Kannewischer-Ficsh (2014) e uma gravação pela flautista Sooah Hannah Jeon (2020), tendo a aluna referido que na primeira gravação o andamento era mais rápido, a articulação mais *tenuto* e a flautista era mais expressiva no que diz respeito às dinâmicas, enquanto na segunda gravação o andamento era mais lento, com uma articulação mais curta e a flautista era menos expressiva no que diz respeito às dinâmicas. Para a segunda peça da aluna, a *Serenade* de Haydn, utilizou-se uma gravação do flautista James Galway (2017) e uma versão no violino de Eva Alexandrian (2017). Ao executar a Sonata em Fá Maior de J. P. Telemann com acompanhamento de uma gravação *play along*, a aluna revelou dificuldades na junção. Na parte final da aula, realizou-se um exercício de leitura à primeira vista do excerto orquestral de *Guilherme Tell*, de G. Rossini, que a aluna informou não conhecer.

Os alunos D, E, G e H não conheciam nenhum dos excertos orquestrais apresentados como exercício de leitura à primeira vista, tendo esta prática permitido aos alunos um alargamento do conhecimento do repertório e despertado a curiosidade de pesquisar sobre o mesmo, procurando gravações e obras por iniciativa própria e de forma autónoma.

O aluno I, que se encontrava no 8º grau, a terminar o secundário do curso de Música em regime articulado, usufruiu da sua primeira aula em 23-04-2021. Como aquecimento, foi pedido ao aluno que escolhesse um exercício de entre aqueles executados nas aulas observadas antes da intervenção. O aluno hesitou, demonstrando pouco à-vontade em fazer escolhas, acabando por selecionar o 1º exercício do Taffanel e Gaubert (1958) sem, no entanto, conseguir justificar a sua opção. O aluno apresentou seguidamente dois estudos de elevada complexidade – o estudo nº 3 de *Astor Piazzolla* e o estudo nº 9, dos 24 Estudos op.33 de Andersen, não revelando dificuldade na explicitação da identificação de passagens com maior dificuldade, sendo assinalável o trabalho efetuado previamente em casa. No final da aula foi feito um exercício de leitura à primeira vista do excerto orquestral, o *Bolero*, de M. Ravel, tendo o aluno informado que conhecia a obra. Na segunda aula, a 07-05-2021, o aluno encarou o momento da escolha do exercício de aquecimento com maior tranquilidade, tendo optado por uma série de escalas maiores e menores, executadas com diferentes articulações e sonoridades como *Flatterzunge*, ou cantar e tocar em simultâneo. No exercício da audição crítica e comparativa de duas gravações de cada uma das duas obras do repertório estudado – para o *Concerto* de J.Ibert, uma interpretação de Emanuel Pahud (2016) e uma de Clara Andrada de la Calle (2018); para a *Sonata* para flauta e piano, op.167, “Undine”, de C.Reinecke, uma interpretação Emmanuel Pahud (2015) e uma de Pablo Taballione (2020). O aluno revelou dificuldades – informou que em casa já tinha ouvido as gravações apresentadas, mas que não se considerava capaz de as

comentar. Na apresentação das peças, não revelou qualquer dificuldade e no final da aula executou com desenvoltura a leitura à primeira vista do excerto orquestral de *Guilherme Tell*, de G. Rossini.

Grupo de Recrutamento M32– Classe de Conjunto

Nas aulas do grupo de recrutamento de Música de Conjunto, o principal objetivo foi dar a conhecer novo repertório aos alunos. Tendo as duas primeiras aulas sido lecionadas num regime *online*, recorreu-se como tema ao repertório presente nos anúncios publicitários, procurando desta forma aumentar a curiosidade pela música erudita que rodeava a sua vida quotidiana. Deste modo, foi elaborado pela mestrandia, uma exposição, adequada ao contexto de aulas online, onde foram apresentados onze anúncios publicitários de diferentes setores, nomeadamente restauração, ramo automóvel e redes de comunicação desde o ano de 1986 até a atualidade, que utilizavam repertório erudito, incentivando deste modo o pensamento crítico, antes de apresentar uma breve contextualização histórica sobre a obra presente no anúncio publicitário. No final da aula, os alunos preencheram um questionário na plataforma *Google forms*, constituído por questões de respostas fechadas relacionadas com o compositor e as obras apresentadas nos diferentes anúncios publicitários. Através da análise das respostas dos alunos foi possível epilogar que a maior dificuldade presidiu na identificação do género musical, da época e do estilo das obras.

Para as aulas presenciais foi selecionado um conjunto de 4 excertos orquestrais, a saber: *O Pedro e o Lobo*, de Sergey Prokofiev; a ópera *Guilherme Tell*, de G. Rossini; o *Bolero* de M. Ravel; e a *Sinfonia* nº 9, de Antonín Dvořák, com as devidas adaptações ao grupo de música de conjunto elaboradas pela mestrandia, tendo em consideração o grupo de música de conjunto presente no contexto da intervenção.

A escolha *O Pedro e o Lobo*, de Sergey Prokofiev resultou da apresentação sobre o repertório nos anúncios publicitários e consequente da constatação de que os alunos não conheciam a obra nem a sua narrativa. Assim sendo, tendo em consideração que cada personagem do conto musical é representada por um instrumento, utilizou-se como excerto orquestral o solo correspondente a cada personagem que passo a enumerar: para a personagem do Pedro representada pelo violino, distribuiu-se a parte correspondente ao solo a três alunos de clarinete; para a personagem do gato, representada pelo clarinete, atribuiu-se o solo a três alunos de clarinete; para a personagem do pássaro representada pela flauta transversal o excerto foi interpretado pelos três alunos de flauta; para a personagem do pato, o solo foi interpretado pela aluna de oboé; relativamente à personagem do avô representada pelo fagote, com as devidas adaptações realizadas pela mestrandia, o solo foi interpretado pelo aluno de

trombone, tendo ocorrido o mesmo para a personagem do lobo representado pelas trompas - atribuído aos três alunos de saxofone; por último, o tiro das espingardas dos caçadores foi interpretada pelo aluno de percussão.

A escolha do excerto do *Bolero* de M. Ravel ocorreu na terceira aula. O principal motivo da utilização deste excerto deveu-se ao nível de dificuldade, considerado adequado para os alunos intervenientes. Procurou-se utilizar como recurso de instrumento de leitura à primeira vista o solo da versão original da obra para flauta transversal, clarinetes e saxofone. O oboé executou o solo juntamente com as flautas e o trombone e na percussão utilizou-se ostinato rítmico correspondente. Tendo em consideração que o solo se encontrava dividido em duas frases musicais, foi solicitado aos alunos que autonomamente dividissem as frases e que as interpretassem em conjunto num segundo momento.

No excerto da Abertura da ópera *Guilherme Tell*, de *G. Rossini*, a escolha resultou do facto desta incluir elementos contrastantes. A distribuição consistiu na seguinte forma: as flautas interpretaram o solo melódico presente na versão original, bem como o oboé e a percussão; os clarinetes interpretaram o ostinato rítmico apresentado nos compassos 242-274 da versão original; para os saxofones foi realizada uma adaptação pela mestranda a partir da versão das trompas sobre o ostinato rítmico semelhante ao apresentado pelos clarinetes e o aluno de trombone executou um ostinato rítmico da versão original do compasso 251-275.

O último excerto escolhido foi a *Sinfonia* n.º 9, de Antonín Dvořák, numa adaptação feita pela mestranda da obra original, com 43 compassos, foi usado para uma leitura à primeira vista coletiva.

Cada excerto foi trabalho em duas aulas. Na primeira aula, realizou-se para cada excerto um trabalho individual de leitura à primeira vista, em que os alunos faziam também autoavaliação e heteroavaliação do desempenho de cada um, verificando-se a falta de familiaridade com o exercício crítico da performance a nível pessoal e coletivo. No final da aula, foi sugerido aos alunos ouvir gravações do excerto executado como leitura à primeira vista de modo a obter uma maior consciencialização da obra na sua globalidade. Na segunda aula, os alunos apresentavam uma contextualização histórica do excerto e realizava-se um exercício de leitura coletiva do excerto apresentado. Relativamente à preparação da contextualização histórica, os alunos revelavam pouco à vontade com a partilha de conhecimento, comentando que a procura de informação sobre o repertório era algo que não acontecia regularmente e as fontes utilizadas eram pouco fiáveis – a *Wikipedia* – e que as informações que os alunos procuravam sobre o autor era meramente a sua data de

nascimento e de morte. Procurou-se sensibilizar os alunos para procurar saber sobre o percurso musical do compositor, bem como sobre o seu repertório.

Na última aula lecionada, correspondendo à décima aula do grupo de recrutamento de M32, os alunos realizaram uma audição em que apresentaram um excerto individual previamente escolhido, complementado de uma contextualização histórica. Para a realização da audição foi elaborada uma tabela preenchida pelos alunos presentes na intervenção, escolhendo os alunos deste modo o excerto que iria ser apresentado na audição, tendo em conta a maior diversidade entre instrumentos possível. Considerando os 16 alunos presentes na disciplina de Música de Conjunto, a distribuição dos excertos ocorreu da seguinte forma: *O Pedro e o Lobo*, de Sergey Prokofiev contou com 2 votos; a ópera *Guilherme Tell*, de G. Rossini recebeu 4 votos; o *Bolero* de M. Ravel contou com 6 votos; e a *Sinfonia* nº 9, de Antonín Dvořák, contou com 5 votos. Inicialmente os alunos optaram maioritariamente pelo *Bolero* de M. Ravel, descrevendo o excerto como 'o mais fácil' e pela *Sinfonia* nº 9, de Antonín Dvořák, por ter sido o último a ser interpretado em tempo de aulas. Em geral, a audição ocorreu de forma agradável e foi possível observar uma maior comodidade dos alunos no momento da performance, bem como na apresentação da contextualização histórica, preparada pelos alunos de uma forma mais consciente e procurando utilizar fontes mais conservadoras do que a *Wikipedia*, tendo sido apresentado como resultado final de um progresso significativo ao longo das dez aulas lecionadas pela mestrandia.

O *feedback* dos alunos nos dois grupos de recrutamento, M09 e M32, relativamente às aulas lecionadas foi bastante positivo. Em particular, informaram nunca ter realizado no seu percurso anterior leituras à primeira vista, valorizando esta prática como uma excelente estratégia para o conhecimento de novo repertório. A implementação de momentos de leitura à primeira vista no final da aula, em contexto de ensino individual, no caso do grupo de recrutamento M09, na Flauta Transversal, revelou-se como fator de motivação não só na procura de novo repertório, mas também na procura de informação e conhecimento. Por outro lado, o estímulo à audição e comparação crítica de gravações permitiu uma análise da performance individual e de possíveis interpretações da mesma obra que não fazia parte dos hábitos dos alunos.

Relativamente ao grupo de recrutamento de M32, no contexto da música de conjunto, considero relevantes os momentos no final da aula de partilha de conhecimento criados através da autoavaliação e heteroavaliação sobre o desempenho individual. Na leitura à primeira vista, o impacto foi similar àquele que se verificou nas aulas de Flauta Transversal. A pesquisa sobre a contextualização histórica, que no contexto da Flauta Transversal, foi valorizada na classe de conjunto pela apresentação

destes elementos. A partir do *feedback* obtido dos alunos, verificou-se que a audição e contextualização história se revelaram eficazes, quer no contexto do ensino individual, quer em grupo, na motivação para o estudo do repertório.

CAPÍTULO III – Avaliação da intervenção

Neste terceiro capítulo reflete-se sobre a avaliação da intervenção realizada no ano letivo 2020/2021. Para o efeito, elaborou-se uma entrevista semiestruturada, presente no Anexo IV e transcrita no Anexo V, a 9 professores de Flauta Transversal no contextual do ensino nacional em Portugal, de modo a compreender questões relacionadas com o processo de seleção e de escolha do repertório e a sua influência na motivação dos alunos. De modo a explorar melhor a motivação através da perspetiva dos alunos, utilizou-se como recurso um questionário a alunos de Flauta Transversal presentes no contexto de Estágio (Anexo VI), um questionário a alunos de Flauta Transversal em contexto de ensino nacional (Anexo VII) e um questionário a alunos de música de conjunto presentes no contexto de Estágio (Anexo VIII).

III.1 Entrevista a Professores de Flauta Transversal

Entre 24-03-2021 e 18-04-2021, foram realizadas entrevistas a nove professores de Flauta Transversal de conservatórios e academias oficiais de música, tendo sido autorizado por todos o uso da transcrição que se apresenta no Anexo IV e no Anexo V do presente relatório. Em particular, (1) o Professor A foi entrevistada a 24-03-2021, por *Zoom*; (2) a Professora B foi entrevistada a 29-03-2021, por *Zoom*; (3) a Professora C foi entrevistada a 31-03-2021, por *Zoom*; (4) a Professora D, a 31-03-2021, por *Zoom*; (5) a Professora E, a 01-04-2021, presencialmente; (6) a Professora F, a 02-04-2021, por *Zoom*; (7) a Professora G, a 06-04-2021, por *Zoom*; (8) a Professora H, através de entrevista escrita; (9) e o Professor I, a 18-04-2021, por *Zoom*.

A análise das entrevistas agora efetuada é organizada por temas e apoiada na transcrição das entrevistas aos professores que se transcrevem no Anexo V. De modo a identificar na análise o testemunho prestado, as respostas dos Professores transcritas no Anexo V são numeradas, e identificadas no corpo de texto pela letra 'R'.

Dos 9 respondentes, 7 (77,8 %) eram ao sexo feminino e 2 (22.2%), do sexo masculino. De acordo com as informações prestadas, os docentes lecionam em graus de ensino desde a iniciação até ao final do 8º grau/12º ano. Dos docentes respondentes, 50 % leciona na região Norte, e 4 têm entre 10 e 15 anos de experiência (cf. Gráfico 1 e Gráfico 2).

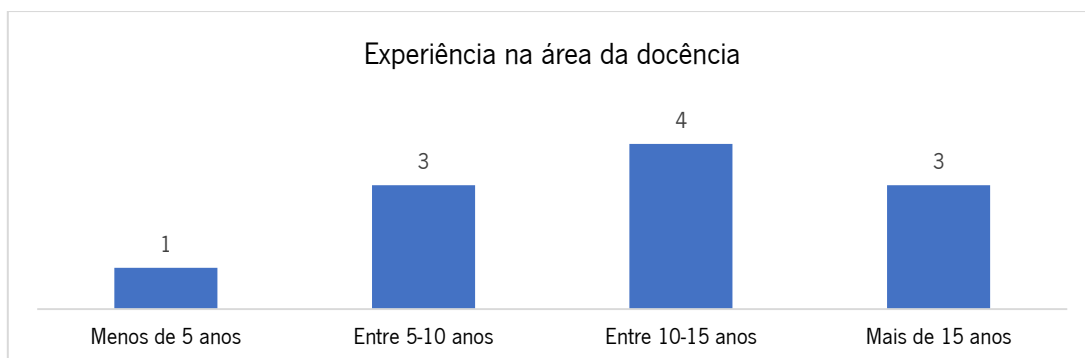


Gráfico 1 – Experiência na área da docência

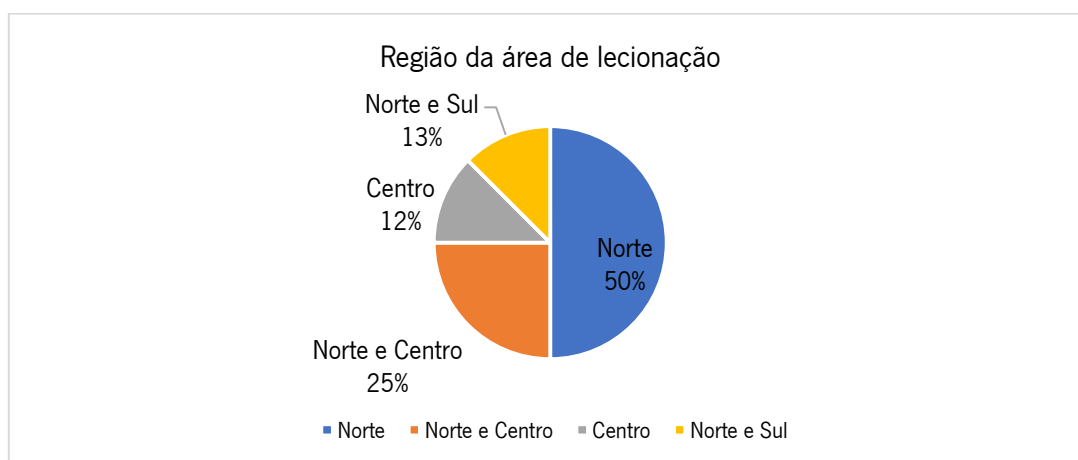


Gráfico 2 – Região da área de lecionação

Sobre a escolha de repertório, perguntou-se aos participantes o tipo de repertório usado e o momento em que ocorre a sua seleção. Relativamente ao tipo de repertório, o professor A e a professora G salientam a importância de a escolha do repertório abranger os vários períodos da história da música e a importância dos alunos escolherem o repertório de acordo com o gosto individual, referindo a Professora G:

Eu normalmente, gosto de passar em todos os anos, pelos vários períodos da música: período barroco, clássico, contemporâneo e quando é possível música portuguesa. Os mais pequeninos, eu tento sempre, que eles escolham. Até ao 2º grau, (...) é muito pelo fator da Disney, o fator da atualidade, tento sempre perceber o que eles querem tocar. Claro que tenho em conto tudo o resto, e o conjunto de repertório que eu acho fundamental, mas sempre perceber e ir de encontro ao gosto do aluno (Anexo V, R74).

Refletindo sobre o programa da instituição em que lecionam, a professora B, tal como o professor A, consideram importante ter em consideração aspetos como o estilo da peça, a época, os registos e ritmos que os alunos já conhecem e a recetividade dos alunos, referindo:

(...) o estilo da peça, a época da peça, os registos que os alunos já tocam, os ritmos que a peça inclui e os objetivos que queres alcançar com aquela peça para aquele aluno. E o que me interessa é que os alunos estejam felizes por fazerem música! Então convém irmos buscar, coisas que os desafiem, claro, mas que ao mesmo tempo, tenham algum significado para os alunos (Anexo V, R15).

Os Professores A, B, C e I reforçando a premissa de conhecer cada aluno com o objetivo de escolher um repertório adequado, refletem sobre a escolha do repertório adequada ao nível e às dificuldades específicas dos alunos, tal como é possível observar na resposta do Professor I:

(...) tentar encontrar um repertório que seja sempre, isto tanto a nível de peças e estudos, que seja sempre um pouco mais difícil daquilo que eles na altura já conseguem tocar. Ou seja, não pode ser demasiado fácil, porque o aluno pode desmotivar (mesmo sendo um bom aluno), nem pode ser demasiado difícil, porque apesar de estudar pode ser demasiado difícil e por muito que estude não vai conseguir atingir os objetivos para aquela peça (...) (Anexo V, R99).

O Professor A, a Professora D, a Professora F e a Professora H referem também a importância de usar obras consideradas *standard*, que consideram motivadoras para os alunos, referindo a Professora F: “No meu ponto de vista, para mim há determinadas obras ou núcleo de obras que eu acho que são mais adequadas a cada um dos graus” (Anexo V, R65). No caso dos alunos que inicial o seu percurso, as professoras E e H informam não utilizar materiais sistematizados, referindo a Professora H:

No caso de ser um aluno novo que nunca tocou flauta, geralmente não recorro a qualquer repertório ou método nas primeiras duas aulas. São estas duas aulas que apontarão o que o aluno precisa tocar para desenvolver determinada competência (Anexo V, R82).

Sobre o momento da escolha do repertório as práticas são mais uniformes – quatro professores (A,C,E e G) informam escolher o repertório no início do ano letivo, quatro professores (D,F,H e I), antes das férias letivas, e uma professora (B) indica escolher do repertório anualmente ou trimestralmente de acordo com as especificidades do aluno.

Sobre a participação dos alunos no processo de seleção de repertório, os professores A e I informam envolver os estudantes com troca de sugestões. Os professores B, C, D, E, F, G e H referem uniformemente que os alunos têm um papel bastante ativo na escolha do repertório – a partir de uma pré-seleção de 2 a 3 obras com determinados objetivos feita pelo professor, é dado ao aluno escolher a obra com que mais se identifica, tendo em consideração o estilo e a técnica base do repertório escolhido, tal como se observa na resposta da Professora G:

Dou sempre 3 peças para eles escolherem ..., mas por exemplo, se um aluno escolhe uma peça clássica eu sei que nos restantes períodos ou vou dar barroco ou romântico. E é o que tem acontecido nestes períodos, dentro da escolha, escolho os exercícios de técnica base: por exemplo, se o aluno está a fazer uma peça de articulação eu vou-lhe dar exercícios de articulação (Anexo V, R75).

As professoras B e H dão nota de que o nível de influência dos estudantes na escolha do repertório é diferente consoante os graus tendo os alunos mais velhos um maior poder de decisão. Numa fase inicial do ensino, o Professor A revela que a envolvimento dos alunos na escolha do repertório é menor, e as professoras E e H respondem que é exclusivamente do professor, contrariamente à Professora G, que incute o sentido de responsabilidade na escolha do repertório mesmo em idades mais jovens, usando como estratégia o tocar o repertório durante a aula. De acordo com a Professora G:

(...) mesmo os pequeninos, claro que eu não lhes vou enviar as gravações, então faço eu na aula, ou mostro através de uma gravação, porque a fazer este trabalho eles também estão a desenvolver outro tipo de competências, neste caso a audição (Anexo V, R76).

A professora F considera a escolha de repertório um processo difícil em todos os níveis, entendendo que existe um excesso de virtuosismos nos alunos de Flauta Transversal em compensação pela falta de expressividade, referindo: “Eu acho que nós em termos de alunos músicos estamos a ter

cada vez alunos melhor tecnicamente, cada vez são mais virtuosos, mas depois não dizem nada com a música” (Anexo V, R68).

Os professores D e I concordam a seleção de repertório por sugestão dos alunos é um processo difícil até ao 5º grau, mas que no ensino secundário é um procedimento viável, sugerindo o Professo I:

Já tenho tido a experiência de alunos trazerem peças, por exemplo um aluno de 2º grau ouvir uma peça de 7º ou 8º grau e perguntar se pode tocar, nesse caso está fora do contexto daquilo que eles podem tocar. Mas alunos mais adiantados, no final do curso básico e até no secundário, sim, eles conseguem escolher e ver o que é adequado para eles (Anexo V, R101).

Já as professoras B e C entendem que é um processo que vai sempre depender do tipo de aluno. As professoras G e H não responderam a esta questão, e professora E informa que nunca pensou nessa perspetiva, referindo: “Eu incentivo muito que eles ouçam música, e digo nomes de compositores. Mas que eles procurem repertório para fazer nunca pensei nessa perspetiva que me estás a colocar, até acho interessante, mas não é o meu *modus operandi*” (Anexo V, R57).

Relativamente à organização dos programas Flauta Transversal a opinião divide-se. Os professores A, C e F concordam que o programa se encontra desatualizado e a Professora G salienta a importância de estar prevista a música eletrónica, a música de compositores portugueses e o uso de peças *standard*. Do mesmo modo, os professores A, B e E sugerem que falta nos programas música de compositores português, música eletrónica e música contemporânea. Numa visão contrária, as professoras D e H que afirmam que o repertório se encontra bem organizado. Já o Professor I, informa não seguir o programa estipulado por este não corresponder às necessidades de cada aluno, informando:

Eu sempre me debati contra o princípio de seguir o programa, não concordo. Eu acho que o mais importante, é os objetivos e as competências que eles tem de alcançar naquele grau e obviamente, se já as alcançou prosseguimos e também o contrário (Anexo V, R99).

A questão “O repertório influencia a motivação?” mereceu uma resposta afirmativa no caso dos professores A, B, C, D, E, F, G, H, tendo somente o professor I revelado dúvidas. Em particular, a Professora E menciona:

Quando eles são mais pequeninos, eles funcionam muito pela motivação extrínseca e por aquilo que o professor os leva a fazer. Depois, quando vão crescendo, e dependendo da bagagem daquilo que lhes foi transmitido nos primeiros anos de aprendizagem, eles vão ter de arranjar ali um compromisso entre aquilo que vem do exterior (a motivação extrínseca), que vem dos pais, vem das audições, do seu professor e de outros professores, outras classes. E aquilo vai ter de ser, a motivação intrínseca, aquela que vem deles, vai ter de ser maior, senão o processo vai ser complicado (Anexo V, R63).

Nos alunos mais novos, o Professor A salienta a pertinência do uso de canções lúdicas/tradicionais; a Professora B, tal como as professoras C e H, dá nota da felicidade dos alunos ao tocarem canções tradicionais, referindo:

Nós temos que os deixar felizes e encontrar, coisas desafiantes, mas que eles gostem de ouvir, gostem de estar a tocar com a flauta; que sintam prazer a fazer aquilo e eu acho que é o mais interessante ir buscar até peças que eles já conhecem, como te estava a dizer do Jingle Bells ou do balão do João, porque isso lhes dá prazer porque é uma coisa que eles conhecem (Anexo V, R24).

Ainda sobre os alunos mais novos as professoras C e D enfatizam os benefícios da audição de gravações e da utilização de repertório com acompanhamento áudios disponível, tal como refere a Professora D:

Olha eu acho que os áudios funcionam muito bem, escolhermos repertório que tenha áudio ou que tenha gravações disponíveis na *internet*, eu acho que é muito importante para os alunos. Acho que também é muito importante inculir eles ouvirem gravações, ouvirem muita música, é muito importante para eles perceberem realmente o que é que gostam e o que é que não gostam (Anexo V, R50).

No entanto, a Professora G sugere que a utilização de *play along*, pode diminuir a autonomia dos alunos, referindo:

Claro, que há uma coisa que eu deveria trabalhar mais, que é a questão do *play along*. Mas eu tenho muito medo disso, porque os alunos, por exemplo em audições vão estar muito nervosos e se depois não corre bem, nós sabemos que se a audição corre mal, é um fator que se vai prolongar para toda a vida (Anexo V, R74).

