

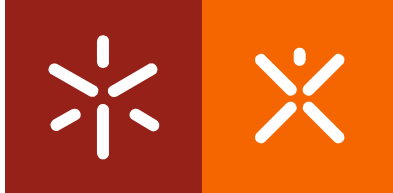


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luis Miguel Pontes Sousa

**Compilação de exercícios e estratégias,
com guia para consolidação dos aspetos
técnicos no ensino da flauta transversal**





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Luís Miguel Pontes Sousa

**Compilação de exercícios e estratégias,
com guia para consolidação dos aspetos
técnicos no ensino da flauta transversal**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho Efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Ricardo Barceló

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-NãoComercial-CompartilhaIgual

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Agradecimentos

Gostaria de agradecer aos meus amigos e familiares por me acompanharem nesta jornada da minha vida. Gostaria de agradecer em especial ao professor Doutor Ricardo Barceló pelo tempo que dispensou na orientação deste trabalho. Gostaria de agradecer também à Academia de Música por me ter deixado desenvolver o presente relatório de estágio nas suas instalações. O apoio destas pessoas foi essencial para conseguir alcançar com sucesso esta etapa do meu percurso como estudante por isso estou grato a todos pela paciência e encorajamento que me dedicaram.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico 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.

Compilação de exercícios e estratégias, com guia para consolidação dos aspectos técnicos no ensino da flauta transversal

Resumo

No âmbito do Estágio Profissional no grupo de recrutamento M09 (Instrumento – Flauta) e M32 (Música de Conjunto/Música de Câmara, Classe de Conjunto) do Mestrado em Ensino de Música foi desenvolvido o presente projeto de intervenção que teve como objetivo criar e determinar os exercícios e estratégias que será necessário adequar aos alunos, para que desenvolvam as competências técnicas onde apresentam mais dificuldades. Assim, no desenvolvimento deste projeto foi utilizada a metodologia intervenção-ação.

Desta forma numa primeira fase procedeu-se à identificação dos principais problemas técnicos através da observação das aulas dos alunos. Sendo identificados num aluno problemas na respiração, flexibilidade e mudanças de registo e noutra aluno na sonoridade.

De seguida foi feita uma pesquisa e compilação de exercícios de forma a abordar os principais problemas técnicos de cada aluno. Assim, procedeu-se à elaboração de um guia de estudo específico e individual que se focou no aquecimento muscular utilizando exercícios escritos e/ou auditivos (por memorização), excertos de peças e até mesmo compilações de manuais já existentes, adaptados ao nível de ensino de cada aluno. No sentido de motivar o aluno, todas as semanas foram definidas metas pelo professor para cada exercício e o aluno registou a sua própria evolução. Outra forma de motivar e estimular a criatividade do aluno foi a utilização de melodias do panorama musical do aluno ou a criação/adaptação de pequenos trechos musicais pelo mesmo.

A compilação de exercícios e estratégias, com guia é um método especificamente construído para resolver os problemas técnicos dos alunos que permitiu motivá-los a melhorar estes aspectos e a fazê-los perceber a importância do seu estudo contínuo para a sua aprendizagem musical. Desta forma a metodologia intervenção-ação revelou ser de fácil aplicação em aulas individuais e permitiu motivar o aluno na aprendizagem instrumental.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Compilação; Flauta transversal; Guia; Motivação

Compilation of exercises and strategies, with guide for consolidation of the technical aspects on transverse flute teaching

Abstract

This project was developed on the aim of the Professional Internship of Master's in Music Teaching. The main goal of this project was to apply the intervention-action methodology to determine the technical aspects where students revealed more difficulties and create and define the exercises and strategies to improve those aspects.

First, an observation of the students' classes was done to identify their major technical difficulties. The technical aspects identified as most problematic and selected to further improvement were respiration, flexibility, octaves change and sonority.

After, research and compilation of exercises was done to approach the technical aspects previously identified as most problematic for the students. In this way, a specific and individual study guide was prepared for each student. The guide focused on the warm-up, using written and/or listen (by memorisation) exercises, excerpts from music pieces and even from manuals compilations, by adapting them to the students' education level. To motivate the student every week the teacher defined goals and tasks for each exercise, and the student registered his evolution during the week. Other way to motivate and stimulate student's creativity was the use of melodies from student's musical landscape and the creation/adaptation of small pieces of music by the student.

The compilation of exercises and strategies, with guide is a method specifically built to solve the students' technical difficulties that aims to motivate the students to improve their technical aspects. As well as to make students understand the relevance of continuously study this technical aspects to improve their learning as musicians. It revealed to be an easy methodology to apply on individual classes that improved and motivated the students to learn the instrument.

KEYWORDS: Compilation; Learning; Guide; Motivation; Transverse flute

ÍNDICE

Lista de Figuras	ix
Lista de Tabelas	x
1. Introdução	1
1.1 Objetivos e apresentação do projeto	3
1.2 Descrição da escola	3
1.3 Estrutura do relatório de estágio	5
2. Contextualização teórica	6
2.1 A aprendizagem	6
2.1.1 A aprendizagem individual	6
2.1.2 A aprendizagem no ensino instrumental da flauta transversal	8
2.2 Motivação para a aprendizagem musical	9
2.3 A importância da compilação de exercícios e estratégias	12
2.3.1 O que pode constar num guia	13
2.4 Como abordar os aspetos técnicos	15
2.4.1 Mudanças de registo, embocadura e som	15
2.4.2 A técnica de digitação	20
3. Metodologia de intervenção	23
3.1 A metodologia de intervenção-ação	23
3.2 Observação das aulas	28
3.2.1 Aluno A	28
3.2.2 Aluno B	29
3.3 Preparação da intervenção	30
3.3.1 Estrutura base do guia	31
3.3.2 Guia do aluno A	31
3.3.3 Guia do aluno B	37
3.4 Instrumentos de recolha de dados	41
3.4.1 Registo de avaliação pelo professor	41
3.4.2 Registo da evolução pelo aluno	41

3.4.3	Questionário pós-intervenção.....	41
4.	Resultados da intervenção.....	42
4.1	Aluno A	42
4.2	Aluno B.....	45
5.	Considerações finais	50
5.1	Aluno A	50
5.2	Aluno B.....	51
5.3	Considerações gerais	51
6.	Conclusões e perspectivas futuras	53
7.	Referências.....	54
	Anexo I – Peça musical “Pensee Musicale”.....	57
	Anexo II – Instrumentos de Recolha de Dados.....	58
	Anexo III – Registos de evolução e avaliação relativos ao aluno A.....	63
	Anexo IV – Registos de evolução e avaliação relativos ao aluno B	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Movimento do diafragma no processo de respiração (Júnior, 2015)	17
Figura 2: Exemplo de exercício para trabalhar o som com notas longas (Wye, Practice books for the flute, vol. 1-6., 1999)	18
Figura 3: Exemplo de exercício para trabalhar a flexibilidade dos sons graves (Moyse, 1934).	18
Figura 4: Exemplo de exercício para trabalhar a amplitude (Moyse, 1934).....	18
Figura 5: Exemplo de exercício com harmônicos (Almeida, 2016).	20
Figura 6: Exemplo de exercício técnico com recurso a escalas (Taffanel & Gaubert, 1958). 21	
Figura 7: Triângulo de Lewin (Latorre, 2003).....	25
Figura 8: Espiral de ciclos da investigação-ação (Coutinho, et al., 2009).....	26
Figura 9: Esquema transversal do corpo humano onde se discrimina todo o processo de respiração (Moniz, 2015).	32
Figura 10: Exercício 2 A) do guia para o Aluno A.....	33
Figura 11: Exercício 2 B) do guia para o Aluno A.....	34
Figura 12: Exercício 3 A) do guia para o Aluno A.....	35
Figura 13: Exercício 3 B) do guia para o Aluno A.....	35
Figura 14: Exercício 3 C) do guia para o Aluno A.....	35
Figura 15: Exercício 3 D) do guia para o Aluno A.....	36
Figura 16: Exercício 4 A) do guia para o Aluno A.....	36
Figura 17: Exercício 4 B) do guia para o Aluno A.....	36
Figura 18: Exercício 4 C) do guia para o Aluno A.....	37
Figura 19: Exercício 1 A) do guia para o Aluno B.....	38
Figura 20: Exercício 1 B) do guia para o Aluno B.....	38
Figura 21: Exercício 1 C) do guia para o Aluno B.....	38
Figura 22: Exercício 2 A), B) e C) do guia para o Aluno B.....	39
Figura 23: Exercício 3 do guia para o Aluno B com excerto musical referente ao tema C da obra “Pensee Musicale” de Louis Moyse.....	40
Figura 24: Obra musical “Pensee Musicale” de Louis Moyse	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Técnicas e instrumentos de Investigação-Ação (Coutinho, et al., 2009).	27
Tabela 2: Questionário pós-intervenção preenchido pelo Aluno A no final da última aula. ..	45
Tabela 3: Questionário pós-intervenção preenchido pelo Aluno B no final da última aula. ..	49
Tabela 4: Exemplo de Registo de avaliação do professor relativo ao Aluno A.....	58
Tabela 5: Exemplo de Registo de avaliação do professor relativo ao Aluno B.....	59
Tabela 6: Exemplo de registo de evolução para o Aluno A.....	60
Tabela 7: Exemplo de registo de evolução para o Aluno B.....	61
Tabela 8: Inquérito final, para preenchimento dos alunos, relativamente às aulas dadas com recurso ao guia.	62
Tabela 9: Registo de avaliação do professor relativo à aula 1 do Aluno A.	63
Tabela 10: Registo de evolução do Aluno A entre as aulas 1 e 2.	64
Tabela 11: Registo de avaliação do professor relativo à aula 2 do Aluno A.	65
Tabela 12: Registo de evolução do Aluno A entre as aulas 2 e 3.	66
Tabela 13: Registo de avaliação do professor relativo à aula 3 do Aluno A.	67
Tabela 14: Registo de avaliação do professor relativo à aula 1 do Aluno B.	69
Tabela 15: Registo de evolução do Aluno B entre as aulas 1 e 2.	70
Tabela 16: Registo de avaliação do professor relativo à aula 2 do Aluno B.	71
Tabela 17: Registo de evolução do Aluno B entre as aulas 2 e 3.	72
Tabela 18: Registo de avaliação do professor relativo à aula 3 do Aluno B.	72
Tabela 19: Registo de evolução do Aluno B entre as aulas 3 e 4.	74
Tabela 20: Registo de avaliação do professor relativo à aula 4 do Aluno B.	74

1. INTRODUÇÃO

Inserido na Unidade Curricular Estágio Profissional do segundo ano do ciclo de estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino de Música pela Universidade do Minho, o presente Relatório de Estágio pretende apresentar o projeto de intervenção pedagógica supervisionado na Academia de Música no distrito de Braga, denominado “Compilação de exercícios e estratégias, com guia para consolidação dos aspetos técnicos no ensino da flauta transversal”. O estágio foi composto por duas partes, primeiramente pela observação e conceção, e seguidamente pela intervenção e investigação no ensino da flauta transversal.

O Estágio Profissional teve como principal objetivo preparar o futuro professor para as problemáticas mais frequentes do seu dia-a-dia como docente. Assim, a observação e reflexão sobre as aulas de outros docentes, identificação e preparação da intervenção e avaliação final dessa intervenção são de extrema importância, para que o futuro docente perceba como poderá aplicar a teoria, apreendida ao longo do curso universitário, no trabalho com os futuros discentes. De forma a garantir que os alunos tenham uma evolução consistente na sua aprendizagem.

A experiência adquirida nos últimos anos em que tive a oportunidade de lecionar, permitiu constatar que é difícil encontrar um manual específico que aborde aspetos técnicos que se adequem a todos os alunos. Ao longo dos anos optei por escrever nos cadernos dos alunos ou fazê-los decorar auditivamente os exercícios mais pertinentes, uma vez que os manuais nem sempre oferecem a resolução mais eficaz para trabalhar os aspetos técnicos.

Diferentes autores têm-se debatido sobre este tema no ensino da música. Conseguir obter a aprendizagem mais eficiente para determinado aluno tem sido objeto de estudo e base para desenvolvimento de diferentes métodos ao longo dos anos. À medida que os professores vão lidando com diferentes alunos apercebem-se das diferentes dificuldades e das diferentes formas para abordar esse assunto com cada aluno. Assim sendo, é difícil utilizar um único método para todos os alunos e mesmo para o mesmo aluno.

No entanto vários autores foram desenvolvendo diferentes métodos para tentar resolver os problemas técnicos dos alunos, muitos deles até sem a imposição de uma ordem específica no seguimento do método, dando liberdade ao docente para escolher os exercícios mais adequados para o desenvolvimento de determinado aspeto na técnica do aluno.

O problema é que não existe nenhum método específico que tente resolver os problemas de determinado aluno. Seria importante como professor, para um desenvolvimento mais eficaz da

técnica do aluno, conseguir perceber como identificar e como aplicar a cada um em específico, o melhor exercício. Tendo sempre em conta as características individuais de cada aluno, os exercícios muitas vezes impostos nos diferentes métodos terão de ser adaptados da forma mais adequada a cada aluno, para que este progrida da forma mais eficiente.

O estudo diário da técnica é muitas vezes posto de lado pelos alunos, estes passam diretamente para o programa. Esta passagem precoce leva muitas vezes ao agravamento, e descuido de alguns aspetos, tais como a, postura, afinação, sonoridade, respiração, técnica da digitação e articulação. Muitas vezes o trabalho conseguido na aula, depois de um bom aquecimento, não se repete da mesma maneira em casa, o que pode levar a pequenos “vícios”, difíceis de corrigir. Este tipo de aquecimento muitas vezes é posto de lado pelos alunos porque estes sentem dificuldade em estabelecer metas naquele momento tão importante do estudo.

Por isso neste relatório foi aplicado um guia onde o aluno pode preencher, datar e programar a sua evolução, afim de o motivar para uma evolução que no caso dos aspetos técnicos se espera obter a longo prazo. Desta forma pretende-se que futuramente o aluno aborde todos os aspetos técnicos com mais motivação e empenho.

Para desenvolver e avaliar esta estratégia de intervenção foi adotada a metodologia de investigação-ação. Esta metodologia tem-se revelado a metodologia ou processo de maior relevância para o professor quando este pretende responder a novas situações, fazer a avaliação de um programa/ação em curso, ou ainda proceder a alterações ao mesmo. Esta baseia-se no contínuo melhoramento das ações desenvolvidas sendo que, estas se devem repetir ciclicamente: planificar, agir, observar e refletir. Assim, o professor tem de proceder à investigação da problemática e agir de forma crítica e auto-avaliativa precisando assim de uma formação contínua como suporte ao desenvolvimento da investigação-ação.

A metodologia investigação-ação demonstrou ser a mais adequada para investigar a aplicação do guia na resolução dos aspetos técnicos a interencionar em cada aluno uma vez que orienta o professor na exploração de novos métodos ou estratégias de aprendizagem, procedimentos de avaliação contínua ou até no desenvolvimento do encorajamento ou modificação de atitudes e valores positivos com o intuito de motivar o aluno.

No desenvolvimento desta metodologia de intervenção-ação, várias estratégias de intervenção foram aplicadas. Assim, foi feita numa primeira fase, uma observação cuidadosa dos aspetos técnicos mais problemáticos dos alunos no sentido de os identificar, de seguida foi necessário fazer uma revisão da literatura sobre o estudo dos aspetos técnicos. Após reunidas as informações elaborou-se o guia onde se compilaram os exercícios a desenvolver por cada aluno direcionados para trabalhar os aspetos técnicos identificados como mais problemáticos em cada

aluno. No guia incorporaram-se ainda as grelhas de registo para o aluno registar a evolução diária durante a intervenção, assim como grelhas de avaliação para o professor registar o progresso do aluno de aula para aula, assim como o questionário final para recolha da opinião dos alunos em relação ao trabalho realizado com recurso ao guia.

Ao longo das aulas efetuadas com recurso ao guia as metas para cada exercício foram adaptadas de acordo com a evolução de cada aluno. Desta forma, no final da intervenção-ação avaliou-se a eficácia das estratégias estabelecidas, com recurso ao guia, no desenvolvimento dos aspetos técnicos dos alunos. Assim como, no desenvolvimento da motivação dos alunos para trabalhar os aspetos técnicos.

1.1 Objetivos e apresentação do projeto

Este projeto de intervenção tem como objetivo criar e determinar os exercícios e estratégias necessários a adequar aos alunos para que desenvolvam as competências técnicas onde apresentem uma maior lacuna. Nomeadamente a sonoridade, a flexibilidade, a articulação e técnica de digitação. Desta forma foi criado um guia de estudo mais virado para o aquecimento, que se pretende diário, onde os alunos podem de uma maneira mais cuidada, trabalhar estes mesmos aspetos. Este inclui exercícios escritos e/ou auditivos (por memorização), excertos de peças e até mesmo compilações de manuais já existentes, adaptados ao nível de ensino do aluno. Assim como uma secção em que os alunos podem registar a sua evolução.

O projeto desenvolvido foi realizado no contexto das disciplinas de ensino de flauta transversal e de música de câmara. Estas classes incluem alunos com níveis diferenciados de aprendizagem e com diferentes faixas etárias. Tratam-se de alunos com idades compreendidas entre os 10 (1º grau) e 16 anos (6º grau) a frequentar o regime articulado.

Para efeitos de investigação apenas foram apresentados 2 alunos, que foram considerados representativos para demonstrar a aplicabilidade do projeto.

1.2 Descrição da escola

A Associação Cultural e Musical onde foi desenvolvido o relatório de estágio é uma instituição que tem vindo a desenvolver projetos no âmbito da Música, da Formação Profissional e do Desporto.

Em 1982 é fundada a Escola de Música, frequentada por 60 alunos. É de salientar que esta foi e, ainda, é a única Escola de Música do Concelho. Com o crescente fluxo de alunos (entre 200

a 300), torna-se imperativo a institucionalização da Escola de Música e em 1995 surge a Associação Cultural e Musical.

A Escola de Música foi sofrendo desde o seu início até ao presente diversas alterações na maneira de estar e de ser, estando concluído o seu processo de progressão em 2007 com a atribuição da autorização definitiva DREN/ nº 186 por parte do Ministério da Educação como Academia de Música.