Os professores A, C e G encontram-se em sintonia ao considerarem o uso de peças *standard* como fonte de motivação. Em particular, a Professora C sugere:

Se tem influência o repertório? Tem, e aquilo naquele momento tem uma influência enorme. Aquele efeito, como eu disse no outro dia, efeito Concertino de Chaminade. Quando um aluno chega a uma fase e toca o Concertino de Chaminade parece a coisa mais fantástica do mundo, e é uma obra muito bonita obviamente, mas tem o seu momento e causa ali um impacto (Anexo V, R13).

A Professora E crê que o repertório como fator de motivação depende de cada aluno, julgando, em todo o caso, que o estudante deve descobrir todos os períodos da História da Música antes de formar uma opinião: “(...) aí é que eu acho que eles vão descobrir a magia da história e os períodos diferentes vão trazer dificuldades diferentes, desafios diferentes. Mas acima de tudo vão descobrir coisas incríveis” (Anexo V, R62).

No caso dos alunos mais avançados, a Professora B sugere que a dificuldade da obra é um fator motivacional, bem como a participação em concursos e *performance* em público:

Nos mais velhos, eu acho que quando eles vêm uma dificuldade, não são todos iguais claro, mas quando vem uma dificuldade eles querem ultrapassá-la com mais força. Por isso, quando são peças mais difíceis e mais estimulantes eles estão logo mais motivados para tocar aquilo, mesmo, mesmo, mesmo, mesmo bem (Anexo V, R25).

O Professor I entende que o repertório influencia a motivação, embora não concorde que os alunos devam interpretar só o repertório que mais lhes agrada, e que não deve ser esse o papel do repertório na motivação, referindo: “Sim, o repertório influencia a motivação, mas o professor deve ser responsável para que isso não aconteça sempre, ou que não seja o motivo determinante para a motivação” (Anexo V, R105).

Da análise das entrevistas realizadas a nove professores de instituições nacionais apresentada neste subcapítulo sobre a motivação e o repertório é possível reter algumas conclusões, ainda que não generalizáveis, tendo em conta o número de entrevistados.

Sobre a escolha do repertório, é de salientar três aspetos referidos pelos professores: os diferentes períodos da História da Música; os registos e ritmos já apreendidos e o gosto individual do aluno. Conhecer o aluno e o seu gosto individual é considerado pela maioria dos professores um aspeto fundamental e por esse motivo o momento da escolha do repertório ocorrendo ou no início do ano letivo ou de forma anual/trimestral deve incluir o aluno no processo de seleção do mesmo. Nos alunos mais velhos, considerando que o seu conhecimento sobre o repertório é mais abrangente, os professores revelam que a sua intervenção é realizada de uma forma mais pertinente. No entanto, no caso dos alunos mais novos, consideram o processo como mais complexo, informando do uso de várias estratégias preparatórias, a saber: a estimulação da audição de repertório do instrumento de modo a aumentar o conhecimento sobre o mesmo e a apresentação de três peças aos alunos através de gravações ou apresentadas pelo próprio professor, tendo o aluno a oportunidade de ouvir e escolher uma, sentindo-se assim parte integrante no processo da escolha do repertório.

O uso de peças consideradas *standard* do repertório para o instrumento é considerado como fator de motivação, acrescentando, no caso de estádios iniciais, o uso de repertório tradicional/lúdico e o uso de repertório com recurso a acompanhamento através de áudios e *play along*.

Concluindo, o repertório é considerado pelos professores entrevistados um importante fator de motivação, embora o gosto individual não deva ser o fator exclusivo no momento da escolha.

III.2 Inquérito a alunos de Flauta Transversal em contexto de estágio

Do questionário realizado aos alunos de Flauta Transversal que foram objeto da observação de aulas (Anexo VI) resultaram 11 respostas. O questionário encontrava-se organizado em 4 secções, a saber: (1) caracterização do aluno; (2) perguntas específicas sobre o repertório; (3) tempo dedicado ao repertório e; (4) perguntas específicas sobre o processo de seleção. A análise das respostas fechadas é ilustrada com gráficos e a análise das respostas abertas é exemplificada em tabelas baseadas na incidência dos temas encontrados nas respostas dos alunos.

Dos 11 alunos, 64% eram do género feminino, e os restantes 36% do género masculino. Relativamente à idade e ao grau (cf. Gráfico 3), os alunos do 4º grau e 13 anos correspondem à principal faixa (37%).

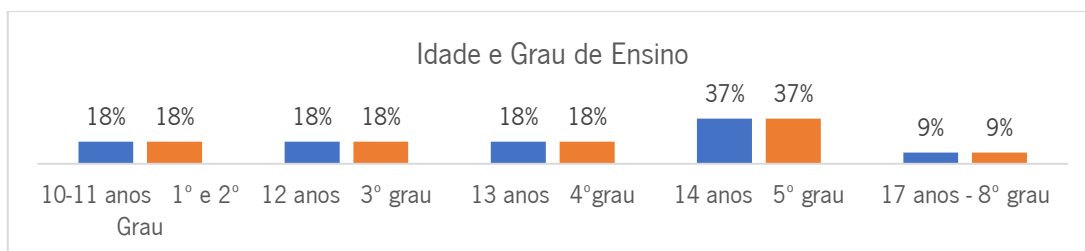


Gráfico 3 – Idade e Grau de Ensino

A segunda seção do questionário incidia sobre o repertório executado pelos alunos ao longo do 2º período. Perguntados sobre o que entendiam por ‘repertório’, foi maioritária a resposta “Coisas que vou tocando ao longo do período” (cf. Tabela 1).

Tema	Nº de respostas
Coisas que vou tocando ao longo do período	7
Apresentação em público	1
Conjunto de peças musicais	2
Conhecimento sobre a música	1

Tabela 1 - Definição de repertório

Relativamente à motivação para o estudo dos diferentes géneros, os alunos revelaram-se mais motivados o estudo das peças (81%). A motivação para as peças reflete-se na descrição feita pelos da obra que executaram ao longo do 2º período, sendo que 9 a caracterizaram como “bonita”, “fixe”, “alegre” ou “feliz” (cf. Tabela 2).

Tema	Nº de respostas
Bonita, fixe, alegre, divertida	9
Lenta, mas feliz	1
Difícil	1

Tabela 2 – Descrição da peça executada no 2º período

De acordo com as características das peças, o questionário incidia em duas questões: a primeira sobre características várias (o ritmo, a melodia, o carácter expressivo e a tonalidade) e a segunda sobre o andamento. Na primeira questão, comparativamente com as restantes características

das obras, a melodia destaca-se como o elemento que mais atrai os alunos (42%). Sobre o andamento, o parâmetro “Gosto dos dois” revela a maior percentagem com 77% (cf. Gráfico 4).

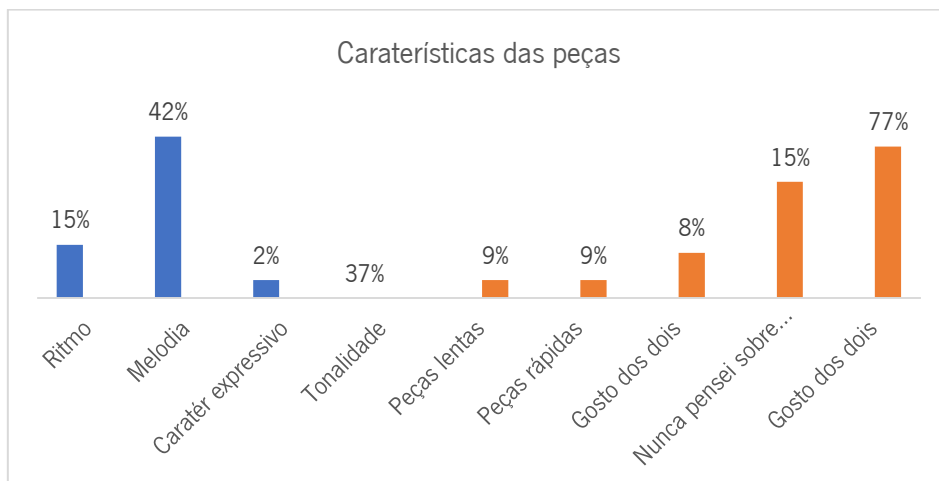


Gráfico 4 – Caraterísticas das peças

Relativamente à tonalidade e grau de dificuldade das peças, nenhum aluno referencia gostar mais das peças em tonalidade menor e 61% referenciam gostar mais de peças em tonalidade maior; relativamente ao grau de dificuldade, 40% preferenciam as peças consideradas fáceis (cf. Gráfico 5).

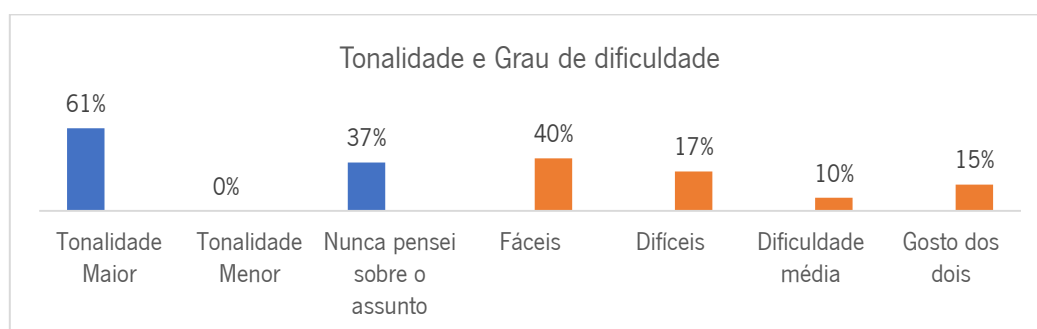


Gráfico 5 – Tonalidade e Grau de dificuldade

Sobre a temática da motivação para os diferentes géneros estudados, perguntou-se sobre a motivação em relação às escalas, estudos e peças. Pontuados no intervalo de 1-5, sendo 1 “nada motivado” e 5 “muito motivado”, o nível 4 é a resposta mais frequente, sendo com 55%, 64% e 36% das respostas nas escalas, estudos e peça, respetivamente (cf. Gráfico 6).



Gráfico 6 – Motivação no repertório

Respondendo à pergunta: “*Como descreverias o trabalho feito com o repertório nas aulas de instrumento?*”, 7 alunos avaliam positivamente o trabalho realizado e 4 indicam que o trabalho necessita de ser melhorado (cf. Tabela 3).

Tema	Nº de respostas
Bom, gosto muito, dinâmico	7
Muito lento o meu desenvolvimento, acho que deva melhorar	4

Tabela 3 – Descrição do trabalho efetuado com o repertório durante o período letivo

Relativamente à frequência com que o professor faz recomendações em cada género estudado, a apresentação das peças e dos estudos revela uma percentagem igual (42%) e a apresentação das escalas uma percentagem menor, com 16% (cf. Gráfico 7).



Gráfico 7 – Recomendações do professor no repertório

Na terceira secção do questionário perguntava-se aos alunos sobre o tempo dedicado ao estudo, em que se verificou a resposta “Uma vez por dia semanalmente” como a resposta mais

frequente, quer nas escalas e nos estudos (5 respostas em cada caso), quer nas peças (4 respostas) (cf. Gráfico 8).

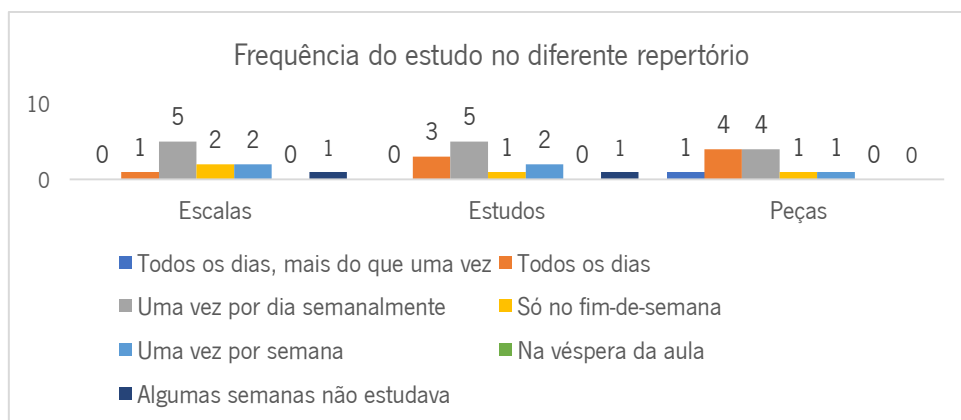


Gráfico 8 – Frequência do estudo no diferente repertório

Pediu-se também aos alunos para avaliar a sua gestão do estudo, e informar se faziam um planeamento e se procediam à pesquisa sobre o compositor e a época respetivamente do repertório executado. Sobre o estudo, 13% dos alunos consideravam fazer uma boa gestão, e 54% informaram que o planeavam. Relativamente à pesquisa sobre o compositor e a época do repertório executado, tal não ocorria, de acordo com 91% das respostas (cf. Gráfico 9).

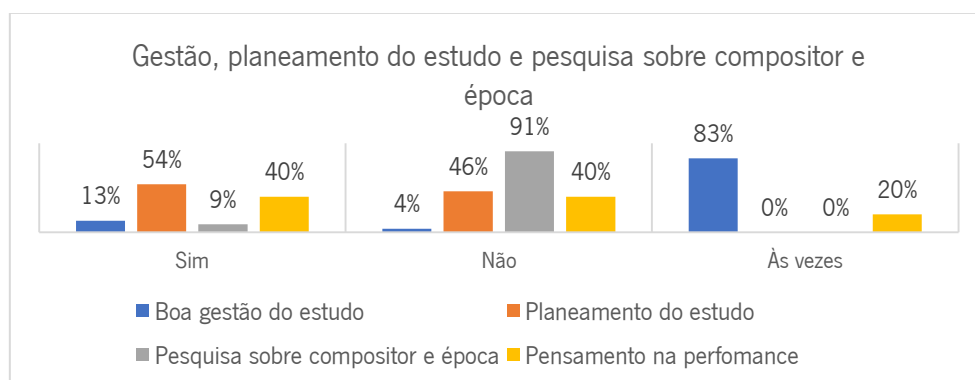


Gráfico 9 – Gestão, planeamento do estudo e pesquisa sobre compositor e época

Na última secção, perguntava-se aos alunos sobre o processo de seleção de repertório, verificando-se maioritariamente que tal, ou era decidido pelo professor (5 respostas), ou o aluno manifestava a sua opinião mediante uma escolha prévia do docente (4 respostas) (cf. Tabela 4).

Tema	Nº de respostas
A professora dá-me o repertório para eu tocar	5
A professora mostra-me o repertório e eu dou a minha opinião	4
Não sei	2

Tabela 4 – Seleção do repertório

Sobre o papel na escolha do repertório, 31% dos alunos consideravam ter um papel ativo, 23% não ter um papel ativo, e 46% respondia “talvez”. Paralelamente, 64% considera importante conhecer os motivos da escolha do repertório.

À pergunta “*Consideras importante gostares do repertório que estás a tocar?*”, todos os 11 alunos responderam positivamente, sendo que 10 justificaram a resposta sugerindo que tal resultava numa maior motivação. Quando perguntados sobre o início do estudo de novo repertório, a resposta mais frequente foi “começar a tocar” (5 respostas) (cf. Tabela 5).

Tema	Nº de respostas
Começar a tocar	5
Solfejar e tocar	3
Ouço a peça e faço uma pesquisa, e depois estudo	3

Tabela 5 – Importância do gosto pelo repertório

Em resumo, os alunos que participaram na Intervenção Pedagógica revelam dificuldades em definir a palavra repertório. Relativamente à motivação, apresentam as peças como o género mais estudado do repertório, e sobre o qual, juntamente com os estudos, recebem mais indicações dos professores. O trabalho do professor com o repertório é considerado pela maioria dos respondentes como dinâmico, considerando, no entanto, que o professor concentra em si o processo de seleção, e revelam como fator relevante na motivação conhecer os motivos da escolha do repertório.

III.3 Inquérito a alunos de Flauta Transversal em contexto nacional

Do questionário submetido a alunos de Flauta Transversal (Anexo VII) a nível nacional resultou um conjunto de 48 respostas. O questionário encontrava-se organizado em 4 secções, a saber: (1) caracterização do aluno; (2) perguntas específicas sobre o repertório; (3) tempo dedicado ao repertório e; (4) perguntas específicas sobre o processo de seleção. Tal como na exposição anterior, a análise das respostas fechadas é puramente estatística, maioritariamente ilustrada em gráficos, e as perguntas abertas são ilustradas em tabelas, de acordo com a incidência dos temas nas respostas dos alunos.

Dos 48 respondentes, 90% eram do género feminino e 10% do género masculino. Destes, 6,3% tinha uma idade compreendida entre os 7 e os 9 anos e frequentava o grau de iniciação, 21% tinham entre 10 e 12 anos e frequentavam o 1º e 2º grau, 31% era da faixa etária de 13-15 anos e frequentavam o 3º, 4º e 5º grau e, por último, a maior percentagem correspondia ao ensino secundário – 42% – com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos (cf. Gráfico 10).

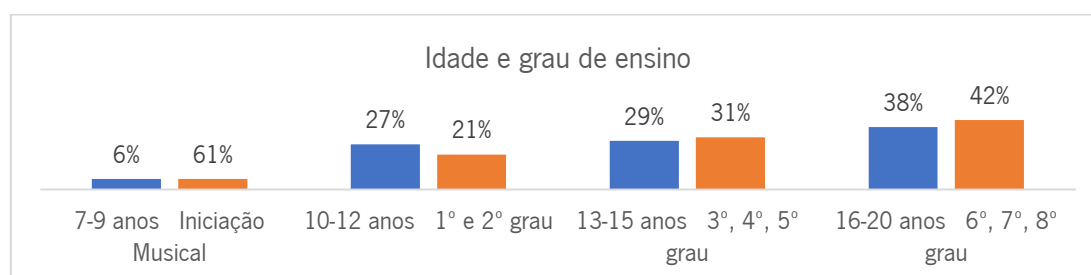


Gráfico 10 – Idade e grau de ensino

A segunda secção refere uma questão aberta relativamente à definição de repertório. Destaca-se com 23 respostas, a noção de repertório como as “coisas” que os alunos vão tocando ao longo do período; em segundo lugar as composições representadas por músicos com 9 respostas e em terceiro lugar peças e estudos e a pauta/partitura com 4 respostas respetivamente (cf. Tabela 6).

Tema	Nº de respostas
Coisas que vou tocando ao longo do período	23
Composições representadas por músicos	9
Peças e estudos	4
É a pauta/partitura	4
Informações ligadas ao instrumento/conhecimento de um músico	2
Peças	2
Todas as obras escritas para flauta transversa	1
Não sei	3

Tabela 6 – Definição de repertório

Relativamente ao repertório em que os alunos revelam maior motivação no estudo, a maior percentagem (79%) incide sobre as peças, seguida de 10% para os estudos, 4% para as escalas e 2% para a música clássica. A justificação da motivação apresentada nas peças reflete-se na análise apresentada em seguida, de acordo com os temas encontrados na justificação dos alunos, sendo de destacar com maior número de respostas as peças por revelarem maior expressividade (cf. Tabela 7).

Tema	Nº de respostas
Peças revelam maior capacidade de expressão musical	16
Peças revelam qualidade Musical/variedade de andamentos	8
Motivação intrínseca	8
Escalas e estudos orientam o trabalho para a peça	7
Peças como maior tamanho do repertório	3
Motivação advém da riqueza musical do repertório	3
Peças exigem responsabilidade no estudo	2
Estudos como tamanho reduzido	1

Tabela 7 – Maior motivação no repertório

Relativamente às características das peças, o questionário incidia em duas questões: a primeira sobre o carácter das peças musicais (o ritmo, a melodia, o carácter expressivo e a tonalidade) e a segunda sobre o andamento. A maior percentagem relativamente às características das peças

corresponde à melodia (41,7%) e relativamente ao andamento os alunos revelaram gostar de ambos os andamentos (cf. Gráfico 11).

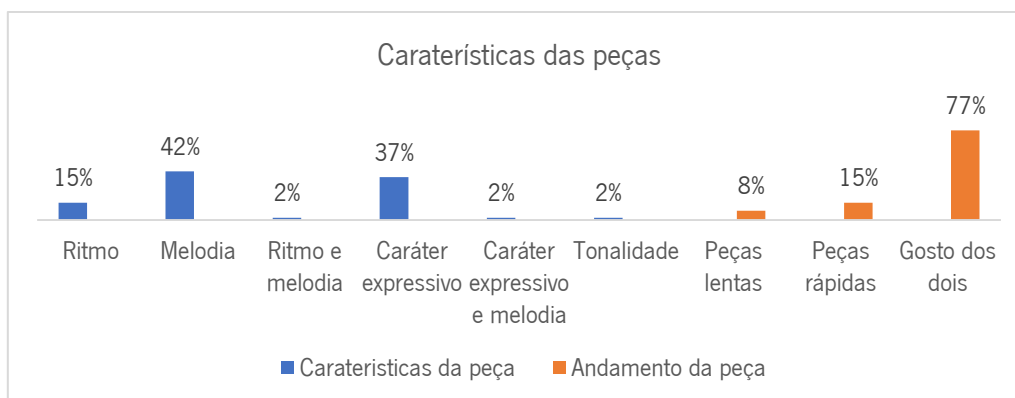


Gráfico 11 – Caraterísticas das peças

Continuando a análise sobre as caraterísticas das peças, os resultados relativos à tonalidade e ao grau de dificuldade revelam uma maior percentagem para a tonalidade maior, com 61% e para as peças difíceis com 68% (cf. Gráfico 12).

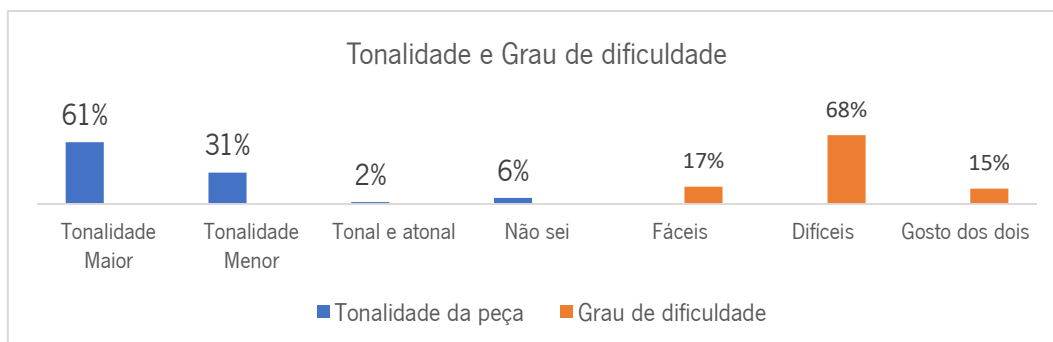


Gráfico 12 – Tonalidade e Grau de dificuldade

Sobre a temática da motivação para o diferente repertório, escalas, estudos e peças foram avaliadas no intervalo 1-5, sendo 1 “nada motivado” e 5 “muito motivado”. Nas escalas e nos estudos, o nível 4 atinge a maior percentagem com 50% e nas peças o nível 5 corresponde à maior percentagem de 85% (cf. Gráfico 13).



Gráfico 13 – Motivação no repertório

À pergunta: “*Como descreverias o trabalho feito com o repertório nas aulas de instrumento?*” é de destacar as 20 respostas que correspondem a um trabalho bom e produtivo que refletem as expectativas dos alunos, sucessivo de 6 respostas com informação sobre a organização das aulas e 5 com a leitura de repertório diverso e a preparação para provas e audições (cf. Tabela 8).

Tema	Nº de respostas
Bom, produtivo, organizado	20
Começamos com a escala, estudos e no final a peça	6
Leitura de repertório diverso	5
Preparação para provas e audições	5
Repertório difícil e desafiante	4
Gosto por abordar diferentes períodos da História da Música	3
Falta de estudo por parte de aluno	3
Não sei	2

Tabela 8 – Descrição do trabalho efetuado com o repertório durante o período letivo

Relativamente à pergunta relacionada com as recomendações do professor, a maior percentagem corresponde à apresentação das peças com 47%, seguida de 29% na apresentação dos estudos e 17% na apresentação das escalas (cf. Gráfico 14).



Gráfico 14 – Recomendações do professor no repertório

Na terceira secção, correspondente ao tempo dedicado ao repertório, notamos a análise relativamente ao tempo de estudo dedicado ao repertório, sendo o número apresentado corresponde ao número de respostas obtidas em cada parâmetro. Relativamente à frase “estudo, todos os dias mais do que uma vez”, as escalas apresentam o menor número de respostas(3), os estudos o número intermédio (7) e as peças com o maior número (12). É de destacar que o maior número corresponde à frase “Estudo todos os dias” nas peças (23) e nos estudos (20). Um facto curioso é que nas escalas a frase “estudo todos os dias” e “estudo uma vez por semana” encontra-se com o mesmo número de respostas (cf. Gráfico 15).

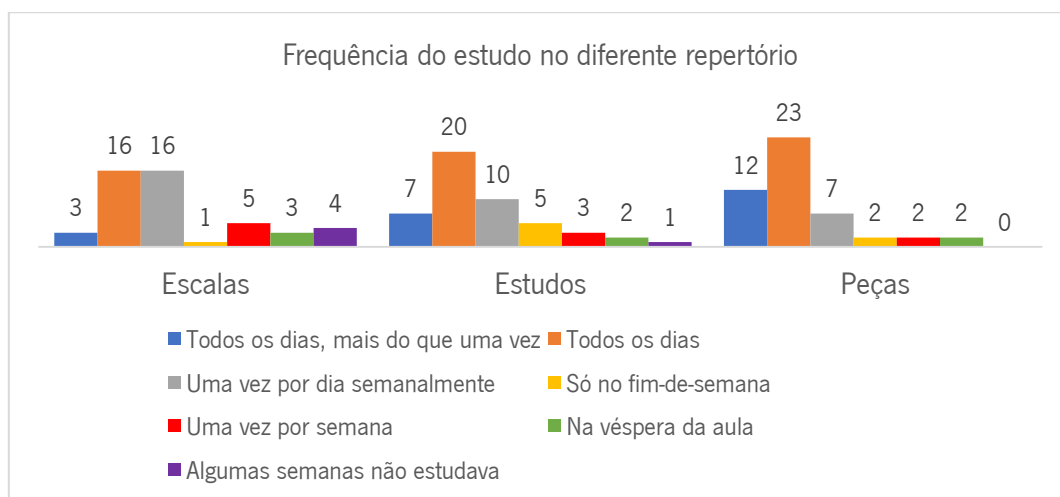


Gráfico 15 – Frequência do estudo no diferente repertório

Sobre a gestão, o planeamento do estudo e a pesquisa sobre o compositor e a época é possível observar que à resposta ‘sim’, observa-se valores muito semelhantes nas duas primeiras valências, 65% e 63%, sendo 40% a percentagem da questão sobre a pesquisa; à resposta ‘não’, existe

uma ligeira diferença sendo maior o número de respostas no que diz respeito ao planeamento do estudo (25%) do que na gestão do estudo (19%), e uma percentagem maior na pesquisa (42%). A quarta questão relacionada com 'o pensamento da performance quando não está a estudar/tocar', positivamente responderam a maior com 74%, apesar de a resposta às vezes e nunca pensei sobre o assunto revelar na totalidade 22% das respostas (cf. Gráfico 16).