Desde a sua oficialização perante a DREN, a Academia de Música tem o seu ensino direcionado em três regimes de ensino: articulado, supletivo e livre. Anteriormente eram lecionadas aulas de música desde a iniciação até ao 5º grau e desde 2007 que são lecionadas até ao secundário, nos regimes articulado, supletivo e livre

A Academia de Música é uma Instituição Escolar da rede do Ensino Particular e Cooperativo de estabelecimentos de ensino vocacional de música e ministra os cursos de Iniciação, Básicos (nos regimes articulado e supletivo) e Livre (extracurriculares).

A Academia de Música tem uma estratégia e um projeto integrado de criação, difusão, interpretação e formação, sustentado em parcerias fortes com a Câmara Municipal, Escola Básica 2, 3 de Vila Verde, Escola Básica 2,3 Monsenhor Elísio Araújo, Escola Básica 2,3 de Prado, Escola Básica 2,3 de Moure, Escola Básica 2,3 de Ribeira do Neiva, Escola Secundária/3 de Vila Verde, Colégio Teresiano de Braga, Colégio João Paulo II, entre outros.

A Academia encontra-se sediada no edifício do Centro de Artes e Cultura, de grande valor histórico e arquitetónico. O edifício dispõe de 15 salas de aula, Gabinete de Direção, Sala de Reuniões, Sala de convívio, Recepção, Secretaria, espaço de convívio ao ar livre, sala polivalente/auditório e instalações sanitárias. Existem vários equipamentos de reprodução e gravação áudio e vídeo bem como instrumentos indispensáveis à leção das matérias. Neste edifício são proporcionadas, não só todas as condições para o bom desenvolvimento e funcionamento dos planos curriculares dos Cursos Oficiais do Ensino Básico, mas também permitidas realizações periódicas de audições, onde os alunos têm a possibilidade de demonstrar todo o trabalho desenvolvido ao longo desse ano letivo.

O corpo docente é constituído por 30 professores. O corpo não docente é constituído por 7 funcionários permanentes. Não existe neste momento uma Associação de Pais e Encarregados de Educação formalizada, tendo sido já desenvolvidas diligências neste sentido; no entanto verifica-se uma participação dos pais em reuniões e outras questões relacionadas com o funcionamento da escola. O professor cooperante trabalha nesta escola.

Em 2016 estavam a frequentar a Escola cerca de 211 alunos em regime articulado, 16 alunos em regime supletivo, 40 alunos no Curso de Iniciação (alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino regular), 4 alunos em regime pré-escolar e 8 alunos em regime livre.

1.3 Estrutura do relatório de estágio

No primeiro capítulo foi feita a introdução à temática em estudo no relatório de estágio, foram definidos os objetivos, foi feita a apresentação da escola onde se realizou a intervenção e foi também explicada a estrutura do relatório de estágio.

No segundo capítulo foi desenvolvido o estado da arte em relação à temática em estudo. Assim, foi feita uma abordagem às metodologias utilizadas na aprendizagem musical, à motivação na aprendizagem, assim como desenvolver os principais aspetos técnicos.

No terceiro capítulo foi abordada a metodologia de intervenção-ação como a metodologia seguida neste relatório de estágio, a observação das aulas até à construção/planificação do guia para as aulas, assim como os instrumentos utilizados para recolha dos dados da intervenção.

No quarto capítulo foram apresentados e discutidos os principais resultados da intervenção.

No quinto capítulo foram feitas as considerações finais relativas à intervenção. E, no sexto e último capítulo foram apresentadas as principais conclusões e perspetivas futuras da intervenção.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

2.1 A aprendizagem

A escola tem nas últimas décadas abordado a aprendizagem como uma atividade passiva para os alunos, em que estes apenas precisam de estar atentos à informação que o professor lhes está a transmitir. Atualmente este método de ensino já não se encontra de acordo com as teorias de aprendizagem desenvolvidas, exigindo-se uma mudança de paradigma nas escolas. Esta mudança centra-se na valorização das características individuais do aluno e na capacidade de adaptação aos alunos, exigindo maior flexibilidade por parte da escola para conseguir manter os alunos motivados ao longo do seu percurso escolar (Iresen & Hallam, 2001).

Segundo Iresen e Hallam o novo paradigma de ensino adequado à nossa época e sociedade baseia-se na construção e transformação do conhecimento pelo aluno; que o aluno é um sujeito ativo na construção do seu conhecimento (ao ativar as estruturas cognitivas já existentes e ao criar novas resultantes da incorporação do novo conhecimento); que todos os alunos podem melhorar/desenvolver as suas características/conhecimentos (aqui o professor deve ter como objetivos valorizar e desenvolver as competências e talentos de cada aluno); que a aprendizagem é um processo simultaneamente individual e social (refere-se à importância da criação de relações positivas de compromisso e afetividade com os alunos e entre os alunos, para estruturar a rede de apoio social para futuras dificuldades na vida do aluno); na importância do contexto cooperativo para que a mudança no paradigma de ensino ocorra e na importância do professor ter bastante prática de ensinar e ter uma formação contínua na sua carreira.

A aprendizagem cooperativa revela-se de extrema importância pois baseia-se na interação da criança com os outros e na cooperação com os colegas. Promovendo assim, o desenvolvimento social e pessoal dos alunos. Desta forma serão ativados processos internos de desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e psicológico, resultantes da aprendizagem. Estes processos estão presentes na construção do próprio conhecimento do aluno e serão importantes na mudança do caráter passivo e impessoal das salas de aula (Johnson & Johnson, 1999).

2.1.1 A aprendizagem individual

A aprendizagem individualista é considerada por alguns autores uma aprendizagem que promove o isolamento e alienação do aluno. Johnson e Johnson por sua vez consideram que este tipo de aprendizagem pode ser uma alternativa positiva, uma vez que o sucesso do aluno

depende apenas de si mesmo e não é influenciado pelo sucesso ou fracasso dos outros, em situações por exemplo, em que o aluno tem uma tarefa que não requer interdependência entre alunos; quando se trata da aprendizagem de factos específicos ou da aquisição de competências simples de performance; quando o material a aprender for usado num futuro próximo em contexto cooperativo (Johnson & Johnson, 1999).

Para muitos alunos, é difícil manter-se motivado a trabalhar sozinho. Mas se o aluno perceber que o objetivo é importante, facilmente lhe poderá atribuir mais atenção. A tarefa será mais valorizada pelo aluno na aprendizagem individual se esta tiver como objetivo integrar uma tarefa do seu grupo, se o aluno tiver a capacidade de controlar/regular o seu próprio desempenho e autoavaliar o seu progresso. Assim, fica garantida a satisfação e orgulho pessoal por completar a tarefa com sucesso (Johnson & Johnson, 1999).

A aprendizagem individualística permite o desenvolvimento de competências específicas e essenciais ao ser humano como a capacidade de trabalhar sozinho, de compreender porque é que tem que aprender determinado conteúdo, de comprometer-se consigo próprio a realizar essa aprendizagem e assumir a responsabilidade de completar a tarefa.

O professor neste tipo de aprendizagem deve fornecer todo o material necessário para que o aluno possa trabalhar autonomamente; explicar a tarefa a desempenhar de forma que todos os alunos compreendam os critérios para atingir o sucesso; disponibilizar-se para auxiliar no esclarecimento de dúvidas; estar atento à evolução dos alunos, intervindo no caso destes precisarem de orientação para a aprendizagem ou de ajuda em alguma competência em que não consigam progredir; é também importante dar tempo aos alunos para que eles possam avaliar como têm apreendido os conteúdos propostos (Johnson & Johnson, 1999).

Para muitos autores, os tipos de aprendizagem competitiva ou individualística são vistos como processos destrutivos para o aluno. No entanto, como demonstrado por Johnson e Johnson se estas aprendizagens forem direcionadas para um contexto de cooperação, podem ser momentos divertidos e uma fonte de autoconfiança para o aluno. Assim, aborda-se a aprendizagem competitiva como um meio para rever os conteúdos aprendidos previamente num contexto cooperativo, e a aprendizagem individual como um momento destinado à aquisição de competências e conhecimento que contribuirá para um esforço cooperativo. Desta forma os esforços competitivos e individuais assumem-se como um caminho para atingir um bem maior: a cooperação.

2.1.2 A aprendizagem no ensino instrumental da flauta transversal

Diferentes autores têm-se debatido sobre o ensino individual na música. Conseguir obter a aprendizagem mais eficiente para determinado aluno tem sido objeto de estudo e base para desenvolvimento de diferentes métodos ao longo dos anos. À medida que os professores vão lidando com diferentes alunos apercebem-se das diferentes dificuldades e das diferentes formas que terão de utilizar para abordar determinado assunto com cada aluno. Assim sendo, é difícil utilizar um único método para todos os alunos e mesmo para o mesmo aluno.