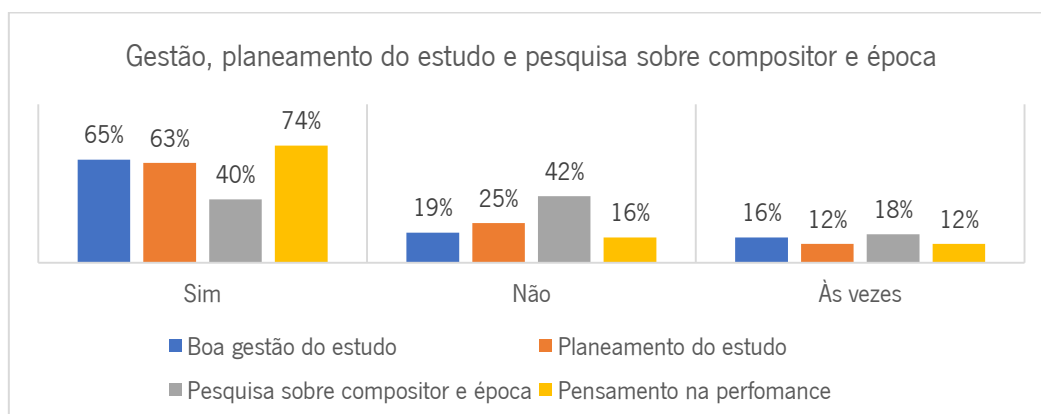


Gráfico 16 – Gestão, planeamento do estudo e pesquisa sobre compositor e época

Ainda sobre a temática do tempo de estudo no diferente repertório, sobre a análise da utilidade de uma tabela de estudo, sendo 1- nada útil e 5- muito útil, é possível observar que o nível 4 e 5 correspondem a 33%, sendo possível concluir que na amostra analisada o uso de uma tabela de estudo tem benefícios (cf. Gráfico 17).

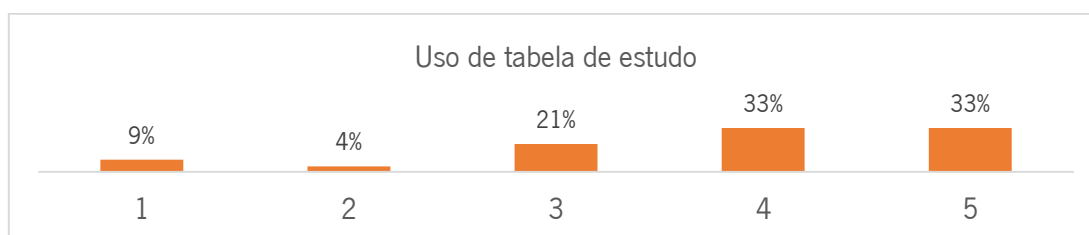


Gráfico 17 – Uso de tabela de estudo

A última secção reflete sobre perguntas específicas sobre o processo de seleção de repertório. A primeira pergunta corresponde à expressão por parte dos alunos sobre como decorre a seleção do repertório. A maior incidência com 18 respostas, corresponde ao momento em que professora

previamente seleciona e apresenta ao aluno repertório para ele ser um membro presente nessa escolha; ainda com 9 respostas observa-se uma escolha exclusivamente por parte do professor, o que reflete na análise da pergunta sobre a participação dos alunos na escolha do repertório, com positivamente 83% para a resposta sim e uma percentagem maior para a resposta às vezes do que para a resposta não, respectivamente 11% e 6% (cf. Tabela 9).

Tema	Nº de respostas
A professora seleciona e o aluno escolhe de acordo com a seleção prévia	18
Escolha prévia do aluno com sugestão do professor	6
O professor seleciona, toca para mim/mostra gravações e eu escolho	6
Escolha do repertório exclusivamente por parte do professor	9
Escolha depende dos objetivos dos alunos em específico	4
Respostas não válidas	5

Tabela 9 – Descrição do processo de seleção de repertório

Relativamente ao momento em que ocorre a seleção de repertório, com 15 respostas, observamos uma maioria que reflete sobre o momento de seleção durante a sala de aula e após a conclusão de um determinado repertório já executado e com 11 e 10 respostas respectivamente sobre o momento de seleção que ocorre no início do ano letivo e no início do período letivo (cf. Tabela 10).

Tema	Nº de respostas
Durante as aulas/após conclusão do repertório escolhido anteriormente	15
No início do ano letivo	11
No início do período letivo	10
Depois de uma audição/prova	6
Respostas não válidas	6

Tabela 10 – Momento de seleção de repertório

Sobre a importância dos alunos saberem os motivos da escolha do repertório, a incidência ocorre em 85% para a resposta sim. A justificação sobre essa questão representa com 17 respostas a maior eficácia no estudo e na interpretação do repertório como consequência do conhecimento sobre

os motivos da escolha do mesmo. É de salientar que, sobre a totalidade das respostas (48), apenas 6 respostas refletem um parecer negativo sobre o conhecimento da importância dos motivos associados à escolha de determinado repertório (cf. Tabela 11).

Tema	Nº de respostas
Maior eficácia no estudo e na interpretação do repertório	17
Aumento do nível de motivação	13
Curiosidade no porque de tocar determinado repertório	12
Devo saber o motivo quando não posso tocar as peças que sugeri	3
Não reflete influencia saber o motivo	3
Respostas não válidas	3

Tabela 11 – Importância do conhecimento da escolha do repertório

Relativamente ao gosto pelo repertório e à sua importância, 100% dos inquiridos responderam de forma afirmativa, sendo de destacar 38 respostas para o aumento da motivação e 10 para o aumento da qualidade performativa associadas ambas ao gosto pessoal pelo repertório interpretado (cf. Tabela 12).

Tema	Nº de respostas
Influência na motivação	38
Influência na interpretação	10

Tabela 12 – Justificação da importância do gosto pelo repertório

Refletindo sobre o processo dos alunos após a receção de novo repertório, o processo incide sobre a pesquisa e audição da obra seguida de uma audição da mesma com um total de 20 respostas; em seguida com 10 respostas reflete sobre um processo contrário onde o aluno quando recebe repertório novo a primeira coisa que faz é começar a tocar/estudar. Comparando a análise das 20 respostas que correspondem a uma percentagem de 41%, confirma-se o valor de 40% apresentado no gráfico 16, em relação à pesquisa sobre o compositor e a obra realizada pelos alunos após receção de novo repertório (cf. Tabela 13).

Tema	Nº de respostas
1º pesquisa sobre a obra, audição de gravações e 1º leitura lenta	20
Começo logo a tocar/estudar	10
1º leitura lenta, aumento gradual do andamento	7
Leitura com o professor na sala de aula/envio gravação	7
1º leitura ao andamento original da obra/solfejo da obra	3
Respostas não válidas	1

Tabela 13 – Processo após receção de novo repertório

Refletindo sobre duas questões, a cor azul encontramos a análise sobre o período da História da Música que os alunos se identificam e a cor-de-laranja com o género musical que os alunos gostavam de tocar na Flauta Transversal. Na primeira questão destaca-se a percentagem de 39% para a música do período Romântico e na segunda questão com a percentagem de 38% destaca-se a música erudita (cf, Gráfico 18).

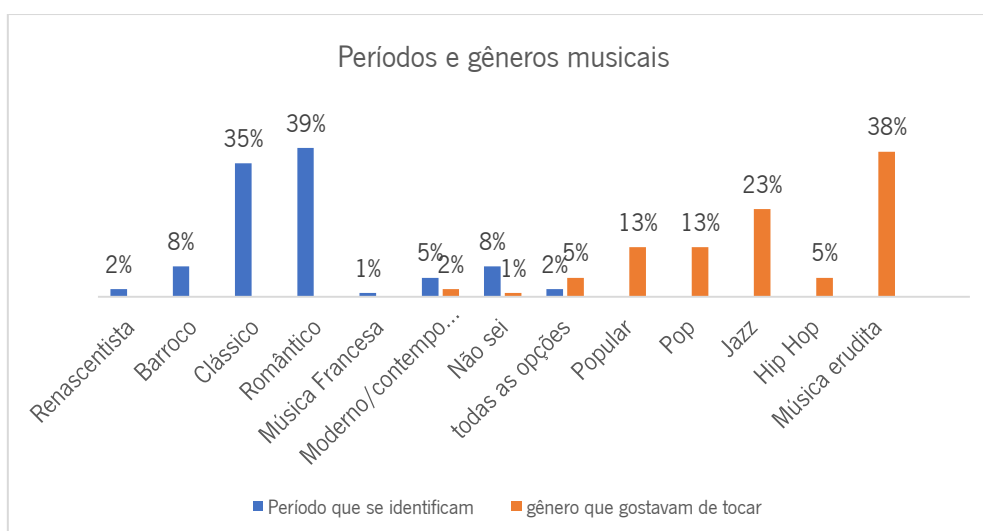


Gráfico 18 – Períodos e géneros musicais

Relativamente à questão sobre a obra que os alunos gostariam de tocar num futuro próximo, relata-se com 30 respostas positivas e os seus devidos exemplos 18 respostas negativas que sugerem que não existe nenhuma obra que os alunos manifestem interesse em interpretar. De acordo com as respostas positivas encontradas nas respostas dos alunos, é possível destacar obras comerciais, de

compositores conhecidos e música medieval como repertório que não se integra no programa da Flauta Transversal (cf. Tabela 14).

Tema	Nº de respostas	Exemplos
Sim	20	“Rapsódia Eslava nº 1: Dvorák” 5ª Sinfonia de Beethoven Czardas: Vitorio Monti Canon: Pachelbel “Vários compositores: Reinecke, Jolivet, Mozart” “Concerto em Ré Maior, op. 283, de Carl Reinecke” “Hypnosis de Ian Clarke” “Sonata para Flauta e piano de Francis Poulenc” “Paraphase, Tchaikovsky” “Variações para Flauta e Piano, Schubert” “Syrinx de Debussy” “Salt of the Earth, Andy Scott” “Paul Taffanel - Fantaisie”
Sim	4	Obras de compositores conhecidos Música comercial, radio de jogos Música medieval
Sim	2	The great train race - Ian Clarke
Sim	2	Concertino de Chaminade
Sim	2	Concerto de Khachaturian
Não		18

Tabela 14 – Obra escolhida pelos alunos num futuro próximo

A última questão analisada deste questionário a alunos de Flauta Transversal num contexto nacional, incide sobre o facto de os alunos pesquisarem repertório nos seus tempos livres. Neste sentido, com 60% é possível observar uma resposta positiva; com 35 % uma resposta negativa e com 8% uma amostra que manifesta que é uma ação que nem sempre acontece. A justificação para a pergunta apresentada aos alunos, representa com um total de 25 respostas, uma resposta que permite compreender que na visão dos alunos a procura de repertório de forma autónoma permite uma melhoria na aprendizagem e que a pesquisa permite de igual forma aos alunos um maior conhecimento de diferentes interpretações (cf. Tabela 15).

Tema	Nº de respostas
Bom para a aprendizagem/abrir os horizontes para conhecimento de novo repertório	25
Curiosidade das diferentes interpretações da mesma obra	9
Preguiça realizar pesquisa	8
Nunca pensei sobre o assunto	1
Respostas inválidas	5

Tabela 15 – Pesquisa de repertório nos tempos livres

Em resumo é realizada uma breve comparação com a análise do questionário realizado aos alunos de Flauta Transversal no contexto de estágio (Capítulo III.2). Verifica-se que sobre a definição da palavra repertório, a incidência de resposta manifesta-se em ambos como: ‘coisas que vou tocando’ ou ‘composições representadas por músicos’, não correspondendo a um conceito que se considere compreendido pelos alunos.

Sobre a motivação presente no período de estudo individual, as peças representam o repertório com maior influxo e a justificação dos alunos intervenientes no questionário revela os seguintes motivos: maior capacidade de expressão musical; maior variedade de andamentos e um consequente aumento da motivação intrínseca.

Refletindo sobre as características das peças, tal como se verifica no questionário realizado a alunos de Flauta Transversal no contexto de estágio, na análise do questionário realizado a alunos no contexto nacional, observa-se com maior incidência a melodia e o carácter expressivo no repertório, sem preferência pelo andamento e contrariamente à resposta verificada no questionários a alunos em contexto de estágio com preferência para peças difíceis.

Relativamente ao processo de seleção de repertório, a maior incidência de respostas reflete sobre a escolha prévia do professor, sendo o papel do professor descrito pelos alunos como dinâmico, produtivo e organizado. Os alunos relatam ainda que o momento da escolha do repertório acontece após o terminar de um ciclo, nomeadamente no final do período letivo ou no final das provas de avaliação e consideram importante conhecer os motivos da escolha do repertório feita previamente pelos professores com influência direta na motivação e na interpretação.

III.4. Inquérito a alunos de M32 em contexto de estágio

A cada questão do inquérito realizado aos alunos de M32 em contexto de estágio (Anexo VIII) correspondia no total 21 frases motivacionais, cada uma relacionada com uma teoria da motivação de

acordo com o enquadramento teórico apresentado no capítulo 2. O inquérito foi preenchido anonimamente pelos alunos, tendo no total 16 respostas, correspondendo ao número total dos alunos da disciplina.

Assim sendo, conforme a Tabela 16 é apresentada a teoria a que pertence cada frase motivacional, informação que não foi disponibilizada aos alunos no momento da realização do inquérito. Os alunos preencheram o inquérito escolhendo para cada frase um nível de 1 a 5, sendo que ao nível 1 corresponde a expressão ‘discordo totalmente’ e ao nível 5 a expressão ‘concordo totalmente’. De modo a realizar uma análise das 16 respostas apresenta-se a totalidade de respostas para cada nível.

Teorias	Frases	1	2	3	4	5
Motivação intrínseca	1. A música dá-me prazer pessoal.	0	0	3	9	4
Motivação extrínseca	2. Gosto de estudar porque sei que o meu professor me dará elogios.	3	4	2	4	3
Auto conceito, incremental	3. Acredito que a minha aptidão para a música pode mudar com o tempo.	0	1	2	5	8
Motivação intrínseca	4. Quanto estudo sinto-me uma pessoa mais realizada.	3	1	5	4	3
Auto conceito, identidade	5. Acredito que a minha aptidão para a música muda com o meu esforço.	0	0	3	6	7
Regulação extrínseca coerente pelas recompensas	6. Eu estudo o meu instrumento porque o meu professor me obriga.	10	4	1	1	0
Teoria da Atribuição	7. Eu acredito que a causa do meu sucesso/fracasso depende de fatores que eu não controlo.	4	2	2	5	3
Motivação intrínseca	8. Toco um instrumento porque gosto.	0	0	2	2	12
Teoria da autoeficácia	9. Acredito no meu valor e nas minhas capacidades.	2	0	1	10	3
Teoria da autodeterminação-autonomia	10. Eu considero-me um estudante de música autónomo e com poder de escolha.	1	1	7	5	2
Regulação introjetada com internalização	11. Eu estudo o meu instrumento porque sei que é o meu dever.	0	2	7	7	0
Motivação extrínseca	12. O que mais me cativa na música são os aplausos do público.	9	3	4	0	0
Valor de expectativa	13. Acredito que tocar um instrumento musical é uma grande utilidade para o meu futuro.	2	0	6	4	4
Teoria da autodeterminação-competência	14. Eu quando estudo sinto que sou capaz de cumprir com os meus objetivos.	0	0	6	7	3

Teoria da Atribuição	15. Eu acredito que a causa do meu sucesso/fracasso só depende de mim.	0	2	0	7	7
Motivação extrínseca.	16. Toco um instrumento musical para agradar os meus pais.	10	1	4	1	0
Regulação identificada coerente	17. Estudo o meu instrumento porque reconheço a importância desse comportamento e os seus benefícios.	0	1	2	11	2
Motivação extrínseca	18. Estudo o meu instrumento porque quero tirar a melhor avaliação possível.	1	0	3	9	3
Teoria da autodeterminação-senso de pertença	19. Gosto de estudar música porque sinto que pertenço a determinada comunidade.	2	2	7	4	1
Teoria da autoeficácia	20. Acredito que o <i>feedback</i> que me dão é o mais importante.	5	0	4	7	0
Regulação intrínseca	21. Estudar música é divertido e o tempo passa a voar.	1	0	7	4	4
Total		53	24	92	112	69

Tabela 16 – Análise do inquérito realizado aos alunos de Música de Conjunto

Refletindo sobre as respostas ao inquérito de acordo com as teorias apresentadas no enquadramento teórico, as frases 1, 4, 8 e 21 representam expressões relacionadas com a teoria da motivação proveniente do indivíduo e correspondem a uma média de respostas avaliadas no nível 4 – ‘concordo’. Relativamente às frases relacionadas com a motivação extrínseca apresentadas nos números 2, 6, 12, 16 e 18, a média reflete sobre o nível 2 – ‘discordo’. Deste modo, é possível concluir que em relação à motivação intrínseca e extrínseca, na motivação intrínseca os alunos revelam a maioria das respostas entre os níveis 4 e 5 – “concordo” e “concordo totalmente” – e em relação à motivação extrínseca os alunos revelam na maioria das respostas níveis entre 1 e 2 – “discordo” e “discordo totalmente”.

As frases 10, 14 e 19 estão relacionadas com a motivação proveniente de fatores ambientais. A média de respostas apresentadas pelos alunos, corresponde ao referente de nível intermédio – 3. Relativamente ao tipo de regulação sobre a motivação, as duas frases correspondentes a regulações externas (frase 6 e frase 17) representam uma incidência no nível 1 – ‘discordo totalmente’ – enquanto a frase correspondente a uma regulação interna (frase 11) corresponde a uma média representada pelo nível 4.

Sobre o terceiro grupo de modelos teóricos da motivação, designado de motivação com uma interação complexa entre o indivíduo e o meio mediada pela cognição, relativamente à teoria de auto conceito apresentada na frase 3 (versão incremental) e na frase 5 (versão da identidade), verifica-se que ambas apresentam uma média de nível 5 – ‘concordo totalmente’. Relativamente às teorias de

valor de expectativa, teoria da atribuição e teoria da autoeficácia a média reflete sobre o nível 4 – ‘concordo’.

Deste modo, os alunos, ainda que de forma inconsciente, demonstram cingir-se de motivações intrínsecas que refletem o gosto pelo instrumento, o prazer pessoal pela música e a influência da motivação presente em momentos como o estudo individual.

CONCLUSÃO

Refletindo sobre o trabalho realizado no âmbito do Estágio concretizado no ano letivo de 2020/2021 na Academia de Música Fernandes Fão, é possível concluir que de acordo com os objetivos apresentados no projeto de intervenção pedagógica executado e apresentado no presente relatório, estes foram na sua maioria cumpridos de forma satisfatória.

Constatando na fase de observação das aulas a falta de conhecimento dos alunos sobre o repertório do seu instrumento, o principal objetivo ao longo da implementação do projeto de intervenção pedagógica foi aferir se a escolha do repertório permitiria construir um processo de ensino aprendizagem em que o aluno desenvolvia um papel ativo e conseqüentemente um aumento da sua motivação.

Tendo em conta esses objetivos, foram lecionadas na Intervenção Pedagógica, de natureza investigação-ação, um total de vinte aulas nos grupos de recrutamento M09 e M32, em que se implementou como estratégias de intervenção a introdução de momentos de leitura à primeira vista de excertos orquestrais no contexto do ensino individual e adaptados para o contexto de música instrumental em grupo; o uso de duos e de *play along* nas aulas individuais de modo a estimular o conhecimento do diverso repertório; a estimulação da audição através de momentos de partilha de gravações do repertório executado na data com diferentes interpretações; o exercício crítico e reflexivo de gravações e uma pesquisa autónoma de repertório. Na leitura à primeira vista, o impacto foi similar nos dois grupos de recrutamento, valorizada pela pesquisa sobre a contextualização história e, no caso da Música de Conjunto, a sua apresentação. A audição e contextualização história suscitaram bastante interesse no contexto do ensino individual e em grupo, melhorando motivação dos alunos face ao seu repertório.

A partir dos instrumentos de avaliação da intervenção, na forma de questionários implementados em contexto nacional e em contexto de estágio, é possível concluir que os alunos revelam dificuldade em compreender a definição da palavra repertório e pouca motivação na procura de repertório nos tempos livres. Sobre o processo de seleção do repertório, das respostas obtidas nos questionários realizados infere-se que o processo se centra no professor, e que os alunos consideram importante saberem os motivos da escolha.

Do inquérito aos professores constata-se que estes consideram relevante ter em conta aspetos como os vários períodos da História da Música, os ritmos, os registos já assimilados pelos alunos e o

gosto individual destes, embora não deva ser este o principal fator no momento da decisão. Revelam ainda que os alunos mais velhos alcançam uma maior participação do que os alunos mais novos.

Globalmente, consideram-se atingidos os objetivos da Intervenção Pedagógica, tendo-se verificado que a motivação na aprendizagem da Flauta Transversal no ensino especializado de música pode ser otimizada pela escolha do repertório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrami, E. (01 de outubro de 2019). Salut d'Amour (Edward Elgar) - Esther Abrami and lyad Sughayer [Arquivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=N5z3ZO0QfFE> (Consultado a 10/05/2021)
- AbsolutelyPahud. (12 de setembro de 2016). *Emmanuel Pahud – Ibert Flute Concerto* [Arquivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=kxKb6wnOblA> (consultado a 11/05/2021)
- AMFF (2020). Academia de Música Fernandes Fão. Projeto educativo. Disponível em: <https://academiafernandesfao.pt/site/public/paginas/pedagogicos-pt-1.pdf> (consultado a 29/11/2020)
- Almeida, J. M. C. (2019). Os professores reflexivos e a investigação-ação. *Brazilian Journal of Development*, 5(7), 10228–10244. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n7-181>
- Alexandrian, E. (05 de janeiro de 2017). *Joseph Haydn Serenade Violin* [Arquivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ivxcMfWhPpc> (consultado a 13/05/2021)
- Apfelstadt, H. (2000). First things firsts selecting repertoire. *Music Educators Journal*, 87(1), 19–46. <https://doi.org/10.4324/9781315865973>
- Araújo, R. C. (2010a). Motivação e ensino de música. *Mentes Em Música*, 2.
- Araújo, R. C. (2010b). Música e motivação: Algumas perspectivas teóricas. *Revista de Educação Musical*, 134, 23–30.
- Burak, S. (2014). Motivation for Instrument Education: a Study from the Perspective of Expectancy-Value and Flow Theories. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 123–136. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.55.8>
- Byrne, M.C.J., Clemans, H.O., Dunnell, R., Ellis, C., Hovan, R., Johnson, D., Potter, C. & Steele, S. (2009). *Selected flute repertoire and studies: A graded guide*. [http://www.nfaonline.org/Committees/Pedagogy/Selected Flute Repertoire and Studies.pdf](http://www.nfaonline.org/Committees/Pedagogy/Selected%20Flute%20Repertoire%20and%20Studies.pdf)
- Camargo, C.A.C.M., Camargo, M.A.F. & Souza, V. O. (2019). A importância da motivação no processo

- ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598–606.
<https://doi.org/10.15536/thema.v16.2019.598-606.1284>
- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. *Revista Da APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1886/1/Artigo_apem_junho_2007.pdf
- Cernev, F. C., & Hentschke, L. (2012). A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. *Associação Brasileira de Educação Musical*, 20(29), 88–102
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/93>
- Colwell, R.J., & Hewitt, M. P. (2011). Teaching and the role of motivation. In P. Hall (Ed.), *The teaching of instrumental music* (4ª edição, pp. 5–18). Routledge.
- Costa, M.T.P.M. & Hesketh, J. P. (1980). Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, 20(3), 59–68.
<https://doi.org/10.1590/s0034-75901980000300005>
- Coutinho, C. C. (2016). *Psicologia da motivação e emoção* (SESES (ed.); 1ª edição).SESES.
- Danikov, M. (05 de março de 2019). *Milica Danikov - INTERNATIONAL COMPETITION DAVORIN JENKO 2019 - Španska serenada, Igra* [Arquivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=eR8fGMRjkzI> (Consultado a 09/05/2021)
- Debost, M. (2002). *The Simple Flute: From A to Z*. Oxford University Press on Demand.
<https://doi.org/10.1353/not.2002.0195>
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- FAC. (30 de março de 2020). *Reinecke 'Undine' Sonata – Paolo Taballione*[Arquivo de Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=FhBFPIq_Xjg
(consultado a 14/05/2021)
- Fagundes, F. M. L. (novembro, 25-28). A aprendizagem musical e a formação em música: refletindo

- sobre as contribuições da motivação. *Anais Do SIMPOM* 3. <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/4557/4083>
- Fireman, M. (2007). A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. *Em Pauta*, 18(30), 93. <https://www.seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7468/4654>
- Garrison, L. (2013). *Repertoire for applied study in flute*. Disponível em: <https://www.webpages.uidaho.edu/~leonardg/appliedrep.pdf> (consultado a 19/04/2021)
- Geier, R. T. (2017, novembro 5). *Suggested flute repertoire list*. [post de blog]. <https://racheltylorgeier.org/2017/11/05/suggested-flute-repertoire-list/> (consultado a 19/04/2021)
- Gower, J. (2019, fevereiro 18). Choosing the right repertoire for your students. [post de blog]. <https://blog.trinitycollege.co.uk/choosing-the-right-repertoire-for-your-students> (consultado a 19/04/2021)
- Greco, V. (1997). Investigation of the effects of students-selected repertoire on the practice habits of instrumental music students. In *Saint Xavier University & IRI/Skylight* (Issue 1). <https://eric.ed.gov/?id=ED417056>
- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143–150. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722004000200002>
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Hallam, S. (2012a). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, 138, 29–34. https://www.apem.org.pt/docs/artigos-em-destaque/PsicologiaDaMusica_RPED_140_141_2014_2015.PDF
- Hallam, S. (2012b). Motivation to learn. In Susan Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Oxford handbook of music psychology* (pp. 479–491). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.001.0001>
- Haltvick, K. (2020). *Motivation and Engagement in the choral classroom : Does repertoire Make a Difference ?* [Dissertations, Theses, and Projects.332].

<https://red.mnstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1360&context=thesis>

Hesketh, J. P., & Costa, M. T. P. M. (1980). Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, 20(3), 59–68.
<https://doi.org/10.1590/s0034-75901980000300005>

Hiro, F. (25 de janeiro de 2017). *Serenade, Op. 3, No. 5* [Arquivo de Vídeo]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=D2Vtm2ORkk8_ (consultado a 13/05/2021)

Hr-Sinfonieorchester – Frankfurt Radio Symphony. (16 de fevereiro de 2018). *Ibert: Flötenkonzert hr-Sinfonieorchester Clara Andrada de la Calle Jaime Martín* [Arquivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=8NVnPEsT_Y (consultado a 14/05/2021)

Jeon, S. (28 de março de 2020). *G.P. Telemann Flute Sonata in F major I. Vivace - Sooah Jeon (12 yrs)*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=i-eMgs3JFsM> (consultado a 12/05/2021)

Johnson, L. (2020, junho, 25). The inclusion of students- selected repertoire in secondary instrumental programs. [artigo de comunicação]. *WBDI Virtual Summer Conference Session Outline*.
<https://media.safetyhandler.com/media/application/pdf/bucket/b4e8f8997cd713891e13167965194fe2-0.pdf?view=player>

Kalashnikova, E. (14 de março de 2021). *Kalashnikova Ekaterina Wilhelm Popp Spanische Serenade* [Arquivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7ayOXoZdbKU> (consultado a 10/05/2021)

Kannewischer-Fisch, F. (10 de junho de 2014). *Georg Philipp Telemann, Sonate F-Dur, Sonata F major*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TIjaFaHnD6Q> (consultado a 11/05/2021)

Lehmann, A.C., Sloboda, J.A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills* (pp. 55–56). Oxford University Press.

Liam, G. A., & Martin, A. J. (2012). The motivation and engagement scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47, 3–13.
<https://doi.org/10.1111/J.1742-9544.2011.00049.x.0>


- MacIntyre, P.D., Schnare, B. & Ross, J. (2017). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*, 46(5), 699–715. <https://doi.org/10.1177/0305735617721637>
- Martin, A. J., Collie, R. J. & Evans, P. (2016). Motivation and Engagement in Music: Theory, Research, Practice, and Future Direction. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 169–185.
- Martinoff, E. H. S., & Ferreira, S. R. B. (2017). Reflexões sobre música, televisão e Educação. *Momento - Diálogos Em Educação*, 26(2), 183–203. <https://doi.org/10.14295/momento.v26i2.7290>
- Mazzei, V. R. (2014). Repertório cultural: Como surgem as ideias? *Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares Da Comunicação*, 31(2). <https://doi.org/10.1590/191>
- McPherson, G.E., Renwick, J. M. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19(02), 173–188. <https://doi.org/10.1017/s0265051702000256>
- Moraes, C. R. & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino- aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1–15. http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf
- Oliveira, V. M. De. (2014). A escolha do repertório no ensino coletivo de instrumentos : uma experiência vivida no Projeto “ Orquestra de Violões nas Escolas .” *Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação Em Música*, 3, 503–512.
- O’Neill, S.A. & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In *The science and psychology of music performance* (pp. 44–54). <https://doi.org/DOI:10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0003>
- Pahud, E. (09 de abril de 2015). *Sonata for flute & piano, op.167 'Undine' Allegro* [Arquivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=PdicnO1hJf8> (consultado a 11/05/2021)
- Pinto, A. (2004). Motivação para o estudo de música : Factores de persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 33–44. <http://hdl.handle.net/10400.22/3150>
- Reynolds, H. R. (2000). Repertoire is the curriculum. *Music Educators Journal*, 87(1), 31–33. <https://doi.org/doi:10.2307/3399675> Rotjan,

- Rotjan, M. (2018). What's your rep? Integrative approaches and perspectives to repertoire selection. *American String Teacher*, 68(1), 38–42. <https://doi.org/10.1177/0003131317743170>
- Royal Conservatory of Music. (2010). *Flute syllabus: 2010 Edition*. Frederick Harris Music Company Limited. https://files.rcmusic.com//sites/default/files/files/S32_Flute_Syllabus_2013_online_final_SECURED.pdf
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sá, F. A. S., & Leão, E. (2015, julho, 20-24). Educação e currículo : Reflexões sobre o repertório musical no ensino de música. [artigo de conferência] *Anais Do XXI Seminário Latinoamericano de Educação Musical*, Brasil. [https://www.academia.edu/23489515/Educação_e currículo_reflexões_sobre_o_repertório_musical_no_ensino_de_música?pls=RHCwvyvpg](https://www.academia.edu/23489515/Educa%C3%A7%C3%A3o_e_curr%C3%ADculo_reflex%C3%B5es_sobre_o_repert%C3%B3rio_musical_no_ensino_de_m%C3%BAsica?pls=RHCwvyvpg)
- Silva, W. A. N., & Braga, S. M. (2017, novembro, 20-22). Repertório musical e atividades nas aulas do subprojeto do pibid “musicando a escola. [artigo de conferência] *Anais Seminário de Iniciação Científica*. <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/download/5982/3413>
- Souza, F. N. I. S. (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar Em Revista*, 36, 95–107. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602010000100008>
- Taffanel, C. P., & Gaubert, P. (1958). *Complete flute method*. A. Leduc
- Tapia, A. T., & Fita, E. C. (2015). *A motivação em sala de aula o que é, como se faz*. (11ª edição). E. Loyola. <https://pt.scribd.com/document/349698634/A-Motivacao-em-Sala-de-Aula-o-que-e-como-se-faz-de-Jesus-Alonso-Tapia-e-Enrique-Caturla-Fita>
- Teixeira, S. (2019). *Gestão das Organizações* (3ª edição). Escolar Editora.
- Toff, N. (2012). The flute book: A complete guide for students and performers. In *Oxford University Press* (3ª edição). ProQuest Ebook Central. http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1091/RED2017-Engene.pdf?sequence=12&isAllowed=y%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2008.06.005%0Ahttps://www.researchgate.net/publication/305320484_SISTEM_PEMBETUNGAN

- Wyse, R. M. (2018). Motivação: Teorias Motivacionais do Comportamento Humano. *Revista de Ciências Gerenciais*, 22(36), 134. <https://doi.org/10.17921/1415-6571.2018v22n36p134-141>
- Yonce, T. E. (2013). Choosing a recital program. *APA Style*. Disponível em <http://www.teachflute.com/2013/05/choosing-recital-program.html> (consultado a 19/04/2021)
- Zampeti, S. (07 de janeiro de 2012). Edward Elgar: Salut d'Amour for flute and piano. Sergio Zampetti, flute - Claudio Zampetti, piano [Arquivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=y8OKAo7iAKU> (consultado a 12/05/2021)

ANEXOS

Anexo I – Declaração de autorização e identificação da instituição de ensino



Universidade do Minho
Instituto de Educação

DECLARAÇÃO
(Para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos na Parte 1, n.º 18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que a estagiária Ana Rita Ribeiro Almeida está autorizada, por prazo sem termo, a identificar a Academia de Música Fernandes Fão, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Ponte de Lima, 11 de junho de 2021

O diretor pedagógico da Academia,

Gaspar André Fernandes Pereira Lima

Anexo II – Declaração de autorização da professora Cooperante de M09



Universidade do Minho
Instituto de Educação

DECLARAÇÃO

(Para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos na Parte 1, n.º 18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que a estagiária Ana Rita Ribeiro Almeida está autorizada, por prazo sem termo, a identificar a professora cooperante na área de recrutamento M09, Ana Rita Von Doellinger Magalhães, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Ponte de Lima, 14 de junho de 2021

A professora cooperante da área de recrutamento de M09,

A handwritten signature in blue ink is written over a horizontal line. The signature is stylized and appears to be the name of the cooperating teacher.

Anexo III – Declaração de autorização do Professor Cooperante de M32



Universidade do Minho
Instituto de Educação

DECLARAÇÃO

(Para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos na Parte 1, n.º 18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que a estagiária Ana Rita Ribeiro Almeida está autorizada, por prazo sem termo, a identificar o professor cooperante na área de recrutamento M32 Nuno Tiago Fernandes Pereira Lima, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Ponte de Lima, 2 de junho de 2021

O professor cooperante da área de recrutamento de M32,

Nuno Tiago Fernandes Pereira Lima

Anexo IV – Guião de entrevista a professores de Flauta Transversal

Domínio	Questões	Perguntas sugestivas
Introdução	<p>Olá, sou a Ana Rita, estou a terminar o Mestrado em ensino de Música na Universidade do Minho e o tema do meu projeto de intervenção é a escolha do repertório como fator motivacional especificamente nos alunos de flauta transversal. Esta entrevista irá ajudar-me a compreender a sua opinião sobre o assunto e os dados serão exclusivamente para uso académico.</p> <p>Gostaria de lhe perguntar se tenho a sua autorização para gravar a nossa conversa e se tem alguma questão antes de começarmos.</p>	<p>Explicar motivo da gravação para uso pessoal...</p> <p>Posso colocar transcrição no meu relatório?</p>
Aquecimento	<p>Enquanto professor de flauta fale-me um pouco sobre a sua experiência profissional. (agora gostaria de me focar especificamente sobre o processo de seleção de repertório)</p>	<p>Há quantos anos leciona?</p> <p>Que graus de ensino leciona?</p> <p>Em que instituição leciona?</p>
Processo de seleção	<p>Refletindo sobre o processo de seleção do repertório, consegue descrever-me o processo?</p>	<p>Quando ocorre?</p> <p>Como ocorre?</p> <p>Que critérios utiliza?</p> <p>Como costuma selecionar as peças?</p>
Intervenientes no processo de seleção	<p>Sobre os intervenientes no processo de seleção, quem participa no processo de seleção?</p>	<p>Exclusivamente o professor?</p> <p>Qual o papel dos alunos?</p> <p>Diferencia consoante os graus?</p>
Organização do repertório	<p>O que acha sobre a forma como o repertório está organizado?</p>	<p>De que forma?</p> <p>Onde costuma procurar?</p> <p>Onde está disponível?</p> <p>Fácil acesso?</p> <p>Esta organizado?</p> <p>Encontra-se distribuído por graus de ensino?</p>
Tempo de estudo no diferente repertório	<p>Qual a sua opinião sobre a gestão do tempo de estudo no diferente repertório (escalas, estudo e peças)</p>	<p>Considera relevante organizar o estudo?</p> <p>É importante diferenciar o tempo de estudo no diferente repertório?</p>
Motivação no repertório	<p>Considera que o repertório influencia a motivação do aluno? Como referi anteriormente o meu tema é: a escolha do repertório como fator motivacional, a minha última questão surge no sentido de lhe perguntar se idealiza alguma sugestão de como utilizar o repertório como ferramenta motivacional?</p>	<p>Como?</p> <p>Que tipo de repertório especificamente?</p> <p>Em todas as idades?</p>

Anexo V – Transcrição das entrevistas a professores de Flauta Transversal

Entrevista via Zoom : Professor A (24-03-2021)

Ana Rita: Antes de começarmos eu queria só lembrar que a entrevista será usada só para fins académicos e queria confirmar que tenho a sua autorização para gravar e para colocar a transcrição no meu relatório de estágio.

Professor A: Sim, claro.

Ana Rita: Ok. Então vamos lá começar. Enquanto professor pode-me falar um pouco sobre a sua experiência profissional?

R1: (pensativo) Eu comecei a dar aulas logo no ano que terminei a minha licenciatura, oficialmente. Até esse momento eu fui fazendo vários trabalhos, dar aulas foi uma coisa que esteve sempre, mais ou menos, paralela à minha formação académica. Desde muito cedo, que fui tendo algumas experiências, quer em pequenas escolas de banda, ou tuna musical, que também é um género de agrupamentos que existe muito aqui na zona de Gaia. Lembro-me que enquanto fui estudante paralelamente, estudei Engenharia Civil. Quando entrei para o curso superior dava explicações de física e matemática. Aulas foi sempre uma coisa que fui fazendo. Oficialmente comecei a dar aulas (...) deixa ver se eu não estou em erro... 2006 por aí, creio. Fui passando por algumas experiências, até de substituição académica de professores que estavam, ou de licença de maternidade, o caso de algumas professoras.

Ana Rita: Atualmente leciona os graus de ensino todos?

R2: Atualmente não. Neste momento tenho um grupo de alunos mais reduzido porque eu estou na direção do Conservatório. Mas durante grande parte da minha carreira enquanto professor, dei sempre aulas a todos os níveis de ensino.

Ana Rita: Ok. Agora gostaria de me focar especificamente no processo de seleção de repertório. Refletindo sobre esse processo, poder-me-ia descrever como é que ele acontece?

R3”: (suspirou) Bom... Eu tento ser abrangente na escolha do repertório, trabalhar repertório de vários períodos. Normalmente desde o período barroco até música muito recente, música do século XX e XXI; alguma música portuguesa também. E eu costumo fazer a escolha do repertório no final do ano letivo. Normalmente quando termina um ano letivo, eu escolho o repertório antes de ir para férias. Costumo abordar... bem, escolher o repertório com os alunos, muitas vezes ... (ah) costumo envolvê-los nessa tomada de decisões, trocamos algumas impressões em conjunto e depois eu dou as minhas sugestões, sendo que, habitualmente tentamos sempre abordar uma obra do período clássico, barroco, música francesa também e música mais recente também.

Ana Rita: Ok, penso que já respondeu à segunda pergunta que seria sobre os intervenientes no processo de seleção. Já percebi que não é exclusivamente o professor.

Mas queria perguntar-lhe se o papel do aluno diferencia consoante os graus.

R4: (pensativo) Sim, sim, sim (mais convicto). Há ali uma fase, enquanto os alunos são mais novos, onde esse envolvimento não será tao tido em conta porque eles ainda não conhecem tão bem as opções, não estão tão familiarizados com o tipo de repertório que podem fazer. Então, eu diria que se calhar na iniciação, no 2º ciclo também não será tão frequente envolver os alunos nessas escolhas. A partir do 3º ciclo, se falar no momento atual, com o grupo de alunos que eu tenho, eles todos acabam por ser bastante envolvidos nestas escolhas. Eu costumo até, inclusive, explicar-lhes porque é que escolho determinado tipo de repertório. Porque tem de haver um equilíbrio entre o nível de dificuldade do repertório que eu estou a escolher e o aluno que tenho pela frente, quais são os objetivos. Se eu aparentemente lhes dou uma obra que até parece mais simples à primeira vista, eu explico que tem um objetivo de trabalhar outro tipo de questões. Portanto é um trabalho conjunto, mas creio que só a partir do 3º ciclo e isto não quer dizer que não o tenha feito com alunos mais novos; perguntar “Há alguma peça que gostasses de tocar? E porquê?” Claro ..., mas acho que não com tanta frequência. Como eu tenho alguns alunos no curso secundário e todos com o objetivo de prosseguimento de estudos na flauta, eles já têm assim um bocadinho noções do que pretendem fazer. E depois eu tenho assim alguns hábitos: habitualmente eu vejo sempre o Concerto de Mozart em Sol Maior no 11º ano. Porquê? Porque às vezes no 10º ano acho um bocadinho cedo e no 11º faço porque é uma preparação para depois no 12º ano trabalhar Mozart seja uma coisa muito mais profunda, do que propriamente aquele trabalho do começar do zero. Este ano, por exemplo, tenho um aluno a terminar o 12º ano e está a repetir até algum repertório que fez o ano passado, só

porque me apercebi que este ano ia obrigar a muito menos ensaio com pianista, menos experiência com piano, então aproveitei um bocadinho essa experiência e este ano acrescentei repertório novo e está a resultar muito bem. Portanto, este tipo de estratégias, acho que se vai adaptando com o tipo de aluno que temos pela frente e conversando com ele.

Ana Rita: Agora queria-lhe perguntar sobre a organização do repertório para flauta. Como é que acha que o repertório para flauta se encontra organizado?

Professor A: Referes-te organizado, no panorama do ensino da Flauta em Portugal?

Sim, onde é que costuma procurar, se ele está disponível, se tem fácil acesso, se está bem organizado.

Ana Rita: Eu, como sabes, dou aulas num Conservatório público, e o programa de Flauta que supostamente esta em vigor, já não é revisto há muitos anos, nós temos ainda inclusive um programa de 1989? Já tiveste acesso a esse programa?

Ana Rita: Não... ainda não.

R6: É escrito à mão. Esse programa é muito antigo e supostamente ainda está em vigor. O que é que nós temos também, temos uma lista de suportes pedagógicos e de obras que fomos construindo. Eu estive também um bocadinho envolvido nesse processo, não é uma lista super extensa, mas já é uma lista bastante mais complexa. O que é que eu fiz? Em conjunto com os meus colegas de Flauta, recolhemos muitas obras de repertório para flauta e começamos a separar por graus de dificuldade. Isto ano quer dizer que uma obra que estivesse destacada no 5º grau não aparece na lista de obras do 6º grau. Até porque nos temos esta questão: nós podemos tocar um andante de Mozart num 9º ano, ou 8º ano, portanto 4º e 5º grau; mas também pode ser tocada num nível altíssimo muito mais tarde. Portanto há sempre esta questão que a música se pode abordar por camadas, e compreender por camadas também. Então nós temos uma lista de obras, já mais completa onde tem vários exemplos do tipo de repertório que podemos fazer. A pergunta era: como é que eu achava que estava organizado, não era?

Ana Rita: Sim, sobre a forma como o repertório está organizado.

R7: Pronto. Eu não acho que esteja muito bem organizado, o repertório. Acho que tem muitos poucos exemplos de música portuguesa. Também porque, geralmente, e secalhar vou-me adiantar um bocadinho, mas o repertório para flauta português normalmente é um bocadinho difícil, é só para determinado tipo de alunos então torna-se complicado estar a incluir obras de compositores portugueses em determinadas faixas etárias. Mas acho que faz falta e nos tivemos esse cuidado, eu tinha uma lista de obras que fui organizando e fiz questão de as introduzir. Nós temos também muito o hábito no conservatório de fazer uma peça imposta de um compositor português todos os anos no 8º grau. E eu recordo-me que eu mais ou menos à vinte anos ou mais quando acabei o conservatório a obra que fiz foi a “Paráfrase” do Carlos Azevedo. Portanto há muito esse hábito de nos fazermos música portuguesa.

Ana Rita: É uma boa prática.

R8: Isso é uma parte. Depois, há tanto repertório e com muita qualidade que eu acho que as matrizes e os programas que nos temos são um bocadinho redutores. Isso podia ser, podíamos ter algo mais completo, mais pensado. Nós já demos alguns avanços no Conservatório, imagino que noutras escolas isso também esteja a acontecer. Se formos a outro Conservatório público provavelmente até tem outra forma de trabalhar muito diferente. Imagino por exemplo nas Academias do ensino particular provavelmente tem repertórios ainda mais diversificados. Portanto precisas ainda de alguma organização.

Ana Rita: Muito bem. Eu queria perguntar-lhe se em relação aos alunos se acha que o acesso ao repertório, se acha que é um processo fácil para eles?

R9: Nós não temos muito o hábito de aquisição das obras originais, é uma coisa que em Portugal não temos muito o hábito e eu tento inculcar isso o quanto antes. Há sempre alguma coisa que eu digo, “isto é fundamental que tu tenhas”, até pelo contacto com a obra, com a partitura original, eu acho que até pelo respeito que se ganha pela própria partitura e perceber que é uma coisa, uma informação, uma obra muito válida, que esta editada. Aquela questão da fotocópia é sempre uma coisa muito sujeita a banalizar a música, eu acho. (silêncio) E depois não é legal.

Ana Rita: Mas sente que o aluno tem curiosidade em procurar repertório de flauta?

R10: Se calhar não tem muito. E deixa-me dizer-te que o Conservatório de Música do porto tem uma biblioteca muito agradável de visitar. Eu recordo enquanto aluno de passar lá umas belas horas. Pronto era acessível e aquilo era um bocadinho inspirador, porque ia ver as capas do repertório para flauta e descobria-se lá muita

coisa. Ainda hoje eu utilizo muita informação que aprendi daí. E no Conservatório do Porto tem uma boa biblioteca, não vou dizer que é a melhor possível, mas tem uma boa biblioteca, tem. Onde os alunos podem consultar com muita facilidade repertório, provavelmente saem do Conservatório sem conhecer o repertório todo que lá está., ok? De qualquer maneira, nós ainda por cima temos para quem quer comprar repertório, nós temos um caso muito particular, “A casa dos músicos” é mesmo perto do Conservatório. Quem quiser ganhar esse gosto, eu incuto isso nos meus alunos. Quando se está a preparar um acesso ao ensino superior onde se está a tocar obras de referência eu acho que faz todo o sentido adquirir essas obras. O acesso digital também temos algum. Eu tenho muita coisa em formato digital, e quando tenho que fazer chegar aos meus alunos, eles não têm qualquer problema. Acho que não é por aí, acho que é mais pela vontade de querer descobrir e querer consultar, mas nós temos muito exemplo, inclusive de música portuguesa, muita que foi escrita no contexto do Conservatório (até por professores que foram professores no conservatório) e está lá guardada e é possível consultar. Acho que é uma questão de mentalidade. É uma questão de ter gosto pelo repertório e ... acho que é isso. (suspiro)

Ana Rita: Eu agora queria-lhe perguntar a sua opinião sobre a gestão do tempo de estudo no diferente repertório.

R11: (suspiro) se deve ser igual nas peças ou nos estudos ... Não obrigatoriamente, até porque os estudos pressupõem um tempo de leitura e de aperfeiçoamento, mas depois, normalmente, sendo só um estudo semanal ou dois eventualmente, em casos mais específicos. Depois o repertório costuma ser muito mais. Se eu der como um dos últimos exemplos de quando eu fiz um plano de estudo de um aluno, eu falaria em cerca de 5 horas de estudo diárias para um aluno de secundário, com objetivos muito claros. Então, a dada altura eu propunha por exemplo, repertório que já estava bem avançado e era só fazer a manutenção, a memorização, eu sugeria três quartos de hora, 45 minutos. Mas num repertório que se está a ler de novo, já sugeria um bocadinho mais, para ser um trabalho de leitura lenta, que à partida iria demorar um pouco mais de tempo. Se eu vejo que é um repertório que já está muito alinhavado, muito lido, muito avançado, à partida o tempo que precisara diário não será tanto, será mais questões de organização, de estilo, de fraseado, portanto não é suposto demorar tanto tempo. Mas se estivermos a falar de uma obra que demore vários minutos, quase de compasso a compasso para descodificar isso vai precisar de muito mais tempo. Aí eu acho que a sensibilidade do professor é fundamental também. Se acho que que é igual para todo o repertório? Não, de todo! Não pode ser, é impossível. O tempo que se passa com um estudo, à partida será inferior ao tempo que se passa com um andamento de concerto que será bastante mais complexo. Mas também, depende do objetivo de que estamos a falar.

Ana Rita: Ok e agora última pergunta: Considera que o repertório influencia a motivação dos alunos em todas as idades?

R12: Sim, claramente.

Ana Rita: De que modo em específico?

R13: Olha, nos mais pequenos eles tendem a gostar de coisas mais lúdicas, mais leves, com caráter mais próximo daquilo que eles estão habituados a ouvir. Aí a música tradicional por exemplo, tem um fator muito importante, aquele tipo de canção mais, canção ou música. Ia dizer popular, mas por favor não quero que conotes com sentido errado. Mais aquela canção infantil até, que harmonicamente não é tão complexa, é mais divertida, mais dançada até. E eu acho que eles se entusiasмам com esse tipo de repertório. Eu tenho que admitir que eu Secalhar até sou daquelas pessoas que não arrasto esse tipo de repertório durante muito tempo. Porque eu confio muito na capacidade dos alunos de começarem a compreender linguagens mais complexas. Quando digo linguagens mais complexas, digo uma sonata barroca por exemplo. Eu se tenho um aluno que com 10 anos que pode começar a ver Marcello eu faço isso, em vez de estar sempre a dar aquelas coisinhas mais lúdicas. Vou dar assim alguns exemplos, aquelas Jauber's dos hipopótamos que há, que se costuma tocar. É muito engraçado, mas aquilo reduz-se a muito pouco. Eu às vezes noto que há abordagens que levam esse tipo de repertório, entre aspas, mais lúdico, quase até ao final do curso básico. Isso para mim não faz sentido. Porquê? Porque quando chegas ao final do curso básico, eu acho que é importante que já tenhas adquirido uma série de estilos, de compreender uma série de linguagens, já é suposto que se tenha tocado vários barrocos, vários clássicos ou música francesa, começar a perceber estas questões da música francesa. Não se pode passar de repente para um Goubert, para um Noturno et Scherzando, assim de repente sem se fazer mais nada, não pode ser. Então eu acho que este trabalho tem de ser muito, muito gradual. Quando eles

são mais pequenos eu costumo escolher, um repertório, entre aspas, mais leve, mas mesmo aí eu acho que nós podemos escolher repertório com mais ou menos bom gosto (risos) e vai do gosto de cada um, é mesmo verdade e não há forma de contrariar isso. Porque mesmo, às vezes em música popular, às vezes nos métodos de Trevor Wye, às vezes há coisas com extrema riqueza e desde aí se pode fazer pontes para outro tipo de repertório, que eu acho, entre aspas, um bocadinho mais sério. Mas sério no sentido de rico, não me faz sentido que um aluno comece a tocar barroco começando com uma sonata de Bach, entendes? Então, se se pode fazer uma série de... há inclusive, eu lembro-me por exemplo, para tu perceberes ainda melhor o que eu estou a referir. Agora há uma série de coletâneas, uns livros com temas muito engraçados, tem uns acompanhamentos muito ligeiros, muito dançados e que normalmente dão muito impacto, às vezes para concursos são muito engraçados, mas não passam muito daí. Mas ... eu recordo-me que já há uma série de outras coletâneas, por exemplo, há uma que se chama “La flute classic” que são vários livros, acho que é do Le Loir talvez, e tu quando tu olhas, são uma série de livros, tu vês um Menuet, vês um Bourrée, vês n compositores, como Gluck, Marcello, Handel; depois mais um bocadinho de compositores do período clássico; às vezes transcrições de obras para piano por exemplo, mas também muito ricas. Portanto, não há propriamente a necessidade, penso eu, de estando nós no ensino artístico e erudito, estamos a falar de música clássica, acho que não há necessidade de aligeirar tanto as coisas e durante tanto tempo. E eu quero com isto dizer que eu tenho vários alunos a tocar o “Hipopótamo”, pronto! E eles divertem-se imenso. Por isso, respondendo à tua questão: Se tem influência o repertório? Tem, e aquilo naquele momento tem uma influência enorme. Aquele efeito, como eu disse no outro dia, efeito Concertino de Chaminade. Quando um aluno chega a uma fase e toca o Concertino de Chaminade parece a coisa mais fantástica do mundo, e é uma obra muito bonita obviamente, mas tem o seu momento e causa ali um impacto. Assim como quando um aluno pode finalmente tocar o Concerto de Jacques Ibert, “epá eu vou tocar o Concerto de Jacques Ibert, isto é fantástico! Aí eu já consegui chegar aqui.” Mas Secalhar com o tempo vão perceber que coisas mais simples podem ser muito mais profundas até e mais difíceis ainda. Portanto o repertório em cada uma das idades e em cada uma das pessoas, tem uma influencia muito diferente.