O professor João Dias Carrasqueira nasceu em 1908 e foi convidado pelo departamento de Cultura do Estado de São Paulo para lecionar pedagogia da flauta aos mestres e diretores de escolas de música. Aqui, utilizou a sua própria metodologia intitulada de “Escola Brasileira da Arte da Flauta”, onde refere o trabalho coletivo e utilização e valorização de repertório de música brasileira. Como reconhecimento por este trabalho, recebeu o troféu de “Professor do Ano” da Ordem dos Músicos do Brasil. (Ozzetti, 2006)

A metodologia do professor João Carrasqueira consiste em criar ou indicar exercícios adaptados às dificuldades de cada aluno e trabalhar de acordo com as suas necessidades de desenvolvimento. O professor João Carrasqueira servia-se dos vários métodos existentes para extrair o conteúdo que considerava mais importante em cada momento para determinado aluno. Desta forma, este professor nunca conseguiu escrever um método próprio, baseando-se sempre nos métodos de outros autores. (Ozzetti, 2006)

No entanto vários autores foram desenvolvendo diferentes métodos para tentar resolver os problemas técnicos dos alunos, muitos deles até sem a imposição de uma ordem específica no seguimento do método, dando liberdade ao docente para escolher os exercícios mais adequados para o desenvolvimento de determinado aspeto na técnica do aluno. Entre estes encontram-se os métodos de Trevor Wye (“Practice Book for the Flute Volumes I to VI”), Celso Woltzenlogel (“Método Ilustrado de Flauta Volumes I e II”, “O Método Flauta Fácil”), Taffanel e Gaubert (“Complete Flute Method”), Peter-Lukas Graf (“Check-up”).

O problema é que não existe nenhum método específico que tente resolver os problemas de determinado aluno, seria importante como professor, para o desenvolvimento mais eficaz da técnica do aluno, conseguir perceber como identificar e como aplicar a cada um em específico, o melhor exercício. Tendo sempre em conta as características individuais de cada aluno, os exercícios muitas vezes impostos nos diferentes métodos terão de ser adaptados da forma mais adequada a cada aluno, para que este progrida da forma mais eficiente.

2.2 Motivação para a aprendizagem musical

Atualmente, a motivação é considerada uma das dimensões psicológicas mais importantes no processo de aprendizagem e de desempenho escolar. Deste modo é reconhecida como um fator determinante para uma aprendizagem bem-sucedida (Pereira, 2011).

A motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. A primeira está relacionada com o conjunto de ações que o indivíduo desenvolve pelos sentimentos positivos que estas envolvem e lhe proporcionam. A segunda consiste nas ações desencadeadas pelo sujeito para a realização de uma tarefa somente com o intuito de receber uma recompensa, que poderá ser de ordem material ou social (Pereira, 2011).

Com o passar dos anos as orientações motivacionais dos alunos vão-se alterando. A motivação intrínseca parece diminuir com o passar dos anos uma vez que as crianças passam a considerar como prioritário corresponder às exigências dos professores e o seu interesse, vontade própria na aprendizagem e desenvolvimento das suas competências passa para segundo plano (Pereira, 2011).

Desta forma, a motivação dos alunos a um nível intrínseco revela-se de extrema importância para que estes atinjam um bom desempenho escolar sendo necessário focar/atuar sobre as dimensões afetivas e cognitivas dos alunos, sem esquecer a importância do professor no processo educativo (Pereira, 2011).

Mais especificamente a aprendizagem instrumental, envolve a aquisição de uma enorme variedade de competências: auditivas, motoras, expressivas, performativas, e de leitura; para as quais só é possível atingir um nível elevado se forem gastas, literalmente, milhares de horas a estudar, a praticar e a repetir (Cardoso, 2007). Desta forma compreende-se que será crucial manter níveis elevados de motivação ao longo de todo o processo de aprendizagem musical. Entre os vários fatores internos e externos que influenciam a motivação na aprendizagem musical, encontram-se:

- As mais-valias futuras do desenvolvimento de competências durante a aprendizagem e prática musical;
- O conhecimento pessoal para ser bem-sucedido na prática instrumental;
- A vontade para prescindir tempo e esforço numa prática instrumental regular;
- A capacidade de lidar com a pressão, o sucesso e o fracasso associados à performance;
- A satisfação pessoal/prazer que o aluno retira da prática musical;
- A importância atribuída à prática musical pelo contexto onde o aluno se insere;

- O apoio e valorização por parte dos pais/familiares, professores e amigos/colegas (Davidson, Faulkner, & McPherson, 2009) (Cardoso, 2007).

Para haver continuidade de aprendizagem após a transição para a adolescência, é crucial que a criança tenha desenvolvido uma forte motivação intrínseca e que sinta pouca necessidade de ir buscar motivação a fatores de ordem externa (Cardoso, 2007).

Um dos fatores determinantes para o desenvolvimento da motivação interna da criança na aprendizagem musical é a atitude dos pais/familiares e professores. Uma simples valorização do progresso do filho pelos pais ou pelos colegas de turma reflete-se num elemento potenciador da sua motivação levando a que o aluno, por exemplo, intensifique a sua prática musical ou que se empenhe na obtenção de melhores resultados (Hallam, 2009).

Entre as diversas teorias desenvolvidas acerca da motivação na prática musical o enfoque reside nas seguintes: a teoria de autoeficácia, a teoria do fluxo, a teoria de atribuição causal e a teoria de expectativa e valor.

A **teoria de autoeficácia**, foca-se na perceção de competência e capacidade por parte do aluno para atingir os seus objetivos. Assim a compreensão de autoeficácia que o aluno tem, influenciará a sua motivação e futuras decisões em relação à continuidade da prática instrumental. Por exemplo, numa situação de avaliação, os alunos com maior noção de autoeficácia tendem a obter uma melhor performance musical do que os alunos que têm as mesmas capacidades mas uma noção menor de autoeficácia. Quando as crianças se sentem capazes de concretizar bem as tarefas que lhes são pedidas e de valorizá-las, tendem a envolver-se mais na atividade musical demonstrando assim, mais desenvoltura, persistência e perseverança (O'Neill & McPherson, 2002) (Vilela, 2009).

A **teoria do fluxo** propõe que a motivação é influenciada pelo desafio das tarefas. Assim é necessário que o aluno tenha a perceção de que as tarefas e desafios que lhe são propostos estão ao alcance das suas competências. Desta forma quando há um bom equilíbrio entre o desafio e a complexidade da tarefa o fluxo de aprendizagem mantêm-se. A complexidade das tarefas deverá assim continuar a aumentar com o desenvolvimento das competências do aluno e com a definição de novos desafios (O'Neill & McPherson, 2002) (Vilela, 2009)

A **teoria de atribuição causal** foca-se nas causas às quais o aluno atribuiu o resultado atingido, e que se refletirão na continuidade de um desempenho negativo ou positivo. As causas mais frequentemente atribuídas pelos alunos ao seu desempenho estão relacionadas com o seu esforço e capacidade, e as menos atribuídas estão relacionadas com a “sorte” (O'Neill & McPherson, 2002).

A **teoria de expectativa e valor** baseia-se nas expectativas e valores que o indivíduo atribui e sente em relação a determinada tarefa. Estas expectativas condicionam a motivação que o sujeito direciona para a sua realização e, conseqüentemente o seu desempenho (Hallam, 2009).

A importância que a prática instrumental assume na vida atual e futura da criança será fomentada pela valorização atribuída a essa atividade no meio social onde a criança está inserida, como por exemplo quando a criança cresce num ambiente em que os membros da família tocam um instrumento musical ou onde a importância da aprendizagem e desempenho musical é valorizada (Ghazali, 2005).

Na infância, as crianças valorizam muito a atitude dos pais, por isso quanto maior a envolvimento por parte dos pais no processo de aprendizagem musical dos filhos mais eficaz esta será, levando progressivamente a uma valorização pessoal do indivíduo relativamente a esta aprendizagem e ao aumento da sua autonomia (Ghazali, 2005). Os pais devem assim, por exemplo, assegurar o transporte para as aulas, acompanhar e ajudar na prática do instrumento orientando o estudo em casa.

O professor tem também um papel fulcral na motivação intrínseca do aluno e para tal, deve acima de tudo valorizar o esforço e empenho do aluno. Desta forma estará a incentivar o recurso a estratégias cognitivas, à persistência e à perseverança face ao fracasso, e estará a potenciar-se a realização da tarefa por prazer, assim como as sensações positivas a ela associadas (Schatt, 2011).

Resumidamente, a motivação está inerentemente ligada ao ambiente social e cultural da crianças, desta forma os familiares e professores revelam-se como fatores extrínsecos motivacionais para que o aluno possa desenvolver uma boa autoestima face à aprendizagem musical, desenvolver e manter a sua motivação e, conseqüentemente, atribuir sentido ao esforço que essa aprendizagem requer (Davidson, Faulkner, & McPherson, 2009).

Contudo, se o aluno não tiver a sua motivação intrínseca desenvolvida não existe fator extrínseco que o leve a atingir níveis pelo menos modestos de execução instrumental a longo prazo. Desta forma, perceber como os alunos pensam acerca de si próprios, da tarefa e da sua performance é de extrema importância para que os professores possam desenvolver e manter um contexto de aprendizagem estimulante e desafiante ao longo dos vários anos necessários para desenvolver as suas capacidades musicais (O'Neill & McPherson, 2002).

2.3 A importância da compilação de exercícios e estratégias

Uma vez que cada aluno ao longo do seu percurso, aprende de maneira diferente e as suas lacunas nem sempre são nos mesmos campos dos colegas, torna-se importante a compilação de exercícios e estratégias específicos para cada um.