Ana Rita: Da minha parte, eu não tenho mais perguntas. Queria-lhe agradecer muito o tempo que despendeu para ter esta conversa comigo. Foi muito bom!

Professor A: Espero ter ajuda e boa sorte para os teus trabalhos académicos. É sempre uma fase muito intensa, mas também muito positiva. É bom essa fase que podemos refletir um bocadinho sobre as coisas. E depois vai dando notícias sobre as conclusões a que vais chegar.

Ana Rita: Muito obrigada.

Professor A: De nada.

Entrevista via Zoom: Professora B (29/03/2021)

Ana Rita: Como eu te tinha dito, o tema do meu projeto de intervenção é a escolha do repertório como fator motivacional. Queria-te perguntar se podia gravar a entrevista.

Professora B: Claro, depois tens que a transcrever.

Ana Rita: Sim. E perguntar-te se podia transcrever e usar a transcrição no relatório.

Professora B: Claro.

Ana Rita: Tens alguma questão antes de começarmos?

Professora B: Não, acho que podemos começar.

Ana Rita: Então, enquanto professora podes-me falar um pouco sobre a tua experiência.

R14: Sim, então olha: eu comecei a dar aulas em 2008 no ensino, que não é oficial, também me possibilitou conhecer um bocadinho do que é que é isto da docência e também, por não ser oficial é um pouco mais flexível do que o ensino oficial. Por isso, na escolha do repertório também tive flexibilidade. Portanto eu comecei em 2008 e depois em 2011 também dei aulas até 2013 numa outra Escola de Música da Banda. Fiz também algumas substituições, em 2013, portanto de janeiro até julho de 2013. Depois de novembro de 2013 até março de 2014 estive a substituir uma professora. Continuando nas substituições, de setembro de 2019 até fevereiro de 2020. Os lugares mesmo oficiais que tive foram, na Escola de Música (...), nos anos letivos de 2014-2015 e 2015-2016. Tive uma pequena pausa na minha vida de professora entre 2016 a 2019, porque tinha uma vida mais de orquestra. Como tu sabes, estive na Madeira e no México e depois quando voltei em

2019, comecei a trabalhar no Conservatório de (...) e na Academia (...) que não é oficial, o Conservatório sim. E desde setembro de 2020 também sou professora na Academia (...) Também estou, este ano, por ser doutoranda da Universidade de Aveiro, a colaborar com um programa especial de lecionação e pronto... nestas voltas todas, já lecionei desde a iniciação até ao ensino secundário e profissional também e pronto, agora estou a ter a experiência no superior. Neste momento não tenho alunos do ensino secundário. E é um bocadinho isto, é um bocadinho do que eu fiz até agora.

Ana Rita: Ok. Agora gostaria de me focar sobre o processo da seleção do repertório. Poderias-me falar um bocadinho desse processo? Como é que ele acontece e quando.

R15: Sim, eu vou-te falar um bocadinho mais a nível de escolas oficiais e também vou deixar o ensino superior, porque nessa parte não tenho assim tanta experiência. Portanto vou-me cingir um bocadinho desde a iniciação até ao secundário se te parecer bem. Pronto, por outro lado, dizer-te que nas substituições que fiz o repertório, a maior parte das vezes, já estava definido. Pronto, na escolha de repertório que eu fiz, já experimentei várias coisas, e acho que também esta coisa de ser professor (risos) é também uma ... é uma experiência que tu vais construindo e aprendendo quais são as formas que funcionam melhor. E pronto, já experimentei fazer, por exemplo, a escolha do repertório período a período ou ano a ano. Com os alunos que conheço melhor, acho que funciona bem uma programação anual, nos alunos mais novos, vou fazendo uma programação por período. Como? Nós temos sempre os guias de repertório do Conservatório onde trabalhas para veres que repertório é que se indica para cada nível e a partir daí podes escolher as peças que mais se adequam a cada aluno. Claro que tens de ter em conta, o estilo da peça, a época da peça, os registos que os alunos já tocam, os ritmos que a peça inclui e os objetivos que queres alcançar com aquela peça para aquele aluno. Claro que também podes incluir outras peças, onde eu trabalho, felizmente tenho sempre liberdade de alterar o programa consoante a evolução do aluno. É o que me interessa é que os alunos estejam felizes por fazerem música! Então convém irmos buscar, coisas que os desafiem, claro, mas que ao mesmo tempo, tenham algum significado para os alunos.

Ana Rita: E sobre os intervenientes nesse processo? Sobre o processo de seleção de repertório, quem é que participa? É exclusivamente o professor?

R16: É sim, normalmente sim, sou que eu escolho. Mas no caso dos alunos mais velhos, há muito, sei lá, há alunos que já tem peças que gostavam de tocar, e isso também é muito interessante. “Ó professora, eu quero muito tocar aquela peça.” Então pronto, bora! Outra coisa que também pode acontecer, é eu apresentar duas peças aos alunos e dizer: “Agora vamos ouvir estas duas peças, qual é que tu gostavas de tocar? Gostas mais desta ou desta? O que é que te parece mais interessante?” E também é interessante esta escolha pela parte deles, eles conhecerem coisas diferentes e dizerem: “Mas eu gosto mais deste do que daquele.”, e explicarem o porquê de gostarem mais de uma coisa do que de outra, acho que também é muito interessante.

Ana Rita: E nos alunos mais novos, qual é que acaba por ser o papel deles na escolha do repertório?

R17: Eu começo por... é assim, lá está. Os alunos mais novos, eu começo por saber aquilo que eles se interessam, ou as músicas que eles gostam mais, ou sei lá, as músicas tradicionais também. Acaba por ser um bocadinho, essa ligação que o professor tem de fazer com o aluno, para descobrir quais são os interesses do aluno, para depois então ir buscar estas peças um bocadinho mais fáceis, claro, mas que os alunos comecem a interiorizar e a ouvir. “Ah, mas isto é assim.” Eu lembro-me perfeitamente, uma das peças, na altura de Natal quase todos tocam o Jingle Bells dos alunos mais novos. E adoram, é fantástico. Pronto! Ou, sei lá, também quando estão a começar todos gostam muito do balão do João e por acaso é giro, porque para iniciação nós podemos usar vários métodos, não é? Um dos métodos que eu uso para iniciação ou para os primeiros graus, no balão do João está em inglês, não é o balão do João, é outro nome de música. Então, eu digo assim: “Olha vais estudar esta peça, depois para a semana a gente fala. (risos)” E é muito giro, eles tocam e não dizem nada, estudaram e não dizem nada, chega ao fim e eu digo: “Então tu não conheces esta música? (risos)” Que é também para eles ao ouvirem reconhecerem uma coisa conhecida, também acho que é muito interessante, não dar tudo logo, ‘não fazer a papinha toda’, para eles também conseguirem ouvir e descobrir o que é que estão a tocar, acho que também é muito interessante.

Ana Rita: Então concordas que os intervenientes e o papel deles diferenciam consoante os graus e a idade?

R18: Sim, sim, sim. Sim, porque os mais velhos têm mais poder de influenciar o professor na escolha do repertório.

Ana Rita: Ok. Agora pensando um bocadinho na forma como o repertório está organizado. O que é que achas sobre isso?

R19: No caso do Conservatório onde eu trabalho, a organização do repertório no Conservatório (...), é muito semelhante à organização do Conservatório (...). Pronto, é onde eu me baseio para ir buscar as peças mais indicadas para cada nível. Há também disponível, ou pelo menos havia, o documento de organização de repertório do Conservatório de (...) e do Conservatório (...). Eu imprimi-os à bastante tempo e guardo-os sempre comigo, sempre que preciso e que vou fazer a distribuição do repertório, é assim uma coisa- um puzzle. Mas por outro lado, penso que já não tem atualizações a algum tempo. Acho que também seria interessante incluir mais peças de compositores portugueses e do período moderno. Sei que existe por exemplo a tese de mestrado da Silvia Cancela que tem uma lista de repertório para o ensino complementar, que é ensino secundário, com uso de técnicas contemporâneas. Portanto, ela tem uma lista, para cada grau, peças que se adequam a cada grau e com as respetivas técnicas contemporâneas que são necessárias a cada peça e isso é superinteressante. De vez em quando também vou lá buscar alguma coisa (risos). É que já temos muita coisa escrita até com eletrónica, que não esta incluída nestas listas e que seria muito interessante de trabalhar. Como tu sabes, eu gosto muito de música contemporânea (risos) e uma das coisas que gosto de trabalhar com os meus alunos, são estas peças com eletrónica, para eles também se habituarem a não ser só peças para flauta solo e peças com piano e para verem a amplitude toda daquilo que a flauta pode ser e daquilo que pode fazer e estes efeitos todos e acho que é super interessante. Acaba um bocadinho por esta lista inicial, por não ter estas atualizações, de se cingir a um repertório mais antigo e acho que seria mais interessante fazer até uma inclusão destas novas peças.

Ana Rita: E para os alunos, achas que o acesso ao repertório é fácil? Eles procurarem repertório de forma autónoma.

R20: (pensativa) Se para eles é fácil? Partituras dizes? Eles encontrarem as partituras? Não... Quer dizer depende, depende das peças. Quer dizer, temos o IMSLP que tem tanta coisa, basta saber o nome da peça e já esta. Mas depende dos alunos, depende do grau, depende de muita coisa.

Ana Rita: Mas sentes que de forma geral, eles têm curiosidade em procurar repertório? Achas que isso acontece?

R21: Alguns sim, outros nem tanto. Sim... alguns sim. Eu tenho muita sorte nos alunos que tenho, porque gostam muito de ir ouvir coisas, de ir procurar coisas diferentes ou de dizer “Ó professora, posso tocar o lago dos Cisnes?” (risos), e isso é muito giro. Ou aqueles que vão mesmo a procura e que tocam um bocadinho daquilo que ouvem e vão à procura das notas na flauta e fazem um bocadinho um ditado melódico a partir daquilo que ouvem. Agora encontrar partitura? A internet neste momento tem tudo, não é? Normalmente o que é que nos fazemos enquanto professores? “Olha estão aqui as peças, estão aqui as partituras, toma!”, ou “Vai à biblioteca, no caso de haver biblioteca com mais coisas, com mais repertorio, e vai à biblioteca e fotocopia isto!”. Mas nós agora temos tudo tão digitalizado e a internet tem tanta coisa que é só procurar a peça x-partitura e já esta, é um bocadinho fácil. Neste momento, com tudo aquilo que nós temos, com todas as tecnologias. Ou... sei lá, pronto é um bocadinho isso. Ou fazer uma lista de pedidos, “conheces esta peça, achas que este tem?”, antigamente era assim que eu fazia. Eu gostava de tocar esta peça, tens esta peça? Eu posso fotocopiar? Pronto, para mim claro. Ou mesmo comprar as peças, as partituras, é só ir ao site, por o nome da peça e pronto, já chega a casa tudo direitinho, é um bocadinho isso. Sim, acho que neste momento está muito acessibilidade às peças que estão nesta lista de repertório. Claro, que se formos ver estas peças mais recentes, Secalhar não estão tão acessíveis e é preciso pedi-las ou encontrá-las de outra forma... ou secalhar até são mais acessíveis porque já estão editadas também, depende. É um mundo de dependes (risos).

Ana Rita: E sobre o diferente tipo de repertório e o tempo. O tempo dedicado às escalas, o tempo dedicado aos estudos e o tempo dedicado às peças.

R22: Secalhar deixaria um bocadinho.... Imaginando um gráfico dividido em três partes iguais, mas eu daria mais importância aos estudos. Secalhar até punha mais tempo nos estudos do que nas peças, menos nas peças em relação à técnica e aos estudos.

Ana Rita: Ok. Agora queria perguntar-te se achas que o repertório influencia a motivação do aluno.

R23: Sim, sem dúvida. Se eles não gostarem daquilo que estão a tocar, não há hipóteses.

Ana Rita: E como é que nós enquanto professores podemos ajudar o aluno a sentir-se mais motivado através do repertório?

R24: Pronto! Temos de descobrir aquilo que os alunos gostam primeiro, que é um processo difícil, é verdade! Mas nos primeiros anos, é como te estava a dizer há bocadinho, acho que é essencial eles estarem felizes a fazer música! Nós temos que os deixar felizes e encontrar, coisas desafiantes, mas que eles gostem de ouvir, gostem de estar a tocar com a flauta; que sintam prazer a fazer aquilo e eu acho que é o mais interessante ir buscar até peças que eles já conhecem, como te estava a dizer do Jingle Bells ou do balão do João, porque isso lhes dá prazer porque é uma coisa que eles conhecem. Depois o facto de eles, eu costumava dizer muitas vezes... agora com a pandemia ainda mais, porque não há audições, então a ideia é eles tocarem em casa para a família. No Natal, é uma coisa que eu digo a todos os meus alunos, “Por favor, vamos lá, No Natal no dia 24, antes de abrir as prendas toca a tocar o jingle bells.” Acho que é muito giro, eles fazerem estas pequenas audições em casa e também os mantém motivados. Dizia-me no outro dia a mãe de um aluno de 8 anos “ó professora ele não tem motivação, não tem, não quer estudar, não se...” E tinha acabado de começar, estava a começar a aprender a soprar. Pronto, e eu lá lhe disse que ele tinha de aprender para depois mandar os vídeos aos coleguinhas. Como eles neste momento não tem interação, nem connosco professores, nem com o público, acaba por ser muito complicado. Só tocar, só fazer os sons, mesmo a começar (ele estava mesmo a começar a aprender a soprar), foi... é esta a questão de estarmos muito longe e de não haver aquela estimulação. Isto também é interessante, em termos de Covid, perceber a importância de manter a motivação nos alunos.

Ana Rita: Nos mais novos, eu já percebi que sim, mas nos mais velhos achas que também existe um repertório que os motiva mais?

R25: Sim, sim! Nos mais velhos, eu acho que quando eles vêm uma dificuldade, não são todos iguais claro, mas quando vem uma dificuldade eles querem ultrapassá-la com mais força. Por isso, quando são peças mais difíceis e mais estimulantes eles estão logo mais motivados para tocar aquilo, mesmo, mesmo, mesmo, mesmo bem. Depois, também começa a haver mais de concursos, mais de comparação entre este e aquele, mais de ... nos mais velhos, já construíram a sua sonoridade, já estão a começar a ser um bocadinho mais musicais, portanto o que eles querem é tocar, e querem tocar bem. Eu acho que a dificuldade ,até pode ser uma dificuldade musical, mas eles querem fazer melhor! Pelo menos, é o que eu sinto, também quando eu estudava. Eu queria tocar sempre peças mais difíceis e mais desafiantes e vamos ... e tinha de ser assim, tinha de ficar muito bem, claro, mas queria sempre tocar coisas mais difíceis. E nos alunos também sinto um bocado isso, nos mais velhos.

Ana Rita: Ok. A minha última questão, não é bem uma questão, mas sim perguntar-te se tens alguma sugestão de como é que possa usar o repertório como ferramenta motivacional.

R26: (pensativa) Essencialmente, nós temos de captar os alunos de alguma forma. E acho que sempre temos de chegar a eles para os fazer felizes. Então, temos de dar aí uma volta até aos nossos próprios, aquilo que nos queremos... sei lá, o ano passado eu fiz um arranjo de uma peça da Billy Agnes, de uma música, porque a miúda adorava aquilo. E, claro, que não era uma coisa que se seguisse as regras da programação do repertório não iria fazer, mas senti, que aquela aluna teve melhores resultados do que se tocasse uma peça mais tradicional, no sentido do repertório tradicional seguindo a programação que temos. Mas foi uma coisa, que foi super interesse, porque lá está, eu acho mesmo que nós temos de chegar aos alunos, descobrir o que eles gostam., fazer... não pode ser só pegar nas listas e fazer as peças e ver que peças é que eles gostam... é fazê-los felizes a tocar. Um professor é feliz, quando os alunos estão felizes. Claro que nós temos de estar sempre bem e queremos sempre o melhor para eles, mas acho que passa um bocadinho por aí, procurar a felicidade deles a tocar. Porque é isso que nós estamos a fazer, a quantidade de músicos que saem secalhar não é assim tanta... então nós estamos a formar, ouvintes, espetadores de concerto, regra geral! Claro, que há alunos que seguem, e muito bem, e continuam a vida artística, mas há outros que tem de descobrir que a música é uma coisa fantástica que os possibilita a chegarem a outros mundos a ouvirem música ou a fazerem música. Portanto, acho que a felicidade deles é uma coisa muito importante, e se forem coisas que eles gostem, tanto melhor. Claro, que todos nós sabemos que para avançar na vida temos sempre coisas que não gostamos, temos sempre que dar a volta a coisas que não gostamos, e eles também tem de perceber isso em algum momento, mas preferencialmente acho que conseguimos fazer com que eles gostem daquilo que estão a tocar, ao escolhermos o repertório nesse sentido. As músicas da Disney, os piratas das caraibas por exemplo, são coisas que eles adoram tocar, que ao início secalhar não gostam tanto, porque é difícil, mas depois quando se junta o acompanhamento “Wow, isto é mesmo fixe, wow,e estou a conseguir tocar.” E sentem-se muito bem

com isto...é ir um bocadinho ao encontro dos alunos, temos de ser flexíveis, é isso. Nós enquanto professores, temos de ser muito flexíveis e pronto, procurar a felicidade deles!

Ana Rita: Eu não tenho mais perguntas. Queria-te agradecer muito o tempo que estiveste comigo aqui à conversa.

Entrevista via Zoom: Professora C (31/03/2021)

Ana Rita: Como eu te tinha dito, o tema do meu projeto de intervenção é a escolha do repertório como fator motivacional. Queria-te perguntar se podia gravar a entrevista.

Professora C: Claro, depois tens que a transcrever.

Ana Rita: Sim. E perguntar-te se podia transcrever e usar a transcrição no relatório.

Professora C: Claro.

Ana Rita: Tens alguma questão antes de começarmos?

Professora C: Não, acho que podemos começar.

Ana Rita: A primeira pergunta é sobre ti! Fala-me um pouco sobre a tua experiência enquanto professora de flauta.

R27: Eu sou professora há quatro anos, daqui do Conservatório (...), é o quarto ano que estou cá... De há quatro anos para cá, abriram um polo. Portanto, o polo tem alunos do ensino básico, articulado. Portanto, a cada ano que passa vai abrindo um nível, portanto este ano existe o quarto grau que é equivalente ao oitavo ano. Também, este ano abriu iniciação, também já lá. Depois, há dois anos, portanto o ano passado e este ano, também estou no Porto. E lá, tenho alunos do 1º ciclo, que é a iniciação e lá também tenho alunos do secundário. Ou seja, um professor de música, não dá só um nível... não podemos dizer que somos professores do 1º ciclo, ou do 2º... basicamente abrangemos o leque inteiro. Mas é muito bom, porque dá sempre para nos reciclarmos e para tentarmos outros métodos de ensino. E é bom não estarmos sempre nas iniciações, nem estarmos sempre no secundário e termos sempre assim os dois mundos.

Ana Rita: Refletindo agora sobre o processo da seleção de repertório. Consegues descrever-me como é que ele acontece?

R28: Olha, eu pessoalmente... faço de algumas formas que é: dependendo do nível que os alunos estão e das suas dificuldades. Por exemplo, se tenho um aluno que precisa de trabalhar articulação, secalhar vou escolher uma peça que tenha mais articulação. Ou, pelo contrário, se esse aluno que precisa de trabalhar articulação, está a ver uns estudos muito direcionados para a articulação (para não ser também tudo sobre articulação), secalhar escolhemos uma peça, um repertório, mais melódico, para haver uma motivação. Por exemplo, com os alunos mais pequeninos, é muito importante (e eu vejo isso), que é muito importante utilizar peças que tenham um instrumental já gravado ou pelo menos que eu peça para ter instrumental. Porque realmente, eles depois conseguem tocar em casa, e ao tocar em casa é diferente e conseguem uma motivação maior. Portanto, eu acho que a escolha do repertório vai sempre de encontro, não só as necessidades que cada aluno tem, mas também a um fator motivacional que nos queremos que ele tem. No secundário, já dependendo do aluno, já queremos peças mais difíceis, que puxem por eles. Depois, também temos aqueles alunos, que se forem peças muito difíceis eles também não vão conseguir. Acho que isto depende muito de cada aluno, e conhecer cada aluno é muito importante para escolher um repertório adequado.

Ana Rita: Ok. E quando é que esse processo acontece?

R29: No início do ano. No início de cada ano, nós tentamos conhecer o aluno, se já o conhecermos melhor e já é um trabalho que podemos fazer no final do ano, ou durante as férias... mas no início do ano eu escolho sempre o repertório. Por exemplo, aqui em Aveiro, escolho em trimestre, para cada período, no Porto como não há as provas trimestrais (só há anuais) e estamos um bocadinho mais confortáveis com o tempo, apesar de pensar e de nós sabermos o que eles têm de tocar, vamos vendo as necessidades deles, imagina... e depois outra coisa importante para eu não me esquece, é que eu nunca escolho só um tipo de repertório. Por exemplo, nunca escolho só uma peça para cada período, escolho várias, também para lhes dizer que se conseguirem fazer aquela peça em menos tempo já tem aqui outra que vem a seguir. Às vezes, para alunos um período a verem uma peça é razoável e para outros secalhar é pouco e desculpa o termo, estamos ali a engonhar numa peça que não vale a pena. Portanto a escolha do repertório, eu acho que deve ser sempre a priori, o que nós vemos para aquele aluno e o que achamos que tem de melhor, e escolher a peça, ou repertório, de acordo com

as características deles. Estudos também é importante, por exemplo, para os mais pequenos, sabemos que no início, um aluno começar do 0 no quinto ano da escola é diferente de começar do 0 na iniciação... ou seja os livros de estudos, tem de ser pensados de outra maneira. Enquanto secalhar nós num aluno de iniciação escolhemos, podemos escolher um livro que seja mais simples e depois aumentamos a dificuldade mais gradual. Num aluno de quinto ano, primeiro ano de conservatório, deve ser algo que estimule mais e que seja mais rápido. Mesmo aqueles alunos que vem do 0 e os que já sabem alguma coisa da iniciação, eu minha opinião, não acho que eles devam ter os mesmos livros, porque se um já esta mais avançado deve continuar com aquilo que deve fazer, devemos escolher repertório, livros de estudos neste caso, que sejam mais difíceis para estimular tecnicamente, enquanto os outros têm de ser mais devagarinho. Apesar de não tão devagar, mas tem de ser naturalmente, porque eles vão começar a aprender a pôr a flauta, aas posições, a maneira de soprar... por isso obrigatoriamente não podemos fazer o mesmo repertório.

Em termos de escalas, aí eu acho que quanto mais melhor. Nisso eu sou apologista que quanto mais escalas eles souberem melhor. As escalas eu ensino sempre... as escalas não se programa tanto a priori, é uma coisa mais semanal. Ok, esta semana conseguimos atingir esta escala, vamos passar para outra... ok, já conseguimos fazer uma oitava vamos passar para duas oitavas e assim sucessivamente, o que também ajuda a aprender as posições dos agudos e ir aprendendo, portanto secalhar as escalas uma coisa mais semanal e pensar sempre assim às escalas juntar os arpejos, juntar as inversões, a escala por terceiras, a escala cromática, as escalas menores, todos os exercícios. Para mim quanto mais melhor nas escalas, é a base da técnica.

Ana Rita: Agora pensando um bocadinho nos intervenientes do processo de seleção que tu acabaste de explicar, quem é que interfere nesse processo? É exclusivamente o professor, qual o papel dos alunos...

R30: Não, não, não...mais nos mais velhos, porque os mais novos não tem grande capacidade de perceber. Os mais novos se tu lhes deres duas peças para escolher eles naturalmente vão escolher uma mais fácil, pronto quero esta porque é mais fácil (se bem que não são todos assim, já tive um ou outro que escolheu a mais difícil porque gostava mais e ouviu e tal... e eu até fiquei surpreendida). Mas os mais velhos, pergunto-lhes sempre se tem alguma peça e depois, vamos ouvir aqui três peças, por acaso aconteceu agora neste período no aluno do secundário, uma peça a solo que íamos escolher para o repertório. Então, "vamos escolher uma peça a solo, vou-te dar três (estilos diferentes, geralmente), vais ouvir as três". Porque às vezes apesar de eles já terem mais conhecimento, não conhecem todo o repertório que existe de Flauta. E acho que é importante o professor mostrar... mas se também mostrarmos um grande leque eles vão ficar baralhados mas secalhar separam assim, 3,4,5 ... não sei, e dizer assim: "Destas, qual é que tu achas que se adequa mais ao teu trabalho?". Portanto o aluno também é uma pessoa importante na escolha do repertório.

Ana Rita: A partir de que idade é que achas que se pode começar a fazer esse processo de os alunos ouvirem e escolherem o repertório?

R31: Eu penso, que a partir do 4º grau, 8º ano, acho que é uma boa altura, que eles já têm alguma maturidade e que já conhecem e já tiverem 3,4 anos a estudar e conhecem mais algumas coisas e tem mais noção das suas capacidades. Mas depois, também cabe ao professor não deixar que seja muito fácil...e não optar sempre pelo mais fácil. Depois, há sempre de tudo, e devemos dar esta oportunidade, mas se algum aluno não sentir confortável com a escolha, podemos sempre dar uma ajuda ... também é para isso que estamos lá!

Ana Rita: Agora queria perguntar-te a tua opinião sobre a forma como o repertório está organizado.

R32: Olha (pensativa), bem... é que tem alguma razão de existir, porque foram professores de flauta que escreveram aquilo, mas... eu acho que foi feito numa altura em que se tinha necessidade de lançar alguma coisa, ok? E depois, nunca mais se mexeu e aí está o problema. Foi feito, porque era preciso lançar-se qualquer coisa e depois... Mas eu sou sincera, eu às vezes vou ver, até para algum aluno e às vezes até olho e penso " esta peça é difícil para um 3º grau" e às vezes olhamos para outra na linha abaixo e penso " ui, isto toca o aluno do 1º grau." Ou seja, eu acho que o problema está em ter havido a necessidade de se lançar alguma coisa, pedagogicamente, programas da escola e que depois nunca mais se mexeu, e eu acho que o problema é esse, não ter sido atualizado.

Ana Rita: Nesse sentido, então como é que tu costumavas procurar o repertório para os teus alunos?

R33: Muita coisa que eu toquei, e às vezes não faz parte dessas listas, mas que eu toquei, portanto... a nossa biblioteca de casa. Na altura secalhar não dávamos tanto valor e nem temos as partes de piano e temos de

andar à procura na internet para comprar, ou então pedir a alguém” olha, será que tens a parte de piano disto e de aquilo.” Outra maneira, é através de conversa com colegas “olha dei esta peça, vê lá o que achas”. Ou até ouvir os alunos a tocar em audições e assim e pensar, “olha não conheço esta peça, deixa-me ir ver.” Depois, também pesquisa que fazemos na Internet. Acho que é o principal, a nossa própria biblioteca e conversa com outros colegas... o diz que diz, vai-se passando aos colegas e depois às vezes há peças que são interessantes mas que nem se tocam, porque são os standards... que toda a gente toca e eu também acho que os standards também são importantes, porque marcam ali uma fase da vida, chegares a tocar o hipopótamo, o Chaminade, é ali uma fase importante da tua vida, apesar de ser um standards e toda a gente tocar isso é uma fase que marca, é um marcador de chegar ali aquele patamar. Mas sim, tentar algum equilíbrio e dar a conhecer outro tipo de repertório. Às vezes nós vamos pesquisar coisas na Internet (agora ainda mais), porque antes nós íamos à casa dos músicos e estávamos lá, íamos vendo as partituras e até víamos partituras que não conhecíamos e até trazíamos, agora é mais na internet.

Ana Rita: E para os alunos, tu achas que eles procurarem repertório, é uma tarefa fácil?

R34: Não, eu acho que é muito difícil. Porque lá está, se forem alunos que os pais tiverem conhecimentos musicais, secalhar torna-se mais fácil eles acederem às listas das páginas dos conservatórios e das escolas, do programa. Mas se for alguém cujo pais não tenham nada a ver com música e tenham começado na música no 5º ano da escola, é mais difícil, muito mais difícil encontrar alguma coisa, porque eles não sabem onde procurar e acho que também é por aí.

Ana Rita: Ok. Agora queria perguntar-te como é que tu costumavas orientar o estudo dos teus alunos?

R35: Ok, olha, o estudo dos meus alunos é sempre orientado, mais ou menos em duas partes, em que uma é subdividida. A primeira parte o aquecimento, em que se trabalha notas longas, o som. E depois outra parte mais técnica, onde é indispensável as escalas. Eu como, já viste, eu sou assim algo com as escalas... porquê? Olha, ainda no outro dia me estavam a dizer que tecnicamente as escalas são importantes, mas que musicalmente as escalas não são nada importantes e que nem se devia fazer. E isto incomoda-me um bocadinho, porque na realidade, a base de toda a técnica das peças que nos temos, é escalas e arpejos, e escalas por terceiras e por quartas... Se o nosso estudo já for orientado par todas as tonalidades nesse sentido, quando chegarmos a um estudo, ler à primeira vista (ler qualquer coisa à primeira vista), ou chegar à orquestra e tocar, ou chegar à banda e tocar alguma coisa à primeira vista, é muito mais fácil porque já está nos dedos, mecanicamente já conhecemos aquilo que lá está escrito. Portanto, escalas e depois, dentro das escalas, articulações(para os mais velhos, staccato duplo), vibrato, mesmo com as escalas. A minha professora do Ensino Superior, dizia uma coisa muito interessante: “Agora vamos fazer escalas ao estilo de Handel, agora vamos tocar escalas ao estilo de Beethoven, ao estilo do romantismo.” E isso é possível, apesar de ser uma escala, podemos dar-lhe mais alguma coisa e eu acho isso importante. Portanto, dentro do aquecimento fazer a parte do som e a parte da técnica das escalas. Depois, noutra parte, fazer os estudos técnicos e depois secalhar noutra grande parte fazer mais as peças e englobar tudo aquilo que estavam a fazer antes. Isto, se fizerem tudo num dia e se tiverem tempo, porque senão secalhar dividir e num dia fazer a parte dos estudos e noutra dia a parte das peças, mas nunca abdicar desta primeira subparte das escalas e do aquecimento, nunca, nem nas aulas eu abdicar disso, eles já sabem. É como o Cristiano Ronaldo, ele antes de entrar para o campo tem de fazer o aquecimento e nós temos de fazer as escalas.

Ana Rita: Sobre a gestão do tempo eu queria perguntar-te se para escalas, estudos e peças se o tempo é dividido em três partes iguais.

R36: Não, não. Eu daria mais importante à primeira parte, mas lá está, dependendo da altura em que estamos no ano. Secalhar no início do ano, daria mais importância, às escalas, ao aquecimento e aos exercícios de som. E depois, secalhar, menos tempo para a peça, mas também para os estudos bastante tempo. Aqui na realidade o que eu acho que deve ter mais tempo é os estudos técnicos... mas no início do ano. Perto de alguma prova... e depois não é só. Eu secalhar estou a ser injusta nesta parte, ao dizer: “ok, agora vamos estudar mais estudos”, porque é isso que te faz ler, porque os estudos nós lemos um todas as semanas. Principalmente para os mais pequeninos é muito importante que eles leem muito, porque se eles não leem... Por exemplo, nós vamos na rua e somos sempre abordados por coisas, por letras, por sinais, que os miúdos quando estão a aprender ler estão sempre a tentar ler, ou o jornal ou o que aparece na televisão, e isso faz com que eles leem. E nós na música não temos isso, se eles não treinarem música, eles não vão conseguir ler com a rapidez que leem as letras na escola, e eu acho que o estudo é que nos permite isso, ler todas as semanas coisas diferentes

e melhorar a leitura. Mas se estivermos perto de uma prova, mais tempo na peça. A parte das escalas, sempre o mesmo tempo.

Ana Rita: Isso nos mais pequenos. Nos mais velhos, acontece o mesmo esquema?

R37: Nos mais velhos, secalhar menos tempo para as escalas obviamente, porque eles já estão mais... já tem conhecimento, e o ritmo com que fazem o exercício é completamente diferente, portanto aí mais importância nas peças.

Ana Rita: A minha última pergunta: Consideras que o repertório influencia a motivação do aluno?

R38: Sem dúvida! Se tiveres uma peça que o aluno não goste, ele não vai querer tocar ... ou melhor, vai sempre querer tocar, porque há sempre o fator peça e eles querem sempre tocar as peças e deixar o resto. Mas, se o aluno não de identificar, secalhar vai desmotivando-se e depois pode originar que até mais tarde ele desista, e até não goste de música, porque não gosta de uma peça... que não foi bem escolhida.

Ana Rita: E achas que há algum tipo de peças específicas?

R39: Peças específicas? Não sei se podemos chamar assim. Mas tudo o que tenha instrumentais, qualquer coisa de baterias, sabes? Que seja, mais próximo deles. E agora já há alguns livros sobre isso. Eu às vezes confesso que procuro coisas de outros instrumentos, coisas de flauta de bisel, para o início é fácil e mesmo para as fifes, que são mais vivas, que tem mais baterias e guitarras elétricas, e isso deixa-os mais motivados. Quer se queira quer não, quando se vai para a música, apesar de se gostar muito, e para um Conservatório (quando se vai para a banda é diferente), a ideia que se tem é que é uma coisa muito sério. Então quando se dá uma coisa diferente eles motivam mais. Outro género de coisas que os motiva imenso é, peças que eles conheçam. Eu dou sempre uma parte da aula para coisas que eles conheçam, por exemplo músicas da Disney. E eu : ok, vamos tocar, fixe. E isso também é muito bom, porque às vezes aparecem coisas que eles ainda não sabem e nós vamos ensinando. Eu fiz uma audição, no Carnaval antes da pandemia, dias antes de fechar tudo, no Carnaval de 2020 em Estarreja. E eu escolhi peças da Disney, com instrumentais de uma orquestra, dei uma peça a cada aluno consoante o nível e cada uma tinha a sua princesa. No Carnaval foi a Audição das princesas e as alunas tinham de vir disfarçadas de princesa. Este processo também envolve os pais no processo de aprendizagem.

Ana Rita: Da minha parte, eu não tenho mais perguntas e queria agradecer-te o tempo que dispensaste para fazer esta entrevista comigo.

Professora C: De nada, gostei muito e espero ter ajudado.

Entrevista via Zoom: Professora D (31/03/2021)

Ana Rita: Como eu te tinha dito, o tema do meu projeto de intervenção é a escolha do repertório como fator motivacional. Queria-te perguntar se podia gravar a entrevista.

Professora D: Claro que sim, até porque eu falo muito rápido.

Ana Rita: E posso colocar a transcrição da entrevista no meu relatório?

Professora D: Claro que sim.

Ana Rita: A primeira pergunta é sobre ti. Fala-me um pouco sobre a tua experiência enquanto professora de flauta.

R40: Eu neste momento, sou professora de flauta no Conservatório de música (...) e na Academia de Música de (...). Já estou no Conservatório há 6 anos, e na Academia há 3 anos. A minha experiência enquanto professora de flauta é positiva, aliás, bastante positiva.

Ana Rita: Agora queria que pensaste sobre o processo de seleção de repertório e que me falasses um pouco sobre ele.

R41: Pronto, eu por normal tenho um repertório já estipulado para alguns graus. Por exemplo, no 5º grau eu incuto sempre uma Fantasia de Telemann e o Andante de Mozart e entre o 4º e o 5º grau dependendo da destreza do aluno, é sempre, Concertos de Stamitz, Concertos de Pergolesi, Concertos de Skroup, inclui já a partir do 4º grau, começo a implementar concertos, mas isto depois vai de aluno para aluno. Na iniciação, por exemplo, uso quando tenho um aluno que está a começar, uso aqueles métodos, como o MiniMagic, o FifeBook, a New tune a Day, o Abracadabra... uso esse tipo de coisas. Mas já desde a iniciação, se vejo que os alunos começam a ter destreza logo no início no instrumento, já com a flauta a sério. Já com a fife só explico a escala de Dó Maior, mas a partir de um mês, um mês e meio de aula começo a explicar logo escalas, Fá Maior,

Dó Maior... dependendo, para eles se habituarem logo de início a terem o rigor das escalas. Depois, o 1º e 2º grau, uso peças isoladas, mas também uso muito livros que são compostos por várias peças e às vezes pego nesses métodos, vejo realmente se a peça se enquadra no aluno. E sobretudo, eu tenho uma coisa, que geralmente faço e acho que ajuda a motivar muito os alunos. A partir do 1º grau (as iniciações não), mas a partir do 1º grau, eu escolho sempre 3 peças para os alunos e depois mostro: “Olha, tenho aqui estas 3 peças, qual é que gostas mais, qual é que gostas menos?” E depois, eles escolhem consoante o gosto deles. Porque também acho que é importante, claro que eles vão tocar coisas que não gostam, mas se nós podermos motivar nesse sentido eu também faço essa escolha do repertório conforme o aluno. Se eu souber que é um aluno muito ‘espevitado’ secalhar se lhe der uma coisa muito alegre eu sei que vai ter o retorno que eu quero, mas também tenho de lhes dar coisas mais melódicas para trabalhar sonoridade, portanto faço sempre este ajuste. A partir do 5º grau, ensino secundário, aí é aquele repertório todo habitual que nos conhecemos... Concertos de Mozart, Sonatas de Bach, Fantasias e por aí fora. Outra coisa por exemplo: a partir do 2º grau, um 2º grau razoável, bom... começo a implementar ou Reichert ou Taffanel. Flatter logo no 2º e 3º grau, escalas é desde a iniciação. Não sou daquelas professoras que, por exemplo, no 1º grau só fazem escalas até 1 alteração, não... quanto mais escalas fizerem melhor. Por exemplo, tenho uma aluna em Portalegre no 2º grau que já está a fazer escalas com 5 alterações, e já o máximo e depois é que eu lhe digo: “Vamos fazer até 5 e depois vamos repetindo escalas. Agora olha quero esta e depois amanhã quero aquela.” Mas claro que esta aluno é um caso isolado que tem muita destreza.

Ana Rita: Quando é que esse processo de seleção ocorre?

R42: Por exemplo, do 1º período ocorre sempre em julho, antes de o ano letivo anterior acabar, para eles terem ali as férias de Verão com material para estudar. Eu acho que é importante eles descansarem, mas também é importante eles manterem o ritmo e saberem que em setembro tem de apresentar repertório, senão a flauta ‘fica para canto’. Depois, no Natal igual, antes das férias de Natal se achar oportuno mudar o repertório, faço sempre antes do encerramento das escolas e no 2º período igual. Se eu tiver de a meio do período mudar, por exemplo na Academia de Paços de Brandão nós funcionamos por semestres, se tiver de mudar a meio do semestre, eu mudo sem problema nenhum, por nós só fazemos provas em fevereiro e depois em maio/junho. Como são dois semestres e é maior, temos maior liberdade de fazer isto. Em Portalegre, como funcionamos por 3 período, eu tenho sempre o cuidado de fazer antes. Mas por exemplo, eu faço a escolha do repertório, com 2 peças, mas se a meio do período já tiverem ‘montado’ as 2 peças eu dou repertório novo sem qualquer problema.

Ana Rita: O que é que tu achas sobre a forma como o repertório está organizado?

R43: Olha, isso depende um bocadinho de cada escola. Eu guio-me muitas vezes pelos conteúdos programáticos de Aveiro, ou pelos de Braga. Eu acho que o repertório está muito bem dividido, no entanto eu acho que o repertório para fazer iniciais de 1º e 2º grau, há algum repertório que tem demasiado exigência e acho que, acima de tudo, se nos primeiros anos, se pusermos repertório muito exigente para os alunos isso pode causar desmotivação e isso pode causar tristeza e desgosto para com o instrumento. Acho realmente, que os alunos que começam no 1º grau, tem de ter um repertório ajustado. Por exemplo, uma coisa que eu acho muito importante é os alunos, quando começam e até ao 5º grau se for preciso, trabalharem com áudios, eu faço isso muito com os meus alunos. Serve para trabalhar a parte do acompanhamento, deles a tocarem a ouvirem outra coisa ao lado, a parte da afinação e a parte de estarem muito mais atentos do que a tocar sozinhos. Quando tocam sozinhos, tocam, de forma isolado e com o acompanhamento não. Eles sabem que tem de respeitar as pausas e essas coisas todas... Portanto, eu na minha opinião, acho que o repertório para flauta está bastante bem dividido. É um repertório muito exigente, eu acho que somos dos instrumentos que repertório mais exigente tem, mas temos a sorte de ter muito repertório, portanto podemos escolher e adaptar conforme os alunos e as escolas que trabalhamos claro.

Ana Rita: Ok. Tu falaste-me nos catálogos. Mas existe mais algum sítio onde tu costumavas procurar repertório?

R44: Olha, eu costumo fazer um documento e é por lá que eu me guio. Mas sou-te sincera, às vezes aparece 1º grau tem de tocar a peça x... eu se tiver uma iniciação muito boa por exemplo já lhe dou essa peça, ou se por exemplo tiver um 1º grau muito fraquinho secalhar dou só no 2º grau. Vou fazendo uma gestão e ajustando conforme o aluno.

Ana Rita: E achas que para os alunos, eles procurarem repertório é uma tarefa fácil?

R45: Não, não. Acho que para os alunos até ao 5º grau, acho que não. Para os alunos do 6º grau, acho que sim... acho que faz parte e eles realmente tem de ter essa destreza, de curiosidade e de pesquisa e de querer saber. Até porque na minha altura, também não havia a internet que há hoje, havia muita coisa que eu não podia tirar da internet. A partir do 6º grau sou a favor e incuto os meus alunos de comprarem originais, principalmente Concertos de Mozart, Sonatas de Bach... estudos nem tanto, Taffanel por exemplo. Mas eu acho que os alunos, do 1º ao 5º grau são poucos os que tem interesse em pesquisar repertório, e quando pesquisam secalhar nem é considerado repertório e é mais músicas comerciais.

Ana Rita: Ok. Muito bem. E sobre a gestão do tempo de estudo, nas escalas, nos estudos e nas peças. Achas que deve ser igual?

R46: Não. Eu acho que os estudos e as peças precisam de mais trabalho do que propriamente as escalas. As escalas se numa aula não vieram em condições, o professor faz sempre aquela benesse. Como é um exercício mais pequeno, eles acabam por estudar menos por acharem que é mais fácil, depois é onde eles poem o 'pé na poça'. Mas uma coisa que eu incuto é, eles dividirem bem o tempo, estudarem bem as escalas, os estudos e as peças. Mas nunca digo para eles estudarem tudo no mesmo dia, só se tiverem tarde livre ou se for fim-de-semana. O que eu digo por normal, é para num dia estudarem a escala e o estudo e noutra dia estudam a peça e repetem a escala. Isso depois vai dependendo de cada aluno e de cada método de estudo que eles tenham.

Ana Rita: Ok. Consideras que o repertório influencia a motivação do aluno?

R47: Sim, bastante, bastante.

Ana Rita: De que forma, que tipo de repertório em específico, todas as idades.

R48: Eu acho que é todas as idades, e foi aquilo que eu comecei por dizer logo no início da entrevista, que é: eu dou oportunidade aos alunos de eles escolherem, dentro daquilo que eu tenho, de eles escolherem o que é que eles mais gostam. Porque eu tenho alunos que às vezes acabam de tocar uma peça e me dizem: "Professora, a peça é espetacular." E depois tu acabas por os conhecer e acabas por escolher a peça sem o consentimento deles, sem a opinião deles, mas sabes que a peça vai funcionar. Mas por exemplo, quando tenho um aluno que não gosta de tocar uma peça, se eu achar que realmente ainda vamos a tempo de mudar a peça, eu mudo a peça e não tenho nenhum problema com isso, mas raramente isso acontece. Mas sim, eu acho que faz parte, porque eu também já passei por isso, ser obrigada a tocar repertório que não queria e que não gostava, e isso não ajuda no processo de aprendizagem. Porque depois temos de ir arranjar motivação a outro lado, para ir tocar a peça da forma mais eximia possível. Portanto, eu acho que os miúdos até ao 5º grau, até ao 9º ano, se podemos facilitar nessa questão da motivação, eu acho que é uma mais-valia.

Ana Rita: Ok. E achas que existe alguma ferramenta que ajude a motivação no repertório?

R50: Olha eu acho que os áudios funciona muito bem, escolhermos repertório que tenha áudio ou que tenha gravações disponíveis na internet, eu acho que é muito importante para os alunos. Acho que também é muito importante incutir eles ouvirem gravações, ouvirem muita música, é muito importante para eles perceberem realmente o que é que gostam e o que é que não gostam. Nas iniciações, por exemplo, eu acho fundamental tocarem coisinhas com áudios, porque é mais motivadores para eles e porque eles ficam mais contentes. Normalmente os áudios também são super engraçados nos miúdos de iniciação. E, sinceramente, numa audição, ter um aluno de iniciação que toca o dó-ré-mi, se tiver um áudio por trás, a encher, quem está no público vai gostar e para os alunos é muito mais apelativo e eles não se sentem tão sozinhos. Portanto, eu acho que o áudio é uma excelente ferramenta para os alunos e gravações. Em relação às peças temos de perceber se não gostam por não gostar, ou por falta de estudo.

Ana Rita: E nos mais velhos, o que é que sugeres?

R51: É um bocadinho do mesmo. Claro que os áudios não funcionam da mesma maneira e não há repertório com tantos áudios. Mas acho que nos mais velhos, o que eu incuto muito às minhas alunas que tenho de secundário, por exemplo (uma ferramenta que está disponível na internet e que na minha altura não havia), masterclasses online, mesmo ir ao Youtube e pesquisar muito repertório, e às vezes até peças que não sejam para o instrumento deles, mas para também perceberem o funcionamento de outros instrumentos. E para saberem o que estão a tocar, e irem buscar características a outros instrumentos, por exemplo o violoncelo, que é um instrumento muito melódico, para conseguirem aplicar na flauta. Portanto eu acho que é, começar a partir do secundário a terem um bocadinho o direito de voto, isto é, deles próprios darem a opinião acerca do repertório que estão a tocar, acho que isso também é muito motivador para os alunos. Por exemplo, eles dizerem: "Professora, eu acho que neste compasso, o compositor quer isto, ou quer aquilo; eu acho que a

articulação aqui podia ser um bocadinho mais dura, aqui podia ser mais mole.” Acho que isso também faz parte.

Ana Rita: Da minha parte não tenho mais perguntas. Obrigada pela tua participação,

Professora D: De nada.

Entrevista Presencial Professora E (01/04/2021)

Ana Rita: Como lhe tinha dito, o tema do meu projeto de intervenção é a escolha do repertório como fator motivacional. Queria-te perguntar se podia gravar a entrevista.

Professora E: Claro que sim.

Ana Rita: Sim. E perguntar-te se podia transcrever e usar a transcrição no relatório.

Profª E: Claro.

Ana Rita: Tem alguma questão antes de começarmos?

Professora E: Não, acho que podemos começar.

Ana Rita: Fale-me um pouco sobre a tua experiência enquanto professora de flauta.

R52: Leciono a 26 anos. Atualmente leciono os graus de ensino todos.

Ana Rita: A primeira pergunta é sobre o processo de seleção de repertório. Consegue-me descrever como é que acontece esse processo?

R53: Ora bem, quando eu não conheço o aluno em questão e é a primeira vez que estou com ele, baseio-me um pouco na minha experiência de anos anterior, em função da idade. Tento sempre, dar repertório que eles consigam fazer, é uma das minhas preocupações. Portanto, repertório que tu consigas fazer sem grandes problemas. Porque quando tu consegues fazer, estás mais motivado. Depois, não é sempre assim. À medida que as coisas vão evoluindo, também temos de dar repertório que implique alguma dificuldade, mas que também vá significar que eles vão adquirir mais técnica para o conseguir fazer, mas essa passagem tem de ser gradual, porque para manter a motivação a dificuldade não pode ser demasiada e tem de ser bem gerido esse processo.

Ana Rita: E quando é que ocorre o processo de seleção?

R54: Ora bem, nas escolas onde eu trabalho nós temos sempre, é obrigatório mesmo que os docentes preencham um documento onde está a planificação e os objetivos que a planificação pretende adquirir. Portanto, em função dessa planificação e dos parâmetros todos que lá estão, nós podemos fazer uma previsão daquilo que aquela criança tem de fazer ao longo daquele ano letivo. Portanto, foi um documento bem pensado, na minha opinião, e que eu acho que deve existir e que é um bom orientador.

Ana Rita: E sobre os intervenientes no processo de seleção? É exclusivamente o professor? Qual é o papel dos alunos?

R55: Ora bem, quando eles são mais pequenos é um professor completamente do professor. Quando eles são mais velhos, muitas vezes, se tenho três ou quatro peças que eu penso que eles podem atingir os objetivos que eu pretendo para aquela fase, posso dar a escolher. E há uma coisa muito interessante, que é, nas audições os alunos ouvem-se a tocar uns aos outros, e é curioso que também na iniciação, por exemplo: um menino que esteja na iniciação II, às vezes ouve um menino da iniciação IV e às vezes diz-me: “Professora eu gostei muito daquela peça.” E eu digo: “Muito bem. Vamos ver se ainda é possível fazermos este ano letivo senão fazemos para o ano, porque esta peça tem esta posição que ainda não aprendemos.” Mas às vezes é uma motivação para aprenderem uma competência mais cedo, porque ouviram um colega a fazê-lo numa audição. E isso, é muito interessante, perceber a influência que os alunos tem uns nos outros, através da audição das peças.

Ana Rita: Ok. E agora sobre a forma como o repertório está organizado?

R56: Eu vou ser muito sincera, eu tenho quem procure repertório por mim. Porque o meu ex. companheiro também é flautista, e ele fazia imensa pesquisa. É verdade, que sempre escolhia muita música francesa, porque ele estudou lá, eu estudei francês na escola e sempre gostei da cultura francesa. Acho que está mais próximo de nós, do que por exemplo da inglesa ou de outros países. Portanto, é essa proximidade e essa ligação ao país, e também há quem diga que ela é o berço da flauta transversal, e há imensos compositores disponíveis para escrever para os diversos níveis de ensino que nós temos. E daí, acho que a maior parte do repertório que eu escolho é música francesa. Mas claro que depois, também temos de ir ao Barroco, ao

Clássico e ao Romântico (que nós nem temos assim tanto na flauta). E o contemporâneo também é interessante, mas até ao 8º grau, em alunos que não vão seguir, não se vê muito ali o 'encaixe' por causa do que requisita em termos técnicos, para eles conseguirem realizar.