Com a experiência adquirida a lecionar o professor apercebe-se que, cada aluno tem como que um “ADN” musical, logo cada um evoluirá de forma diferente nos mesmos aspetos técnicos. Assim, uma oferta centrada em apenas alguns métodos, não vai permitir resolver as lacunas diversificadas dos alunos.

A metodologia do professor João Carrasqueira consistia em criar ou indicar exercícios que dependiam das dificuldades próprias de cada aluno. Desta forma o professor João Carrasqueira nunca escreveu/criou um método de flauta pois não acreditava nessa estratégia. A sua estratégia pedagógica individualizava e trabalhava cada aluno de acordo com as suas necessidades. (Ozzetti, 2006)

Ao inquirir o professor Carrasqueira sobre a possibilidade de escrever o seu próprio método este respondia:

“Mas que método vou escrever? O método que usei com você, o método que usei com o Gerson? Cada aluno é um aluno e é praticamente impossível escrever um método para todos os alunos...” (Ozzetti, 2006)

Outro autor que defende a individualização do trabalho para cada aluno é Gordon. Segundo Gordon o professor deve saber reconhecer no aluno o seu potencial musical, a sua aptidão musical e nunca deve deixar de a estimular e motivar. O professor deve também adaptar a sua forma de ensinar às características e ao potencial de cada aluno:

“Tal como um bom médico tem em conta o potencial do paciente para o manter de boa saúde e evitar as doenças, um educador musical competente tem em conta o potencial do aluno para este ter sucesso na música, evitando assim um declínio da aptidão musical e da motivação. Ambos, médico e professor, devem prestar cuidadosa atenção às diferenças e necessidades individuais, um adaptando o tratamento ao paciente, o outro a formação ao aluno” (Gordon, 2000).

Nesta linha de pensamento, Gordon defende que:

“Quando se ensina respeitando as diferenças musicais individuais dos alunos, (...) todos os alunos se encontram no mesmo grupo, independentemente do seu nível de aptidão musical. (...) Os alunos com menos aptidão musical são ensinados usando padrões mais

simples e mais facilmente acessíveis do que os usados com os alunos de aptidão musical mais elevada” (Gordon, 2000).

Outro autor a referir é Marcel Moyse, este sem dúvida que foi um excelente flautista na sua época, mas o seu maior legado foi para a pedagogia. Ainda hoje, não é possível criar-se um percurso musical, sem contactar com os seus exercícios, para resolver um e outro problema. Moyse pensava na flauta e nos problemas que apresentava, procurando melhorar os aspetos técnicos do instrumento e do intérprete para consequentemente melhorar a interpretação musical. Começaram então, a aparecer alguns exercícios escritos por si, que visavam resolver problemas específicos de cada aluno e outros que visavam melhorar de modo geral a técnica flautística. Estes deram origem a manuais de exercícios e livros de estudos ainda hoje utilizados (Wye, 1993). Como demonstrado na seguinte citação de Rateau, aluno de Moyse:

“Quando eu estudava no Conservatório nos anos vinte, Gaubert era o professor. Gaubert dizia “mais forte” ou “mais piano”, mas não dizia como o conseguir. Moyse inventava um exercício especial para o problema do seu aluno. Tinha exercícios para todos os problemas técnicos, ainda que naquela época não houvesse nada publicado sobre isso” (Wye, 1993).

Foi sem dúvida um expressionista, tocando todos com a sua fantástica capacidade de transmitir conhecimentos. Usou as referências existentes na época (apesar de serem muito escassas) para compilar e criar exercícios com o objetivo de superar os obstáculos que limitavam o virtuosismo e a capacidade de expressão através da flauta. Um exemplo destas compilações é o seu método “Exercices Journaliers” (Wye, 1993).

2.3.1 O que pode constar num guia

Diversos autores tem-se debatido sobre qual a melhor maneira de estruturar o estudo dos alunos existindo desta forma diversos métodos para o estudo da flauta transversal. Estes métodos apresentam muitas vezes exercícios de acordo com o nível de ensino. Dentro destes exercícios existem uns que identificam e explicam o problema, exercícios para trabalhar esse problema, e um momento em que é feita uma avaliação/registo. Exemplos de métodos importantes na aprendizagem da flauta transversal, onde se encontram este tipo de exercícios são o “Método Ilustrado de Flauta Volumes I e II” e “O Método Flauta Fácil”, de Celso Woltzenlogel, “Check-up”, de Peter-Lukas Graf e “La Technique d’Embouchure” de Philippe Bernold.

No método “Check-up”, de Peter-Lukas Graf, o seu objetivo foi compilar uma série de exercícios que serviriam como guia de estudo para desenvolvimento do programa de treino do

praticante de flauta transversal de forma a que este conseguisse constantemente rever e melhorar a sua técnica, através de uma gama de exercícios focados especificamente em aspetos básicos do estudo diário. Em cada exercício é fornecido um comentário e informação complementar com dicas úteis e sugestões de material para prática adicional. Neste método os principais tópicos abordados são a respiração, a embocadura, a postura, a digitação, a destreza/agilidade, as escalas e arpejos, os registos, as dinâmicas, a articulação, o vibrato, os trilos e a tonalidade (Graf, 1991).

Nos métodos “Método Ilustrado de Flauta Volumes I e II” e “O Método Flauta Fácil”, de Celso Woltzenlogel este ilustra e explica por capítulos todos os aspetos a trabalhar em cada exercício, estão presentes exercícios tanto para fazer com flauta como sem flauta, como por exemplo os exercícios de respiração. Nestes manuais é fácil o aluno perceber quais os objetivos e como os deve trabalhar. Celso organiza e estrutura muito bem o estudo dos alunos permitindo-lhes assim, alcançar melhor os seus objetivos (Woltzenlogel, 2008).

No guia devem também existir exercícios para estimular a criatividade dos alunos. Como por exemplo permitir ao aluno a criação/escrita dos seus próprios exercícios, recorrendo a melodias ou excertos de peças líricas ou do seu panorama cultural e social.

A importância do contexto social e cultural dos alunos no ensino da música é demonstrada por diversos autores, entre eles, Keith Swanwick. Nomeadamente pela utilização de elementos locais para abordar valores universais. Ou seja, o músico não é um mero recetor de cultura, é um intérprete da cultura, logo no ensino da música não interessa somente transmitir determinada cultura ao aluno, mas sim conseguir um compromisso entre as raízes/tradições deste e os aspetos culturais que o músico desenvolve na aprendizagem musical. Desta forma potenciase o desenvolvimento criativo do músico (Swanwick, 2003).

Neste sentido, a música demonstra possuir um papel mais ativo. Não só leva à reprodução de determinada cultura e aspeto social, mas também tem o potencial de promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social e a mudança. (Ozzetti, 2006)

Segundo Paulo Freire:

“Somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender, para nós, é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996).

O professor Carrasqueira utilizava com frequência elementos gráficos, visuais e sonoros, como contar histórias, para trabalhar os conteúdos musicais. Desta forma conseguia motivar e cativar as crianças, especialmente quando compunha determinadas peças para as crianças e criava para elas uma história associando desenhos, ou as dedicava aos familiares do aluno. O enfoque principal do seu trabalho com crianças na música estava relacionado com o desenvolvimento de valores afetivos intrínsecos à educação musical. (Ozzetti, 2006)

Um dos exemplos do seu enfoque pode ser visto na escrita de uma pequena melodia, na escala pentatônica que ele criou para uma aluna de ascendência japonesa que apresentava muitas dificuldades em aprender as noções básicas para obter som da flauta. Pois, segundo a sua filosofia de ensino todos podem e devem aprender música. Num dos seus relatos em “Flautosofia” diz o seguinte:

“As pessoas não podem achar que eles não tenham o dom de tocar. Depende do professor, que seja amigo, que tenha experiência e que possa ajudá-los. Na minha teoria todo mundo pode tocar. Antigamente se dizia: A música é para todos, mas nem todos são para música. Eu acho que não deve ser assim. Todos devem tocar. E se não puder tocar flauta, toque um violino, um violão, um piano. A música é necessária à vida. Então, eu faço de tudo para que os meus alunos de flauta consigam tocar. Flautosofia é transformar o som da sua flauta em felicidade. Essa filosofia tem como objetivo maior um mundo mais belo, mais alegre, mais feliz. A música é a melhor das religiões. É uma religião que todos entendem e uma linguagem que todos entendem. Você deve falar muito em fraternidade, em amor a Deus, ao próximo, dentro das suas convicções. Eu tenho lidado com muitos alunos judeus, espíritas, protestantes, católicos, como se eles fossem filhos da gente, temos o mesmo pai, que é Deus. Todas as religiões procuram se unir a Deus e ao próximo. Religar. Religião é religar Deus ao homem e o homem aos outros homens. É confraternização. Fraternidade humana. E com a linguagem da música, se pode fazer isso. Talvez a música ainda salve o mundo, porque os homens não se entendem. Mas a música todo mundo entende. Ela toca corações. É um sonho. Mas pode ser assim, não?” (Ozzetti, 2006)

2.4 Como abordar os aspetos técnicos

2.4.1 Mudanças de registo, embocadura e som

No que respeita aos aspetos relativos às mudanças de registo, embocadura e som a melhor forma de os trabalhar será através de exercícios de notas longas e melodias, alternando os registos.

A embocadura pode ser definida “como ações de grupos musculares relacionados e independentes entre si que apresentando determinadas características requeridas para o funcionamento acústico da flauta produzirão uma sonoridade desejada” (Júnior, 2015).

No que se refere a embocadura e som, os autores em geral centravam-se nas questões sobre postura e na colocação correta de lábios e boca para uma emissão afinada do som. Normalmente, não se referindo à homogeneidade do timbre, nem à prática de notas longas. Somente Amand Vanderhagen, por volta de 1788, começaria a utilizar o estudo da sonoridade como forma de se atingir uma boa embocadura. Segundo Amand somente o trabalho de todos os sons utilizando notas longas com recurso ao controlo da respiração e utilizando diferentes dinâmicas levaria a que o músico adquirisse um “belo som”. (Frydman, 2010)

O som aparece então como o elemento técnico mais importante a ser trabalhado não só pelo jovem músico iniciante assim como pelo profissional durante todo o seu percurso enquanto músico (Goldman & Smith, 1936; Bernold, 1995). Desta forma o primeiro aspeto a ter em conta quando se inicia o estudo do instrumento será a produção e qualidade sonora que influenciará o desenvolvimento do instrumentista e deverá ser sempre uma preocupação constante enquanto *performer* (Galway, 1990). Para tal, o instrumentista deverá sempre iniciar o estudo do instrumento pelo aquecimento, este irá preparar especificamente o corpo do instrumentista para que este possa executar o seu estudo ou performance de forma mais ágil (DuBose, 2010). No aquecimento, que se requer como a primeira parte do estudo, o instrumentista deve trabalhar essencialmente a respiração e a sonoridade (Galway, 1990). A respiração é um aspeto crucial para o instrumentista de flauta transversal. A respiração “normal” pode ser descrita como o movimento de expansão da musculatura torácica, da caixa torácica e das costelas, e contração do diafragma, impulsionando as vísceras abdominais para baixo e a parede abdominal para a frente e para os lados, aumentando assim a dimensão da cavidade torácica, criando espaço. Desta forma existe um volume de ar maior e com isso a pressão interna da cavidade abdominal diminui em relação à pressão da atmosfera. Assim, o ar do meio ambiente tem uma pressão maior e entra nos pulmões pelo trato respiratório, equilibrando a pressão no interior do organismo com a pressão do ar ambiente. Ao aumentar a quantidade de ar dentro da cavidade torácica, e à medida que o diafragma e os músculos intercostais vão relaxando, fazendo com que o volume torácico diminua, a pressão interna da cavidade torácica vai aumentar consideravelmente em relação à pressão da atmosfera. Desta forma o ar dentro do organismo será expelido para equilibrar novamente as pressões. Aqui o movimento de contração da musculatura abdominal pode também ajudar a expelir o ar do organismo durante a expiração

(Júnior, 2015). Este processo de inspiração e expiração é um processo contínuo e cíclico que está esquematizado na Figura 1.



Figura 1: Movimento do diafragma no processo de respiração (Júnior, 2015)

No caso de um instrumentista de flauta a respiração é um pouco diferente uma vez que é exigido um esforço muito maior do que na respiração “normal” para se conseguir soprar no instrumento e obter som. Ou seja, é preciso muito mais ar quer na inspiração quer na expiração em comparação com a respiração “normal”. Para além disso, para o instrumentista emitir som da flauta, este necessita de um fluxo de ar constante e de uma coluna de ar o mais uniforme e estável possível. Assim é necessário mais volume de ar na inspiração e de um melhor controlo da expiração, para que o ar não saia todo de uma vez e com muita velocidade, ou seja, é preciso controlar a saída do ar e ainda ser capaz de aumentar a capacidade de expiração ao conseguir “empurrar” o ar da parte final da expiração (Júnior, 2015).

Para produzir som na flauta é essencial ter uma coluna de ar estável e bem suportada e uma boa embocadura, que implica boa flexibilidade e controlo de lábios. Estas são características a desenvolver e trabalhar durante o aquecimento, que levarão à facilidade em tocar de forma natural e com qualidade os diversos registos (Galway, 1990). Assim, pode-se abordar o aquecimento instrumental como uma atividade diária e constante que requer a execução de notas longas, intervalos e vocalizos (Alessi, 2011; Seixas, 2012). A execução de notas longas vai permitir que todos os aspetos implícitos na execução instrumental sejam focados, nomeadamente o controlo do ar e respiração, dos dedos, a alteração da embocadura e a afinação de cada nota (Galway, 1990). Assim, os exercícios de som devem ser executados muito devagar e de forma a que o flautista seja o mais exigente possível com a qualidade do som de cada nota (Wye, Practice books for the flute, vol. 1-6., 1999). Na Figura 2 apresenta-se um exemplo de exercício de notas longas.



Figura 2: Exemplo de exercício para trabalhar o som com notas longas (Wye, Practice books for the flute, vol. 1-6., 1999)

Na Figura 3 apresenta-se um exercício que pretende trabalhar a flexibilidade de um determinado registo da flauta e na Figura 4 um exemplo de exercício para trabalhar a amplitude do som. Ambos os exercícios focam-se nas diferenças de dinâmica que o instrumentista necessita de controlar para poder obter uma boa qualidade sonora nos diferentes registos da flauta.



Figura 3: Exemplo de exercício para trabalhar a flexibilidade dos sons graves (Moyse, 1934).

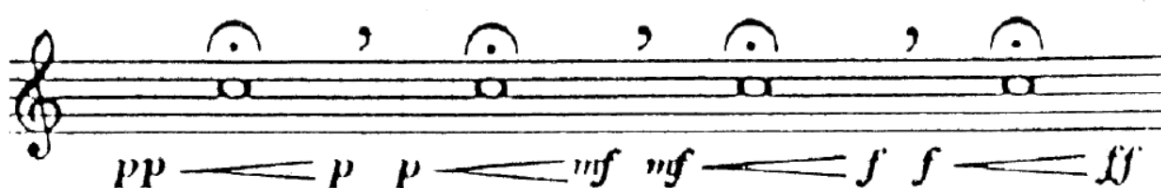


Figura 4: Exemplo de exercício para trabalhar a amplitude (Moyse, 1934).

Nos alunos mais novos a procura da qualidade pode por vezes ser ignorada mas segundo Galway mesmo os mais novos podem executar os exercícios na flauta com um som bonito, desde que trabalhado pelo aluno e pelo seu professor desde o início (Galway, 1990).

No que respeita à obtenção da qualidade sonora, Trevor Wye sugere que sejam utilizados 20 minutos num exercício de som (Wye, Practice books for the flute, vol. 1-6., 1999). No entanto o aquecimento poderá incluir outros exercícios que devem ser adaptados às necessidades do aluno e ao nível do repertório.

Outra forma de trabalhar o som será recorrendo à produção de harmónicos. Executar harmónicos ajuda no desenvolvimento da embocadura e da flexibilidade. Neste processo o foco deve estar nas mudanças que acontecem na embocadura ao tocar as notas mais agudas. Na execução das notas harmónicas devesse começar pela execução da nota fundamental e depois manter a digitação da nota fundamental enquanto se executam os harmónicos. No intervalo crescente devesse começar por executar a nota fundamental e depois os harmónicos seguintes. No intervalo decrescente repete-se os harmónicos até se chegar à nota fundamental. Desta forma, ao se manter a digitação da nota fundamental trabalha-se acima de tudo a embocadura. Assim a execução de uma série de harmónicos permite o estudo focado exclusivamente na embocadura e na coluna de ar, não introduzindo outras variáveis como por exemplo a digitação (Mascolo, 2016).

Numa primeira abordagem o aluno poderá sentir dificuldades na execução dos harmónicos e até levar algum tempo para os conseguir executar, mas mesmo sendo por vezes, um processo um pouco frustrante a insistência neste exercício trará grandes benefícios à sonoridade do aluno. Neste tipo de exercícios em que se executa a nota fundamental e os seus harmónicos, trabalham-se todos os músculos da face e dos lábios, assim como o controlo do ar que permite a execução de um som mais bonito e flexível. Segundo Nilson Mascolo estes exercícios devem ser executados de forma lenta e com total atenção à embocadura e ao fluxo contínuo de ar, sempre com a garganta aberta. Dever-se-á ter em especial atenção o controlo do sopro uma vez que para executar os harmónicos não se deverá aumentar a força ao soprar, mas sim controlar a embocadura. A importância deste exercício é visível na execução regular do mesmo por grandes instrumentistas (Mascolo, 2016). Apresentando-se de seguida um exemplo de exercício de harmónicos na Figura 5.