Ana Rita: Sente que para os alunos é fácil eles procuram repertório? Que tem essa curiosidade?

R57: Ora bem, eu raramente tive um aluno... Como te disse à pouco, eles na audição ouvem-se a tocar e às vezes querem tocar a peça do aluno x e essa é uma maneira de eles no fundo conhecerem repertório através de um colega da classe. Também há solicitações de coisas que eles ouvem no Youtube e outros canais do género. E isso é importante, mas de uma maneira geral, pode ser até por erro do professor, não incentivar essa procura. Eu incentivo muito que eles ouçam música, e digo nomes de compositores. Mas que eles procurem repertório para fazer nunca pensei nessa perspetiva que me estás a colocar, até acho interessante, mas não é o meu modus operandi.

Ana Rita: Ok. E sobre a orientação ao estudo?

R58: Ora bem, deixa-me explicar-te o que é que eu penso sobre isso. Eu acho que ao longo do percurso escolar, eu diria que até ao 9º ano-5º grau, talvez mais, eu acho que é uma das principais tarefas do professor é inculcar os hábitos de estudo, ensinar a estudar. Eu acho que se tu conseguires fazer isso, tens a tua missão cumprida, porque é muito importante ensinar a estudar, e ensinar a estudar com 'sumo'. Porque os miúdos dizem "professora, mas eu estudei, estudei." E quando tu vais a ver, isso não é verdade, eles apenas tocaram. A diferença entre tocar e estudar é imensa. E eu insisto... eu acho que na maior parte da minha vida, o meu ensino foi baseado em ensinar a estudar. É preciso paciência, é preciso fazer por fases, é preciso recorrer por exemplo a células rítmicas, por exemplo também, eles fazerem antecipação, colocar os dedos, mas não soprarem, depois colocar os dedos numa nota soprar numa e não soprar na seguinte, porque isso também implica maior concentração e tudo isto implica um grande esforço que eles não gostam. Mas aqueles que gostam e que aderem e que começam a praticar depois também vêm os resultados. Mas eu acho que inculcar hábitos de estudo regulares e eficazes será um dos maiores desafios de um professor.

Ana Rita: E idealmente, qual é que seria a organização do estudo??

R59: Ora bem, eu acho que eles devem começar com um exercício que em termos motores não exigem muita coisa, por exemplo exercícios não rápidos, mas que os obriguem a pensar na respiração, por exemplo. E depois de estarem mais quentes, comecem a fazer por exemplo 3 pautas do Taffanel para mexer os dedinhos e depois sim, partirem para a escala que já é uma coisa mais complexa e envolve os três registos, mas como eles já aqueceram a respiração e já mexeram em termos motores, penso que a escala será feita com maior sucesso. Depois depende do grau que eles já tiverem, tu tens escala, tens arpejo, tens inversões... cada vez tens mais coisas quando estás num grau mais avançado. E depois passaremos para o estudo, que também teremos de escolher os estudos mais apelativos, mas que de certa maneira vão ao encontro daquilo que eles tem de desenvolver em termos de legato e articulação. E claro, que depois todos gostam mais da peça. É verdade que a primeira coisa que eles colocam na estante é a peça, é verdade. Às vezes faço de conta e está tudo e começamos pela peça, mas às vezes tenho de inverter e dizer: "Olha, é melhor começarmos pelo estudo". Mas... sabes, que isso me tem feito pensar, secalhar podíamos fazer um sistema de ensino só baseado em peças, porque é verdade que as peças tem toda a base tonal que nós precisamos e tenho pensado bastante nisso, porque às vezes sinto-me mal de não fazer a aula padrão: escala, estudo e peça. E muitas vezes deixo-os começar pela peça e depois não há tempo para mais nada. Mas é uma discussão a ter, porque se é verdade que as peças estão baseada em técnica tonal (escalas e arpejos), nós achamos, e eu fui dessa escola, que temos de fazer a escala, estudo e a peça é o rebuçado, digamos que é a compensação. Mas secalhar também podíamos partir das peças e conseguiríamos fazer as escalas, porque elas também estão lá nas obras, não sei... fica a consideração.

Ana Rita: E qual é a sua opinião sobre a gestão do tempo no diferente repertório? Acha que deve ser igual nas escalas, estudos e peça?

R60: Eu acho que não, eu acho que eles vão fazer a escala e os arpejos até com alguma agilidade, depois o estudo leva um bocadinho mais de tempo e depois eu acho que a peça eu acho que é o que necessita mais de tempo.

Ana Rita: Ok. Última pergunta: Considera que o repertório influencia a motivação do aluno?

R61: Eu considero que sim.

Ana Rita: Algum repertório específico?

R62: Olha, isto tem muito a ver com o aluno em questão. Há muitos alunos que gostam de música Barroca, há outros que gostam de música francesa, só para dar exemplos que nós temos que ir descobrindo o que eles gostam e dar-lhes a ouvir muitas coisas e fazê-los passar pelos estilos todos. Porque eu acho que aí é que eu acho que eles vão descobrir a magia da história e os períodos diferentes vão trazer dificuldades diferentes, desafios diferentes. Mas acima de tudo vão descobrir coisas incríveis.

Ana Rita: E acha, que influencia todas as idades?

R63: Acho que sim. Quando eles são mais pequeninos, eles funcionam muito pela motivação extrínseca e por aquilo que o professor os leva a fazer. Depois, quando vão crescendo, e dependendo da bagagem daquilo que lhes foi transmitido nos primeiros anos de aprendizagem, eles vão ter de arranjar ali um compromisso entre aquilo que vem do exterior (a motivação extrínseca), que vem dos pais, vem das audições, do seu professor e de outros professores, outras classes. E aquilo vai ter de ser, a motivação intrínseca, aquela que vem deles, vai ter de ser maior, senão o processo vai ser complicado. Porque é muito importante eu fazer as minhas escolhas a partir da informação que eu tenho do exterior, mas eu acredito que há muitos poucos alunos hoje em dia que desenvolvem a motivação intrínseca e por isso é que secalhar muitos acabam por perdem o encanto e até desistir.

Ana Rita: Bem, não tenho mais perguntas. Muito obrigada pela colaboração.

Professora E: De nada, obrigada eu !

Entrevista via Zoom: Professora F (02/04/2021)

Ana Rita: Como eu te tinha dito, o tema do meu projeto de intervenção é a escolha do repertório como fator motivacional. Queria-te perguntar se podia gravar a entrevista.

Professora F: Claro que sim.

Ana Rita: Queria também perguntar-te se tenho a tua autorização para transcrever a nossa entrevista no meu relatório de estágio.

Professora F: Claro que sim.

Ana Rita: Tens alguma questão antes de começarmos?

Professora F: Podemos começar quando quiseres.

Ana Rita: A minha primeira pergunta é sobre ti e queria que me falasses um bocadinho sobre a tua experiência enquanto professora de flauta.

R64: Eu comecei a dar aulas em 2009 no meu último ano de Mestrado. E desde aí, eu tive sempre todos os níveis de ensino, que para mim foi um grande desafio. A classe tem crescido imenso, eu comecei com 10/11 horas e neste momento tem as 22 horas com os 26 alunos, em todos os tipos de ensino.

Ana Rita: Muito bem. Agora queria que refletisses sobre o processo de seleção de repertório e como e quando é que ele ocorre.

R65: Olha...(pensativa), primeira coisa que eu gostava de te dizer para a tua tese, é que infelizmente nós temos o programa de flauta bastante desatualizado. O programa de flauta deveria ser aquilo, ou a base que deveríamos ter para ter em termos de nível de ensino. Aquilo que eu acho que um programa deveria dizer é: "Atenção que neste nível, procuramos este e este desenvolvimento técnica, ter um exemplo de obras que sejam exemplo de... e deixar ao critério de cada um." No entanto, o nosso programa oficial é de 1870 e nunca fui atualizado. Portanto, no meu ponto de vista, para mim há determinadas obras ou núcleo de obras que eu acho que são mais adequadas a cada um dos graus. No entanto, essa seleção de repertório (à exceção de um aluno que eu não conheço) é sempre antes de o período começar tendo em conta ..., mas eu não lhes digo, é a minha seleção. Mas tenho sempre em atenção, dentro do possível de lhes dar duas obras a escolher, dentro do objetivo daquele período, por exemplo trabalhar expressividade, ou som, ou articulação. Portanto, duas obras dentro desse objetivo para o aluno escolher, para ele se sentir participativo no processo de seleção. Às vezes também é o sentido de responsabilidade e caráter pedagógico através da escolha. Porque, para mim, uma das coisas que eu mais valorizo no ensino é a partilha, nunca gostei de professores que se impusessem em demasia, e a melhores recordações que eu tenho de professores foram aqueles que me deixaram partilhar e falar, e tento que isso haja na classe de Flauta.

Ana Rita: A minha próxima pergunta, sei que falaste sobre os catálogos estarem desatualizados, mas sendo assim onde é que tu costumavas procurar repertório para os teus alunos?

R66: Olha, a primeira coisa é a partilha. Portanto, eu fui aluna de alguns professores e tenho como referência, foram algumas pessoas que me ajudaram e que me chegaram a dar algum repertório em formato digital para os diferentes níveis de ensino. Outra coisa que eu costumo fazer é ir a masterclasses como ouvinte, eu fui nos últimos 7 anos a muitas masterclasses como ouvinte, achei que enquanto professora me iria fazer bem. Isso também me ajudou a conhecer muito repertório e ir adaptando

Ana Rita: Agora sobre os intervenientes no processo de seleção, já me explicaste um pouco, mas eu queria perguntar-te se isso acontece em todas as idades.

R67: Sim, em todas. Sim, até em iniciação, até o menino de 6 anos escolhe se quer o balão do João, ou a estrelinha, ou o Noddy ou outra coisa qualquer que ela não conhece de lado nenhum. O que acontece, é que quando são mais pequeninos e não conseguem ler à primeira vista, eu toco e eles escolhem, algumas vezes a olhar para a partituras outras vezes não, porque a visão também influencia. Quando são mais velhinhos, a partir do 2º grau, eles leem comigo.

Ana Rita: Agora uma questão sobre os alunos procurarem repertório, achas que é uma tarefa fácil para eles?

R68: Não, de todo, cada vez pior. Eu acho que nós em termos de alunos músicos estamos a ter cada vez alunos melhor tecnicamente, cada vez são mais virtuosos, mas depois não dizem nada com a música. Por exemplo: “Quando perguntamos, esta obra ouviste por quem?” Eles respondem que não sabem, nem como, nem porque, nem conseguem comparar versões. Atualmente os alunos não tem a cultura nem o sentido crítico, porque é a base do “eu chego, carrego e ouço.” E depois, nós em termos de ensino, também temos muita culpa, porque: ok, nós não temos tempo de aula. Mas temos de perceber que se queremos que o aluno atinja determinado objetivo, nós professores, passamos 5 aulas a tentar explicar e não resulta e depois existe um vídeo de um violinista (eu sou apologista de mostrar vídeos com outros instrumentos), e comentando e analisando com o aluno, passado duas aulas o objetivo está resolvido. A pergunta que tu fazias sobre os alunos terem capacidade de escolher repertório, acho muito difícil, a não ser que haja um trabalho prévio

Ana Rita: Muito bem. Agora queria perguntar-te qual a tua opinião sobre a gestão do tempo nas escalas, estudos e peças.

R69: Ora bem. Nós não gostamos de comer arroz todos os dias, nem massa, nem batatas. Portanto, se o nosso corpo precisa de um equilíbrio nutricional variado, e se a nossa parte intelectual também precisa de um equilíbrio variado, na música tem de ser igual e eu não posso estudar sempre da mesma maneira. Portanto, há alturas em que, eu devo incutir algum exercício específico de foco no estudo. Claro que aquecer é muito importante antes de tocar, mas um tempo específico não, eu considero que deva ser um tempo variado porque eu enquanto ser humano sou um ser de equilíbrio e um ser de equilíbrio precisa de várias opções. Nós enquanto professores, devemos incutir essa descompressão de tempo, porque tempo hoje é uma coisa muito complicada de se falar, então eu oriento o estudo com objetivos e não por horas de estudo.

Ana Rita: A minha última pergunta é se consideras que o repertório influencia a motivação.

R70: Sem sombra de dúvida.

Ana Rita: Algum repertório específico?

R71: O repertório que tu gostas.

Ana Rita: Em todas as idades?

R72: Sim, em todas as idades. Porque, vai da linha do meu trabalho, na minha classe toda a gente escolhe. Eu acredito que incutir responsabilidade ao aluno ajuda muito na motivação, porque ele se vai sentir útil, sente-se especial. Acho também que é importante o professor estar disponível para o gosto do aluno, mesmo que não seja uma coisa do teu agrado, ou não vai ser aquilo que tu esperas e às vezes tu ficas surpreendida e aprende o professor e o aluno. Portanto, é muito importante que seja feito ao gosto do aluno, mas uma mais vez digo, esse gosto é influenciado pelas sementes que o professor vai colocando. Por exemplo, tu vais colocando que é preciso fazer uma coisa lenta e uma coisa rápida, por exemplo. Portanto, é criar sentido crítico e é bom eles fazerem determinadas obras, mas o sentido crítico na minha opinião educa-se.

Ana Rita: Muito obrigada pela tua colaboração

Professora F: De nada, em tudo o que puder ajudar.

Entrevista via Zoom: Professora G (06/04/2021)

Ana Rita: Como eu te tinha dito, o tema do meu projeto de intervenção é a escolha do repertório como fator motivacional. Queria-te perguntar se podia gravar a entrevista.

Professora G: Claro que sim.

Ana Rita: Queria também perguntar-te se tenho a tua autorização para transcrever a nossa entrevista no meu relatório de estágio.

Professora G: Claro que sim.

Ana Rita: Tens alguma questão antes de começarmos?

Professora G: Podemos começar quando quiseres.

Ana Rita: A minha primeira pergunta é sobre ti e queria que me falasses um bocadinho sobre a tua experiência enquanto professora de flauta.

R73: Ok. tenho 27 anos e leciono mesmo há 10 anos. Não sempre num ensino oficial, mas comecei nas escolas não oficiais das bandas. Há 5 anos para cá, comecei a desenvolver mais na vertente oficial. Tem sido um bom percurso, tenho tido o privilégio de lecionar e de ministrar também alguns workshops, algumas masterclasses.

Ana Rita: Agora refletindo um pouco sobre o processo de seleção do repertório, podes me explicar como é que ele acontece.

R74: Acontece conhecendo o aluno, eu é muito pelo aluno: se o aluno gosta mais de obra 'x', de coisas mais lentas, mais rápidas... mas difere muito de ciclo para ciclo. Vou começar pelos mais velhos: eu por exemplo, a partir do 7º ano até ao 12º ano, além de os tentar conhecer ao máximo, eu faço sempre uma coisa, que é, seleccionar um 'x' de repertório que eu acho que vai dentro daquilo que eu tenho que trabalhar com o aluno (por exemplo articulação ou som) e envio para o aluno, para ele ouvir. De modo a ser uma forma motivacional para eles quererem tocar. Porque é assim, eles vão escolher a obra que mais gostarem (claro que será dentro da minha seleção) mas vai ser um fator maior para eles gostarem da peça, para quererem tocar. E eu faço isso, claro que não é sempre. Eu normalmente, gosto de passar em todos os anos, pelos vários períodos da música: período barroco, clássico, contemporâneo e quando é possível música portuguesa. Todos os anos, os meus alunos fazem música portuguesa. Os mais pequeninos, eu tento sempre, que eles escolham. Até ao 2º grau, não digo nas escolas oficiais, mas nas escolas não oficiais, é muito pelo fator da Disney, o fator da atualidade, tento sempre perceber o que eles querem tocar. Claro que tenho em conto tudo o resto, e o conjunto de repertório que eu acho fundamental, mas sempre perceber e ir de encontro ao gosto do aluno. Se por exemplo, eu sei que vou ter uma prova muito importante para aquele aluno, eu vou escolher sempre pelas facilidades do aluno, porque sei que ele vai sair muito melhor. Mas por exemplo se eu tenho uma prova que sei que tenho mais tempo para trabalhar, eu vou escolher uma parte que sei que o aluno tem maior dificuldade. Os pequeninos faço muito a questão da música portuguesa, dos 6 aos 10 anos, por exemplo o alecrim, o balão do João, fazendo com que eles tocam e que cantem essa música. Ao mesmo tempo estamos a divertir-nos, a tocar flauta, a aprender coisas importantes para o nosso cancioneiro nacional. Claro, que há uma coisa que eu deveria trabalhar mais, que é a questão do play along. Mas eu tenho muito medo disso, porque os alunos, por exemplo em audições vão estar muito nervosos e se depois não corre bem, nós sabemos que se a audição corre mal, é um fator que se vai prolongar para toda a vida. Nesse sentido, tento ser eu a tocar com eles, a parte do piano, às vezes no piano aquilo que consigo tocar, e na flauta e no flautim também, tocar com eles também flauta alto e flauta baixo. Mas acima de tudo, conhecer o aluno e escolher dependendo dos momentos, é esse o meu método.

Ana Rita: E quando é que ocorre esse processo de seleção?

R75: Do repertório? Então é assim: eu começo logo no 1º período. Eu faço uma calendarização e vou escolhendo aquilo que eu acho que o aluno vai gostar, porque nós temos sempre uma perceção (exceto se o aluno é novo). Então eu faço uma seleção de obras logo no início do ano, não é para cada período, mas para o 1º e para o início do seguinte. Por exemplo, eu agora neste 3º período ainda não escolhi repertório, porque irei fazer um processo diferente. Eles escolherem, dei sempre 3 peças para eles escolherem... mas por exemplo, se um aluno escolhe uma peça clássica eu sei que nos restantes períodos ou vou dar barroco ou romântico. E é o que tem acontecido nestes períodos, dentro da escolha, escolho os exercícios de técnica base: por exemplo, se o aluno está a fazer uma peça de articulação eu vou-lhe dar exercícios de articulação. Porque os professores nas aulas não podem dar tudo, 45 minutos não chegam para nada então temos de lhes dar tudo esquematizado e então eu faço desta maneira. Os estudos, escolho completamente diferente, se a peça é

articulada, o estudo vai ser muito mais melódico. Eu não sou apologista de fazer os estudos todos seguidos, eu vou escolhendo de diferentes livros consoante aquilo que o aluno precisa de trabalhar. Escolho sempre no início de cada período, e depois a partir daí é um recomeçar e uma porta aberta para os restantes períodos. Por exemplo no 12º ano, é aquilo que as provas exigem.

Ana Rita: E sobre os intervenientes nesse processo, tu já me explicaste um pouco que os alunos escolhiam as peças que tu selecionas previamente, mas que queria perguntar-te se isso acontece em todas as idades.

R76: Sim, acontece em todas as idades. Mesmo os pequeninos, claro que eu não lhes vou enviar as gravações, então faço eu na aula, ou mostro através de uma gravação, porque a fazer este trabalho eles também estão a desenvolver outro tipo de competências, neste caso a audição. Nós sabemos que neste momento toda a gente tem todo o tipo de tecnologia, mas não usam e é uma forma de ficarem a conhecer e também conhecer os interpretes da flauta. Nunca mostro uma gravação que não ache adequada, se por acaso eu achar que não há, eu gravo e envio, ou então eu toco na aula, mas aos ais pequenos eu faço sempre esse processo durante a aula.

Ana Rita: Ok. Agora queria perguntar o que é que tu achas sobre a forma como o repertório está organizado.

R77: É assim: não há uma forma como o repertório está organizado. Neste momento, cada escola do ensino oficial, ou pelo menos os conservatórios do ensino oficial, tem uma matriz com algum repertório... mas nós não sabemos se é esse o repertório que eles utilizam, eu penso que seja só uma amostra. Acho que felizmente, tu podes adequar isso a cada estilo de escola, eu conheço uma escola que tem um catálogo e que os alunos só podem mesmo tocar aquilo no ensino oficial em Portugal, mas felizmente, são muito poucas, o que também te dá uma maior manobra para escolheres aquilo que queres fazer. Nós professoras muitas das vezes, escolhemos aquilo que foi o nosso percurso. Uma das formas de procurar repertório é por exemplo, eu sei que aquela obra vai funcionar como motor de evolução, eu sei que com aquela obra, há muito aquelas peças standard que tu sabes o que vai acontecer. E eu utilizo-as, é quase como se tivesses um catálogo de peças que sabes que vão funcionar para certos aspetos. Acho que neste momento, cada professor faz o seu catálogo e faz as suas obras. Cada vez mais, a música não para, ou são transcrição, ou então se formos pela música contemporânea nós temos sempre obras novas, obras que os alunos podem sempre potenciar e fazer a novo. E eu também sou apologista disso, de os alunos tocarem coisas que nunca ouviram, por exemplo, as músicas de compositores portugueses, muita delas não há gravações, e eu tento que os alunos toquem sem nunca ouvirem de modo a também explorarem a sua criatividade. Mas acho que o repertório não está catalogado de nenhuma forma, é a minha opinião. Eu acho que também para nós professores, parte muito da pesquisa e de ouvir obras novas, para tentar modificar, procurar música da atualidade de outros países por exemplo. O professor tem de aprender com o aluno e o aluno tem de aprender com o professor. A escolha do repertório de forma motivacional deve ser para o aluno e para o professor.

Ana Rita: Agora queria perguntar-te sobre a gestão do tempo no diferente repertório, nomeadamente escalas, estudos e peças. Achas que o tempo de estudo deve ser igual?

R78: Eu costumo fazer para os meus alunos, especialmente para os mais velhos, a partir do 7º ano, uma pizza, dividida em diferentes fatias e coloco sempre o aquecimento como uma das maiores fatias. O aquecimento engloba sempre sonoridade, porque eu acho que a virtuosidade vem da sonoridade, se tu tens um som bonito vais conseguir alcançar com maior facilidade tudo o resto. A sonoridade, notas longas, exercícios de vocalizos... depois, eu coloco articulação. Eu considero que a articulação deve ser exercitada regularmente, e eu acho que ao mesmo tempo que estamos a exercitar articulação estamos a exercitar os dedos. E só depois, colocar as escalas e exercícios técnicos. Depois, estudos, não coloco uma parte muito grande (um bocadinho menor que o aquecimento) e depois a peça. A peça, é o tempo que tu consegues. Costumo também dizer que quando estão cansados de fazer estudos e peças devem optar por fazer leituras à primeira vista e ouvir muita música.

Ana Rita: Agora queria perguntar-te se consideras que o repertório influencia a motivação dos alunos.

R79: Claro que sim. É por isso que lhes pergunto o que querem tocar e o que mais gostam. E chega a acontecer alunas que se não gostarem do repertório não vão estudar e é mesmo verdade. Concordo que o aluno tem de gostar e tem de gostar, é como nós quando vamos ao restaurante, se eu não gostar eu não como. E nós cada vez precisamos de motivação na música, porque os pais cada vez descartam este ensino e tem de sere eles a mostrarem aos pais que é importante e para isso acontecer nós professores temos de fazer com que eles gostem e tem de ser por parte de repertório.

Ana Rita: E achas que existem algum repertório específico que os deixe mais motivados?

R80: Depende, os pequeninos gostam de tudo o que é português e da Disney, quando são mais pequeninos, os meus alunos por exemplo gostam de tudo o que é peças do compositor Ian Clarke. Mas realmente depende de cada aluno, para já não tenho nada que diga que resulta com todos. A peça que realmente resulta sempre é o Chaminade, toda a gente quer tocar. Também gostam muito de peças contemporâneas cheias de efeitos.

Ana Rita: Muito obrigada pela tua colaboração.

Professora G: De nada.

Entrevista Escrita Professora H

Posso transcrever as suas respostas no meu relatório?

Sim.

Ana Rita: Enquanto professora de Flauta Transversal, descreva-me a sua experiência profissional. (Há quantos anos leciona, que graus de ensino)

R81: Leciono desde os 16 anos. Iniciei numa instituição particular.

No meu primeiro ano de licenciatura, iniciei no ensino oficial na Academia (...) com a supervisão de outra professora. Desde então, leciono nesta academia variados níveis de ensino, desde pré-iniciação ao 8º grau (12º ano).

Refletindo sobre o processo de seleção do repertório, consegue descrever-me o processo?

Ana Rita: Em que momento ocorre?

R82: No caso de ser um aluno novo que nunca tocou flauta, geralmente não recorro a qualquer repertório ou método nas primeiras duas aulas. São estas duas aulas que apontarão o que o aluno precisa tocar para desenvolver determinada competência.

No caso de um aluno que já estuda comigo, em princípio já o conheço bem, defino o repertório antes das férias (sejam de Natal, Carnaval, Páscoa ou férias grandes).

Ana Rita: Como ocorre?

R83: Em determinados graus tenho já definido repertório base, embora este possa variar de acordo com as dificuldades do aluno e a aquisição de determinada competência.

Ana Rita: Utiliza algum critério específico?

R84: Um dos critérios, referi na questão anterior: pensar quais as competências que o aluno precisa desenvolver. Outro critério seria perceber qual a sua finalidade (se é para uma audição, concurso, prova) e se o grau de dificuldade é adequado ao aluno. Também tento ter em conta a opinião do aluno e os seus gostos musicais sempre que possível.

Ana Rita: Utiliza critérios diferentes para níveis diferentes?

R85: Sim. Basta terem finalidades diferentes (ser tocado numa audição ou num concurso) ou o tempo possível de preparação do repertório (quantidade de aulas ou a capacidade e tempo de estudo de cada aluno).

Relativamente aos intervenientes no processo de seleção, quem participa nesse processo de seleção?

Ana Rita: Exclusivamente o professor?

R86: Apenas no primeiro ano no estudo de flauta, pois os alunos ainda não têm bases para tocar determinadas peças, notas, registos.

Ana Rita: Qual o papel dos alunos nesse processo?