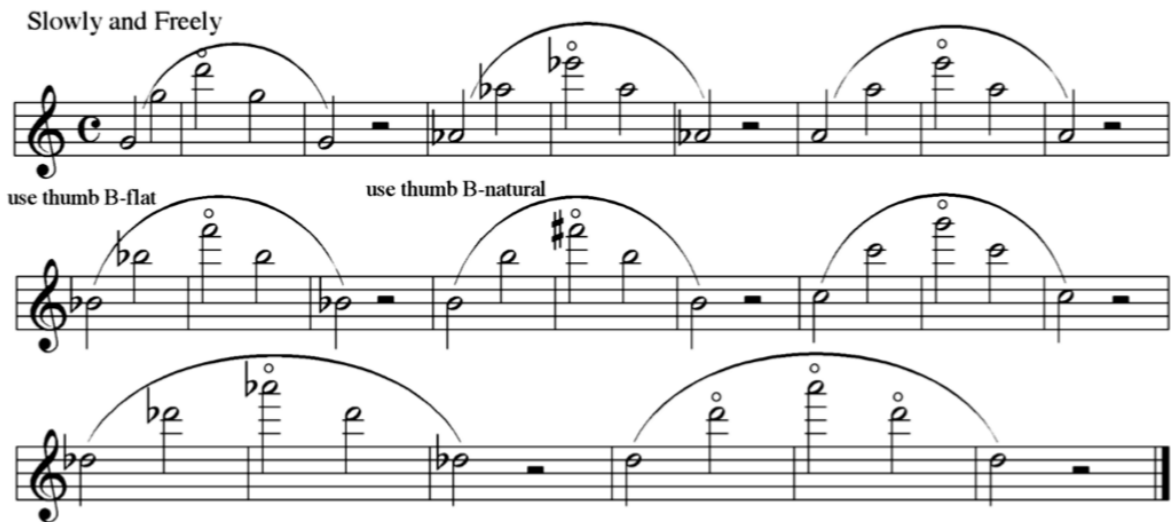


Figura 5: Exemplo de exercício com harmônicos (Almeida, 2016).

2.4.2 A técnica de digitação

Uma vez que grande parte do repertório de flauta exige uma excelente técnica, a técnica da digitação é assim de extrema importância para o estudo do instrumentista. Esta exige na mesma uma boa qualidade sonora em toda a extensão do instrumento e uma correta execução (Goldman & Smith, 1936; Wye, Practice books for the flute, vol. 1-6., 1999). Para obter uma técnica exímia são necessárias muitas horas de estudo diário, baseadas na prática de escalas e arpejos em todas as tonalidades, com diferentes articulações e intervalos. Uma vez que este é um processo longo e contínuo exigirá perseverança por parte do flautista para conseguir alcançar uma boa técnica. Esta exige uma boa coordenação e agilidade nos dedos que deverá assim iniciar-se com exercícios lentos que permitam trabalhar a transição entre as notas, de forma a que o flautista se aperceba do que acontece nessas transições. Ao praticar a técnica devagar, posteriormente o instrumentista conseguirá ter o controlo necessário para tocar rápido. A velocidade deverá ser aumentada gradualmente, de forma a permitir uma evolução consistente do aluno, de forma a que este consiga focar-se nos aspetos essenciais sem negligenciar a qualidade do som (Galway, 1990; Taffanel & Gaubert, 1958). Desta forma durante o estudo da técnica de digitação podem ser trabalhadas escalas maiores e menores, em todas as tonalidades, bem como os seus arpejos e escalas cromáticas, assim como outros exercícios técnicos diários (Figura 6).



A.L. 17.204

Figura 6: Exemplo de exercício técnico com recurso a escalas (Taffanel & Gaubert, 1958)

A estes exercícios podem e devem ser adicionadas diferentes articulações, ritmos e dinâmicas de forma a melhorar a flexibilidade e execução técnica (Wye, Practice books for the flute, vol. 1-6., 1999). De forma a auxiliar o aluno no estudo da técnica e para garantir que este a desenvolve de forma correta é essencial a utilização de alguns instrumentos, nomeadamente do metrônomo que permite ao aluno perceber se está a conseguir controlar o ritmo e a digitação de acordo com as metas estabelecidas.

Uma outra maneira para melhorar a técnica de digitação será trabalhar a linha melódica, frase ou vocalizo em transposição. Esta prática permite ao aluno sistematicamente o trabalhar de todas as combinações presentes nas diferentes tonalidades.

Uma prática comum do professor João Carrasqueira era utilizar uma música/melodia e executá-la em várias tonalidades. O seu filho, António Carrasqueira enquanto estudava em França, entre os anos 1973 e 1979, recebia cartas do seu pai com partituras escritas por ele da mesma música em várias tonalidades. Como por exemplo a valsa “Primeiro amor”, de Pattápio Silva, que o filho do professor Carrasqueira recebeu nos tons de Sol maior, Dó maior, Mib maior e Fá maior, apesar do original estar escrito em Ré maior. Numa dessas cartas o próprio professor refere-se a um caderninho em que escreveu a música em todas as tonalidades. (Ozzetti, 2006)

A ideia de executar uma mesma peça em diferentes tonalidades também é encontrada no método “De la Sonorité Art et Technique” no capítulo “Conduite du sons dans l’interpretation”, onde o autor Marcel Moyse utiliza trechos musicais sugerindo ao aluno que os execute em diferentes tonalidades. Outro exemplo de Marcel Moyse, pode-se encontrar no método para flauta “Gammes et Arpèges 480 exercices pour flute”, cujos exercícios numa determinada tonalidade, o aluno deverá transpor para todas as outras tonalidades, assim como os deverá transpor para a oitava acima. (Ozzetti, 2006).

3. METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO

O tema desta intervenção centrou-se na procura de um método que conseguisse resolver de forma mais eficaz as principais dificuldades técnicas dos alunos. A metodologia de ensino tradicional não é eficaz a resolver os problemas de cada aluno uma vez que se guia por um padrão de aluno. Mas todos os indivíduos são diferentes e por vezes o método de aprendizagem aplicado não permite ao aluno alcançar todas as suas potencialidades. Muitas vezes a dificuldade de um aluno poderá facilmente ser resolvida aplicando um método de ensino mais criativo ou até mais metódico, mas que terá em consideração a individualidade do aluno. Desta forma a metodologia investigação-ação revelou ser de grande importância para compreender, refletir, planear e avaliar como melhorar a performance nos aspetos técnicos mais problemáticos observados e identificados em cada aluno no estudo da flauta transversal. Baseado nessa premissa, foi feito um levantamento de várias estratégias e exercícios que visam a preparação de um guia individual a aplicar aos alunos de forma a melhorar os aspetos técnicos que lhes levantam maior dificuldade. Para tal foram aplicadas estratégias motivacionais ao estudo individual em casa que lhes permitirá ultrapassar dificuldades futuras no estudo do instrumento.

A intervenção proposta foi realizada no contexto de sala de aula na disciplina de Instrumento (flauta transversal) procurando, numa primeira fase, observar e fazer um levantamento das características gerais dos alunos (dificuldades, qualidades, etc.) e em seguida, elaborando uma intervenção em contexto de aula, com base na aplicação de um guia individual a cada aluno com exercícios preparados especificamente para melhorar os aspetos técnicos em que cada aluno revelou mais dificuldades.

No final da intervenção foi feito um levantamento dos dados obtidos que depois de analisados permitiu a avaliação da importância do guia para motivar o desenvolvimento dos aspetos técnicos do aluno.

3.1 A metodologia de intervenção-ação

Antes de explicar o conceito de intervenção-ação é necessário perceber o envolvimento do paradigma sócio-crítico na investigação educativa. Este contexto teórico caracteriza-se por se focar na intervenção e transformação uma vez que pretende que haja uma maior interação social e participação com a realidade de forma a promover a reflexão crítica e a intencionalidade

transformadora. Este paradigma revela-se assim de grande importância para o desenvolvimento de teorias que levaram ao nascimento da metodologia intervenção-ação (Coutinho, et al., 2009). A prática (ação) educativa traz inúmeras oportunidades para refletir e assim reconhecer os problemas. A reflexão surge então durante a prática letiva, ou seja, durante a observação da mesma. Permitindo posteriormente, refletir sobre a prática/ação, determinar os problemas e estratégias para abordá-los criticamente. Desta forma os professores revelam uma atitude reflexiva perante o processo educativo (Coutinho, et al., 2009).

Segundo Coutinho et al. o modelo metodológico intervenção-ação define-se como:

“A Investigação – Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho, et al., 2009).

Investigação-ação pode assim ser descrita como uma forma de investigar a própria aprendizagem, consistindo num meio prático para o professor observar a sua própria ação e verificar se esta está a decorrer como planeou (Coutinho, et al., 2009). Desta forma o professor-investigador conseguirá determinar se a sua prática é satisfatória e assim conseguirá explicar e produzir evidências sobre as próprias afirmações. Caso o professor-investigador determine que a sua prática educativa não está a obter os resultados esperados, este será capaz de pensar criticamente sobre a mesma, agir e melhorar a sua prática, produzindo assim evidências que demonstrem a melhoria da prática (Coutinho, et al., 2009). Desta forma o professor-investigador faz uma exploração refletiva sobre a sua prática quando aplica a metodologia de investigação-ação, contribuindo não só para a resolução de problemas mas também para a melhoria da planificação e possibilidade de introdução de alterações à sua prática educativa (Coutinho, et al., 2009). Outra forma de visualizar a evolução e desenvolvimento profissional do docente assenta em três dimensões que estão interligadas (Latorre, 2003), apresentadas na Figura 7 e que representam todo o processo reflexivo abordado.



Figura 7: Triângulo de Lewin (Latorre, 2003)

No fundo a investigação-ação é uma metodologia de pesquisa prática e aplicada que tem como principal objetivo resolver problemas reais através de uma ação transformadora. Revelando assim, ser uma metodologia:

- Participativa e colaborativa, uma vez que exige a participação de todos os intervenientes (colocando o professor-investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção) no processo;
- Prática e interventiva, na medida que após teorizar intervém na realidade;
- Cíclica e crítica, pois critica e transforma o processo, introduzindo alterações nos ciclos seguintes;
- Auto-avaliativa, uma vez que as modificações são avaliadas continuamente e adaptadas, produzindo novo conhecimento (Coutinho, et al., 2009).