R87: Tento escolher repertório de acordo com os seus gostos musicais e tento dar-lhes o poder de escolha, para ativar o sentido crítico e a responsabilidade na preparação do programa.

Ana Rita: O papel dos alunos diferencia consoante os graus de ensino?

R88: Sim. Quanto mais velhos são, mais noção têm do que gostam e do repertório existente e, portanto, têm mais autonomia para serem eles a propor repertório.

Relativamente à organização do repertório para Flauta Transversal, qual a sua opinião sobre a forma como se encontra organizado?

Ana Rita: Onde costuma procurar o repertório para os seus alunos?

R89: Na minha biblioteca digital e por vezes no Youtube para peças/ideias novas.

Ana Rita: Considera que está organizado e tem fácil acesso?

R90: Sim.

Ana Rita: De que forma se encontra organizado? Por graus? Por níveis de dificuldade?

R91: Por gênero: concertos, sonatas, peças, exercícios, estudos, etc.. Não organizo por graus porque considero que os alunos são diferentes, podem necessitar de peças mais simples ou mais complexas.

Qual a sua opinião sobre a gestão de tempo de estudo no diferente repertório(escalas, estudos e peças)?

Ana Rita: Considera relevante organizar o tempo de estudo no diferente tipo de repertório?

R92: Deixo essa organização para o aluno gerir em casa. A divisão do tempo para cada item do repertório realizada durante as aulas, dá-lhes pistas sobre o tempo que deverão dedicar a cada item no seu estudo em casa. Por isso mesmo é raro nas aulas não ouvir a escala, estudo e peça (por vezes também exercícios), pois gera hábitos de estudo que permanecem para a vida.

Ana Rita: A divisão de tempo deve ser igual no diferente repertório?

R93: Depende muito de cada aluno (suas dificuldades e grau) e da dificuldade do repertório. Geralmente, a escala é estudada mais rapidamente do que o estudo. A peça normalmente demora mais tempo a ser estudada.

Considera que o repertório influencia a motivação do aluno?

Ana Rita: Como?

R94: Sim, sem dúvida. Quando o aluno gosta do que está a tocar, estuda mais e melhor, cria o objetivo de tocar muito bem e tem prazer nesse estudo.

Ana Rita: Em todas as idades?

R95: Sim, acredito que influência a motivação de qualquer aluno. Até nós profissionais, preparamos mais facilmente repertório que gostamos.

Ana Rita: Que tipo de repertório especificamente?

P96: Principalmente peças, duos, ensembles.

Entrevista via Zoom: Professor I (18-04-2021)

Ana Rita: Como eu lhe tinha dito, o tema do meu projeto de intervenção é a escolha do repertório como fator motivacional. Queria perguntar se podia gravar a entrevista.

Professor I: Claro que sim.

Ana Rita: Queria também perguntar-te se tenho a sua autorização para transcrever a nossa entrevista no meu relatório de estágio.

Professor I: Claro que sim.

Ana Rita: Tem alguma questão antes de começarmos?

Professor I: Podemos começar quando quiseres.

Ana Rita: A minha primeira pergunta é sobre ti e queria que me falasses um bocadinho sobre a tua experiência enquanto professor de flauta.

R97: Ok, então eu leciono há 25 anos mais ou menos, e tenho lecionado todos os graus de ensino, desde iniciação até ao 8º grau, 12º ano em Academias e a Escola Profissional.

Ana Rita: Muito bem. Agora refletindo sobre o processo de seleção de repertório em específico, quando é que ele acontece?

R98: Normalmente, acontece ou imediatamente antes ou na altura de um teste, logo quando eles acabam um teste escolhemos o repertório para o período seguinte. Na escola profissional funciona por módulos, logo quando estamos a acabar um módulo pensamos no repertório do módulo seguinte, que não quer dizer, que depois não possa sofrer alterações ou ser adaptado, ao longo do módulo, do semestre ou período consoante a escola. Mas normalmente acontece, no final do ano letivo, com algumas que vão continuar no próximo ano letivo; quando são alunos novo só no início do ano letivo claro.

Ana Rita: E utiliza algum critério para essa seleção?

R99: Ora bem, utilizo vários critérios. O primeiro(principalmente nestes últimos anos), é a minha experiência, porque apesar de tudo, vai contando e já vou sabendo aquilo que resulta e não resulta em termos de repertório. Nomeadamente para dificuldades específicas dos alunos, vou sabendo que peças é que vão mais ou menos resultar e que peças é que são mais agradáveis de eles tocarem, que eles gostam mais, ou então aquelas que

também fui abandonando ao longo do percurso porque sei que não resultam muito bem e que os alunos não gostam tanto, porque pedagogicamente acabam por não ser muito apelativas. Portanto os critérios são precisamente, o grau de dificuldade do aluno, as suas dificuldades específicas, obviamente o nível em que ele está e também, acima de tudo, tentar encontrar um repertório que seja sempre, isto tanto a nível de peças e estudos, que seja sempre um pouco mais difícil daquilo que eles na altura já conseguem tocar. Ou seja, não pode ser demasiado fácil, porque o aluno pode desmotivar (mesmo sendo um bom aluno), nem pode ser demasiado difícil, porque apesar de estudar pode ser demasiado difícil e por muito que estude não vai conseguir atingir os objetivos para aquela peça. Este processo é difícil de alcançar, mas ao longo dos anos, tenho vindo a concluir que é um aspeto muito importante, principalmente, porque tem haver com a motivação dos alunos, precisamente o teu tema. Eu sempre me debati contra o princípio de seguir o programa, não concordo. Eu acho que o mais importante, é os objetivos e as competências que eles tem de alcançar naquele grau e obviamente, se já as alcançou prosseguimos e também o contrário. Até porque há 10 anos, com o ensino articulado e com a massificação da música, aumentou-se a quantidade, mas não se aumentou a qualidade. Não há dúvida, que o programa que os alunos faziam numa prova global há 10/15 anos comparando com o que fazem agora, íamos fazer espantados, isto num nível geral em todos os instrumentos. Só para concluir a questão do programa, é muito relativo. Cada aluno é um caso, na nossa vertente no ensino especializado da música, é quase um programa de cada aluno.

Ana Rita: Agora queria-lhe perguntar sobre os intervenientes no processo de seleção, se é exclusivamente o professor ou qual o papel do aluno?

R100: Ok, exatamente, esse é precisamente um dos critérios que não referi há bocado: o gosto do aluno, e o aluno intervém (ou nem sempre), mas eu tento que o aluno intervenha, mas às vezes há alunos, que ou por timidez ou às vezes por não quererem confrontar o professor, ou então por não terem muitas ideias, mas quase sempre há alunos que intervêm. Na altura da escolha do programa eu digo-lhes sempre: “Olha, ouviste alguma peça que algum colega teu mais adiantado tenho tocado que gostasses de tocar?” E muitas vezes eles dizem e eu depois vejo se se adequa ou então alguma peça que eles conheçam de ouvir no Youtube, ou na internet. E muitas vezes sim, tento sempre ir de encontro aos gostos deles, mas nem sempre consigo (também poderá ser problema meu), porque nem sempre consigo chegar aos gostos deles. Também, em termos de outro tipo de repertório não clássico (entre aspas), de músicas que eles gostem, tento sempre, especialmente nos mais novos, que tragam gravações, que me mostrem, às vezes são canções que tocam na rádio, ou canções infantis, músicas pop e rock que eles ouvem e tento sempre que possível, numa parte da aula, tocar com eles essas músicas, seguindo o critério de os motivar. Portanto, às vezes, são os alunos que querem sempre tocar alguma música que eles trazem, e claro que é sempre clássico no início querem todos aprender a tocar os “parabéns a você” para tocarem para os familiares, mas fora isso, tento sempre abordar um repertório, digamos mais informa, mesmo que não faça parte do programa oficial daquele trimestre.

Ana Rita: E acha que é fácil para os alunos eles procurarem repertório para flauta por iniciativa própria?

R101: É assim, fácil nesta altura é... nunca foi tão fácil! Nem sequer quero comparar com o tempo em que era estudante, não seria justo, mas mesmo em relação há uns anos atrás, portanto fácil é. O que não é fácil é eles distinguirem aquilo que está ao alcance deles ao não. Até porque muitas das vezes é muito difícil para eles, distinguir o que é bom ou o que é mau, mesmo em relação a interpretações (sei que não é bem aquilo que estavas a falar). Por exemplo, quando nós dizemos: “Olha, vai procurar ao Youtube que encontras isso no Youtube.” Ok, tu encontras, mas às vezes podes encontrar tocado por um aluno, que às vezes ainda é pior do que ele a tocar e não vão aprender nada. Mas secalhar eles acham mais piada verem uma pela tocada por alguém mais ou menos da idade deles, ou mais novo, mas às vezes está muito mal tocado e são gravações de alunos a estudar e que depois põem no Youtube e fica lá. Eu sei que me afastei um bocadinho do tema, mas acho que aí é perigo nós professores, dizermos aos alunos: “Vai procurar ao Youtube.” Eu acho que convém dar mesmo as referências e se possível mais do que uma. Agora voltando à tua pergunta: é fácil eles procurarem, por motivos óbvios, não é muito fácil (acho eu, dependendo sempre das idades), eles saberem aquilo que é adequado a eles. Já tenho tido a experiência de alunos trazerem peças, por exemplo um aluno de 2º grau ouvir uma peça de 7º ou 8º grau e perguntar se pode tocar, nesse caso está fora do contexto daquilo que eles podem tocar. Mas alunos mais adiantados, no final do curso básico e até no secundário, sim, eles conseguem escolher e ver o que é adequado para eles.

Ana Rita: Sei que já me falou um pouco sobre os catálogos das academias, mas eu queria saber se concorda com a organização do mesmo.

R102: Ah ok. Aí, eu só te posso falar da realidade que eu conheço, que não é muita porque não tenho trabalhado em muitas escolas (felizmente por um lado), por isso falando nessa realidade. Aí há sempre uma confusão, mesmo até nos professores, os profissionais entre o que é verdadeiramente um programa da disciplina de instrumento, ou seja, a diferença entre um programa e um catálogo como tu disseste, ou uma lista de peças. Programa mesmo oficial, emanado do ministério da educação, que seja um programa oficial que as escolas tenham de seguir, não há, nem nunca houve. Mesmo quando eu estudava, havia o programa do conservatório de 1900 e tal..., mas que não era programa nenhum, era apenas um catálogo ou uma lista de peças. Ok, pode ter alguma utilidade, claro que sim, como referência, mas é muito redutor, por isso logo desde o princípio quando fui trabalhar, nas primeiras escolas, juntamente com os meus colegas, fizemos na altura um programa (que por acaso eu já vi replicado noutras instituições, não há problema nenhum, só não tinha direitos de autor- risos), mas como eu te dizia, no programa mais importante que uma lista de peças, é os objetivos e as competências que um aluno tem de alcançar. Portanto, aquilo que um aluno tem de fazer em específico naquele grau, ou quando chega ao final de um grau para transitar para o próximo, não é tanto se toca a peça A,B ou C, mas é mais se consegue tocar aquelas tocar com determinada articulação, etc. Agora, como te disse há pouco, da minha experiência, e será muito redutora (posso não te ajudar muito nesse aspeto), essas listas foram sempre feitas por mim, em conjunto com alguns colegas. Mas se me perguntares o que lá está eu não sei. Porque, seguramente, talvez 80% ou mais secalhar, das peças que eu dou aos alunos não estão lá, porque são da minha biblioteca, e se eu fosse colocar lá tudo, era uma coisa demasiado exaustiva e não fazia sentido, e isso deve ser deixado ao gosto(sim, no fundo é ao gosto de cada professor) e eu procuro sempre estar a ver, aquilo que outros professores dão aos alunos para ir conhecendo novo repertório. Felizmente também estão sempre a sair peças novas. Mesmo pedagogicamente, se formos ter sempre a mesma lista, ficaria muito desatualizada rapidamente.

Ana Rita: Muito bem. A última pergunta, é se considera que o repertório influencia a motivação.

R103: (pensativo) Se o repertório influencia a motivação? Tenho algumas dúvidas sabes...

Ana Rita: Vai ter de desenvolver a sua ideia!

R104: Sim, claro eu sei (risos). Estou só a organizar o meu pensamento. (silencio). Porque se eu não pensar muito, se eu elaborar uma resposta muito superficial, eu diria logo que sim, obviamente, e pensando em mim próprio como música e profissional, e mesmo como estudante, sim claro, se eu gostar da peça, eu vou estudar mais, é normal, é humano. Por outro lado, se eu pensar em alunos, agora, eu posso distinguir entre alunos mais “sérios” digamos assim, alunos que queiram seguir uma carreira musical, ou alunos que utilizam a música como passatempo ou tempos livres, digamos assim. Nos alunos que queiram mesmo seguir música, eu digo-lhes sempre (embora ainda não esteja a responder diretamente à tua pergunta), eu digo-lhes sempre que não interessa se eles gostam ou não da peça. Porque se eles vão para uma orquestra e querem ser músicos profissionais, eles tem de tocar aquilo que lhes põem à frente e tudo sabes. Pode ser a peça mais feia e mais horrível, mesmo às vezes em termos de música contemporânea(não quer dizer que a música seja feia, mas a música tem de ser tocada e só o futuro o dirá) e não gostamos mas temos de a tocar e a defender como se fosse a peça mais fantástica que já foi escrita, e naquele momento em que o músico e o estudante profissional esta a tocar ou a preparar a peça, aquela peça é a melhor de sempre, percebes o que eu que quero dizer? Por isso é que nem sempre estamos nesse caso, de o repertório não pode/não deve/não deveria influenciar a motivação do aluno. Eu sei que não foi exatamente isso que tu me perguntaste e eu disse que não era fácil dar uma resposta porque não é assim tão óbvia. Portanto, se eu for a responder mesmo pelo mais obvio, sim, claro que sim... porque nós tendemos a fazer aquilo que mais gostamos. Mas lá está, quer como futuros músicos, quer como aprendizes, nós temos sempre de procurar (mesmo em outras áreas da nossa vida), temos sempre de procurar é estudar aquilo que não gostamos tanto, porque se vamos só trabalhar aquilo que gostamos secalhar vamos desenvolver menos. E isso talvez aconteça já nas gerações mais novas, talvez na tua, cada vez há mais dificuldade em vocês jovens, em reagirem à frustração, neste caso ser aquilo que não gostam, porque agora é tudo muito mais fácil e tem tudo à mão por assim dizer. E tudo aquilo que é mais difícil ou que eu não gosto tanto, tendemos a rejeitar, estás a perceber? E a não ficar mais motivado. Ok, respondendo agora diretamente à tua pergunta: olha faz lá a pergunta outra vez?

Ana Rita: Considera que o repertório influencia a motivação?

R105: Ok, então a minha resposta definitiva é: Sim, o repertório influencia a motivação, mas o professor deve ser responsável para que isso não aconteça sempre, ou que não seja o motivo determinante para a motivação. E depende muito de cada aluno, agora o que o professor pode, é utilizar o repertório em determinados momentos com determinados alunos para aumentar o nível de motivação. Por exemplo, quando são mais novos, se aquele aluno não está muito motivado por algum motivo, secalhar devemos alterar o repertório naquele momento para aumentar a motivação. Agora, com alunos mais avançados, acho que o professor deve procurar evitar que a motivação venha só de um repertório. Dito de outra forma, que o aluno se habituou(digamos assim) a tocar só o repertório que gosta, ou aquilo que mais gosta.

Ana Rita: Nesse sentido, o repertório não deve ser usado como ferramenta de motivação em todas as idades?

R106: Não, isso não. Quanto mais novo são os alunos, até porque neste caso, se eu estou a ver bem, estás a falar de utilizar o repertório quase como um motivador extrínseco e nesse caso a motivação extrínseca funciona mais quando os alunos são mais novos. Quando começam a entrar na adolescência ou funciona a motivação intrínseca ou então é bastante difícil, mas claro que tem sempre de ser um jogo, o professor não pode cair no extremo de não deixar o aluno tocar as peças que gostam.

Ana Rita: Da minha parte não tenho mais perguntas. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Professor I: De nada, até a próxima!

ANEXO VI – Guião de Inquérito aos alunos de Flauta Transversal do Estágio

O seguinte questionário enquadra-se num projeto de investigação, realizado no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O principal objetivo é recolher informações sobre a escolha do repertório em alunos do ensino especializado do curso de Flauta Transversal. O questionário encontra-se dividido em 4 secções: caracterização do aluno, perguntas específicas sobre o repertório do 2º período, tempo dedicado ao repertório do 2º período e perguntas específicas sobre o processo de seleção. O questionário é anónimo, não existem respostas certas ou erradas e os dados obtidos irão ser exclusivamente utilizados para efeitos de estudo. Desde já, muito obrigada pela colaboração !

1. Qual o teu género?
 - a Feminino
 - b Masculino
 - c Prefiro não dizer
2. Qual a tua idade?
3. Qual o grau que atualmente frequentas?
 - a Iniciação
 - b 1º grau
 - c 2º grau
 - d 3º grau
 - e 4º grau
 - f 5º grau
 - g 6º grau
 - h 7º grau
 - i 8º grau
 - j Outra opção
4. Descreve por palavras tuas o que entendes por repertório.
5. Do repertório do 2º período, o que te sentiste mais motivado a estudar?
 - a Escalas
 - b Estudos
 - c Peça
 - d Outra opção
6. Qual a peça que tocaste no 2º período?
7. Como descreverias a peça que estás a tocar?
8. Pesquisaste sobre o compositor e a época da tua peça?
 - a Sim
 - b Não
 - c Outra opção
9. O que te atrai mais numa peça?
 - a O ritmo
 - b A melodia
 - c O carácter expressivo
 - d A tonalidade
 - e Outra opção
10. Gostas mais de peças rápidas ou peças lentas?
 - a Peças lentas
 - b Peças rápidas
 - c Gosto dos dois
 - d Outra opção:
11. Gostas mais de peças em tonalidade maior ou tonalidade menor?
 - a Tonalidade maior
 - b Tonalidade menor

- c Outra opção:
12. Gostas mais de peças fáceis ou difíceis?
- a Fáceis
- b Difíceis
- c Outra opção
13. Como classificas a tua motivação em relação às escalas?
-
- Nada motivado Muito motivado
-
14. Como classificas a tua motivação em relação aos estudos?
-
- Nada motivado Muito motivado
-
15. Como classificas a tua motivação em relação às peças?
-
- Nada motivado Muito motivado
-
17. Como descreverias o trabalho feito com o repertório nas aulas de instrumento?
19. Quais as recomendações do teu professor que são mais frequentes?
- a Na apresentação das escalas
- b Na apresentação dos estudos
- c Na apresentação das peças
20. Preenche a seguinte tabela de acordo com o tempo de estudo no diferente repertório.
- | | Todos os dias, mais do que uma vez | Todos os dias | Uma vez por dia semanalmente | Só no fim-de-semana | Uma vez por semana | Na véspera da aula | Algumas semanas não estudava |
|---------|------------------------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|
| Escalas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estudos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Peças | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
-
21. Consideras que fizeste uma boa gestão do tempo de estudo?
- a Sim
- b Não
- c Outra opção
22. Planeias o teu estudo antes de começar?
- a Sim
- b Não
- c Outra opção
23. Quando não estás a tocar, pensas em como melhorar a tua performance?
- a Sim
- b Não
- c Outra opção
24. Descreve por palavras tuas como decorre a seleção do repertório após o final de um período letivo.
25. Consideras que tens um papel ativo no momento da escolha do repertório?
- a Sim
- b Não
- c Outra opção
26. Consideras importante saber os motivos da escolha do repertório?

- a Sim
 - b Não
 - c Outra opção
27. Justifica a resposta anterior.
28. Consideras importante gostares do repertório que estás a tocar?
- a Sim
 - b Não
 - c Outra opção
29. Descreve por palavras tuas o processo após receberes repertório novo.

ANEXO VII – Guião de Inquérito a alunos de Flauta Transversal no contexto nacional

O seguinte questionário enquadra-se num projeto de investigação, realizado no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O principal objetivo é recolher informações sobre a escolha do repertório em alunos do ensino especializado do curso de Flauta Transversal. O questionário encontra-se dividido em 4 secções: caracterização do aluno, perguntas específicas sobre o repertório, tempo dedicado ao repertório e perguntas específicas sobre o processo de seleção. O questionário é anónimo, não existem respostas certas ou erradas e os dados obtidos irão ser exclusivamente utilizados para efeitos de estudo. Desde já, muito obrigada pela colaboração!

30. Qual o teu género?
 - a Feminino
 - b Masculino
 - c Prefiro não dizer
31. Qual a tua idade?
32. Qual o grau que atualmente frequentas?
 - a Iniciação
 - b 1º grau
 - c 2º grau
 - d 3º grau
 - e 4º grau
 - f 5º grau
 - g 6º grau
 - h 7º grau
 - i 8º grau
 - j Outra opção
33. Qual o nome da instituição que atualmente frequentas?
34. O que entendes por repertório?
35. No repertório da flauta transversal, o que mais te motiva a estudar?
 - a Escalas
 - b Estudos
 - c Peças
 - d Outra opção
36. Justifica a resposta anterior por favor.
37. O que te atrai mais numa peça?
 - a O ritmo
 - b A melodia
 - c O caráter expressivo
 - d A tonalidade
 - e Outra opção:
38. Gostas mais de peças lentas ou peças rápidas?
 - a Peças lentas
 - b Peças rápidas
 - c Gosto dos dois
 - d Outra opção
39. Gostas mais de peças em tonalidade maior ou tonalidade menor?
 - a Tonalidade maior
 - b Tonalidade menor
 - c Outra opção
40. Gostas mais de peças fáceis ou difíceis?
 - a Fáceis

- b Difíceis
- c Outra opção

41. Como classificas a tua motivação em relação às escalas?

	1	2	3	4	5	
Nada motivado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito motivado

42. Como classificas a tua motivação em relação aos estudos?

	1	2	3	4	5	
Nada motivado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito motivado

43. Como classificas a tua motivação em relação às peças?

	1	2	3	4	5	
Nada motivado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito motivado

44. Como descreverias o trabalho feito com o repertório nas aulas de instrumento?

45. Quais as recomendações do teu professor que são mais frequentes:

- a Na apresentação das escalas
- b Na apresentação dos estudos
- c Na apresentação das peças
- d Outra opção

46. Preenche a seguinte tabela de acordo com o tempo de estudo no diferente tipo de repertório.

	Todos os dias, mais do que uma vez	Todos os dias	Uma vez por dia semanalmente	Só no fim-de-semana	Uma vez por semana	Na véspera da aula	Algumas semanas não estudava
Escalas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Consideras que fazes uma boa gestão do teu tempo de estudo?

- a Sim
- b Não
- c Outra opção

48. Planeias o teu estudo antes de começar?

- a Sim
- b Não
- c Outra opção

49. Consideras útil utilizar uma tabela e registar o teu tempo de estudo nas escalas, estudos e peças?

	1	2	3	4	5	
Nada útil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito útil

50. Quando não estás a tocar, pensas em como melhorar a tua performance?
- a Sim
 - b Não
 - c Nunca pensei sobre o assunto
51. Descreve por palavras tuas como decorre a seleção de repertório.
52. Quando é que decorre a seleção de repertório?
53. Consideras que tens um papel ativo no momento da escolha do repertório?
- a Sim
 - b Não
 - c Outra opção
54. Consideras importante saber os motivos da escolha do repertório?
- a Sim
 - b Não
 - c Outra opção
55. Justifica a resposta anterior.
56. Consideras importante gostares do repertório que estás a tocar? Justifica.
57. Pesquisas sobre o compositor e a época do repertório que estás a tocar?
- a Sim
 - b Não
 - c Outra opção
58. Descreve por palavras tuas o processo após receberes repertório novo.
59. De acordo com os diferentes períodos da História da Música, qual é que te identificas mais?
- a Renascentista
 - b Barroco
 - c Clássico
 - d Romântico
 - e Não me identifico com nenhum
 - f Outra opção:
60. Imagina-te daqui a um ano, existe alguma obra que gostasses de tocar na Flauta Transversal?
61. Qual o género musical que gostavas de tocar na Flauta Transversal?
- a Popular
 - b Pop
 - c Jazz
 - d Hip Hop
 - e Música erudita ou clássica
 - f Outra opção
62. Nos teus tempos livres, tens curiosidade em pesquisar sobre o repertório do teu instrumento?
- a Sim
 - b Não
 - c Outra opção
63. Justifica a resposta anterior.

ANEXO VIII – Guião de Inquérito a alunos de M32 no contexto de estágio

Preenche a seguinte tabela de acordo com a tua opinião sobre as frases apresentadas.

Lembra-te que 1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente.

Frases motivacionais	1	2	3	4	5
1. A música dá-me prazer pessoal.					
2. Gosto de estudar porque sei que o meu professor me dará elogios.					
3. Acredito que a minha aptidão para a música pode mudar com o tempo.					
4. Quanto estudo sinto-me uma pessoa mais realizada.					
5. Acredito que a minha aptidão para a música muda com o meu esforço.					
6. Eu estudo o meu instrumento porque o meu professor me obriga.					
7. Eu acredito que a causa do meu sucesso/fracasso depende de fatores que eu não controlo.					
8. Toco um instrumento musical porque gosto.					
9. Acredito no meu valor e nas minhas capacidades.					
10. Eu considero-me um estudante de música autónomo e com poder de escolha.					
11. Eu estudo o meu instrumento porque sei que é o meu dever.					
12. O que mais me cativa na música são os aplausos do público.					
13. Acredito que tocar um instrumento é uma grande utilidade para o meu futuro.					
14. Eu quando estudo sinto que sou capaz de cumprir com os meus objetivos.					
15. Eu acredito que a causa do meu sucesso/fracasso só depende de mim.					
16. Toco um instrumento musical para agradar os meus pais.					
17. Estudo o meu instrumento porque reconheço a importância desse comportamento e os seus benefícios.					
18. Estudo o meu instrumento porque quero tirar a melhor avaliação possível.					
19. Gosto de estudar música porque sinto que pertenço a determinada comunidade.					
20. Acredito que o <i>feedback</i> que me dão é o mais importante.					
21. Estudar música é divertido e o tempo passa a voar.					