Assim a investigação-ação revela melhorar a prática, compreender a prática e melhorar a situação onde tem lugar a prática. Apresentando como principais objetivos:

- Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa em simultâneo com a procura de uma melhor compreensão da mesma;
- Articular a tríade dimensional do processo refletivo (investigação, ação e formação);
- Aproximar o professor-investigador da realidade através da mudança e conhecimento;
- Colocar os educadores como protagonistas (principais responsáveis) da investigação (Coutinho, et al., 2009).

As modalidades da investigação-ação baseiam-se essencialmente na técnica, prática e crítica (ou emancipadora).

A modalidade de **investigação-ação técnica** aplica-se quando os facilitadores externos dispõem de resultados de experimentação externa prévia e o professor apenas se limita a aplicar os mesmos como forma de aprendizagem inicial da investigação (Coutinho, et al., 2009).

Na modalidade de **investigação-ação prática** o professor é autónomo e protagonista ativo da investigação desenvolvendo o seu raciocínio e juízo prático. Aqui, os facilitadores externos assumem um papel de consultor cooperando com os professores apenas para os ajudar a articular as suas preocupações, a detetar os problemas, a planear as estratégias de mudanças e a refletir sobre os resultados das mesmas (Coutinho, et al., 2009).

A modalidade de **investigação-ação crítica** ou emancipadora centra-se na transformação do sistema, em coletivo, de forma a implementar soluções de melhoria da ação/prática. Desta forma a responsabilidade da mudança é assumida em conjunto podendo aparecer o facilitador externo apenas como moderador do processo (Coutinho, et al., 2009).

A metodologia da investigação-ação pressupõe o desenvolvimento contínuo de um conjunto de fases de forma cíclica, sendo que basicamente essas fases consistem na planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização) (Coutinho, et al., 2009). Estas fases aplicam-se em movimento circular dando origem a outro novo ciclo que desencadeará novas espirais onde outras ações refletivas serão postas em prática como exemplificado na Figura 8.

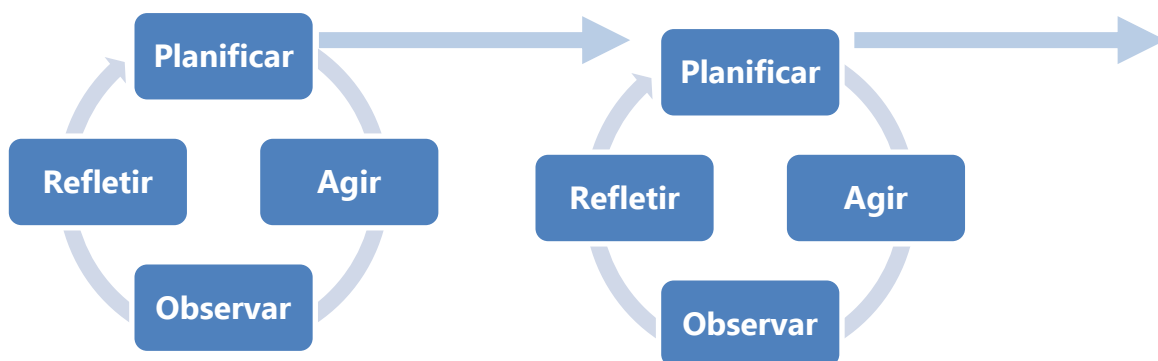


Figura 8: Espiral de ciclos da investigação-ação (Coutinho, et al., 2009)

Para recolher a informação necessária para refletir e avaliar a ação decorrente da investigação o professor-investigador pode basear-se no seguinte conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados que António Latorre dividiu em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação, em que o professor observa diretamente o seu objeto de estudo através da perspetiva do investigador;
- Técnicas baseadas na conversação, e na interação através da perspetiva dos participantes;

- Análise de documentos, por parte do professor de forma a garantir uma boa base de pesquisa para o desenvolvimento da investigação-ação (Latorre, 2003).

Na Tabela 1 são apresentadas outras técnicas e instrumentos de recolha válidos para o desenvolvimento da metodologia investigação-ação.

Tabela 1: Técnicas e instrumentos de Investigação-Ação (Coutinho, et al., 2009).

Instrumentos (lápiz e papel)	Estratégias (interativas)	Meios Audiovisuais
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Testes ➤ Escalas ➤ Questionários ➤ Observação sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevista ➤ Observação participante ➤ Análise documental 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vídeo ➤ Fotografia ➤ Gravação áudio ➤ Diapositivos

A investigação-ação revela-se como sendo a metodologia ou processo de maior relevância para o professor quando este pretende responder a novas situações, fazer a avaliação de um programa/ação em curso, ou ainda proceder a alterações ao mesmo. Desta forma quando o professor pretende explorar novos métodos ou estratégias de aprendizagem, procedimentos de avaliação contínua ou até desenvolver o encorajamento ou modificação de atitudes e valores positivos, a metodologia de investigação-ação é a metodologia mais adequada a empregar na investigação (Coutinho, et al., 2009).

Desta forma na preparação da metodologia para o presente relatório estágio intitulado “Compilação de exercícios e estratégias, com guia para consolidação dos aspetos técnicos” a metodologia investigação-ação demonstrou ser mais adequada para investigar a aplicação do guia na resolução dos aspetos técnicos a interencionar em cada aluno. Entre as estratégias de intervenção aplicadas de acordo com a metodologia intervenção-ação destacam-se:

- Observação dos alunos de forma a identificar quais os aspetos técnicos mais problemáticos a interencionar;
- Levantamento bibliográfico e revisão da literatura no estudo dos aspetos técnicos;
- Desenvolvimento de exercícios (incluídos no guia) direcionados para trabalhar os aspetos técnicos identificados como mais problemáticos em cada aluno;
- Desenvolvimento do guia com recurso a grelhas de registo para o aluno registar a evolução diária durante a intervenção, assim como grelhas de avaliação para o professor registar o progresso do aluno de aula para aula;

- Observação direta dos participantes no projeto, assim como das grelhas de registo e avaliação;
- Adaptação das metas estabelecidas em cada aula de acordo com a evolução do aluno nos aspetos técnicos identificados;
- Questionário final para recolha da opinião dos alunos em relação ao trabalho realizado com recurso ao guia.

3.2 Observação das aulas

Nesta secção foi feita uma breve descrição dos alunos envolvidos neste estágio, assim como o registo dos problemas e estratégias aplicadas pelo professor durante as aulas observadas. No final foi feito um resumo do respetivo aluno. A descrição foi feita por aluno e por dias. Algumas aulas foram suprimidas devido ao facto destas coincidirem com outras atividades escolares, por ausência dos alunos e outros fatores. Este registo de observações teve como principal objetivo determinar as dificuldades dos alunos para preparar a estratégia de intervenção que foram aplicadas a cada aluno.

Por questões de confidencialidade os alunos foram designados como “Aluno A” e “Aluno B”.

3.2.1 Aluno A

O aluno A é do sexo feminino e tem 10 anos, é aluno de flauta transversal a frequentar o 1º grau no regime de articulado, na Academia de Música no distrito de Braga.

Este tem uma aula semanal, com a duração de 45 minutos, às sextas-feiras das 16:00 às 16:45.

O aluno A começou a estudar flauta transversal no início do ano letivo, embora tivesse frequentado a iniciação musical na classe de piano.

Resumo da observação

O aluno A, nos dois primeiros períodos, cumpriu muito bem o programa proposto pelo professor, facto que se deve certamente a uma iniciação musical (iniciação I, II e III) no piano, que o terá preparado melhor para este primeiro grau. Este foi um aluno de referência no piano, tendo mesmo ganho alguns prémios em concursos. Não seria de esperar que o aluno neste ano letivo, depois de fazer as provas de seleção obrigatórias na Academia para ingresso no primeiro grau, obtivesse tão boa nota a flauta transversal e a escolhesse em vez do piano, facto este que espantou até mesmo os pais.

Trabalhou neste primeiro período as primeiras seis “Lessons” do manual “A Tune A Day for Flute” de Paul Herfurth e Hugh M. Stuart, de uma maneira muito sólida. Apreendeu os conceitos básicos muito importantes para uma boa postura, embocadura, respiração e articulação.

Contudo estas “Lessons” centraram-se ainda bastante no registo grave. Mais ainda, no segundo período o aluno demonstrou algumas dificuldades no controle do ar necessário para tocar com um som bonito os três registos da flauta (grave, médio e agudo).

No segundo e terceiro período, o aluno fez as escalas de fá maior, sol maior e dó maior, com respetivos arpejos. Mas apenas no final do segundo período começou a executar as escalas com duas oitavas.

Foi também introduzido o manual de estudos “125 Easy classical for flute”, uma compilação de estudos de outros compositores de G. Gariboldi. O aluno tocou os nº 1, 2, 3, 4 e 5 estudos no segundo período, e os nº 6 e 7 no terceiro período.

Tocou ainda as peças nº 1 e 3 das “40 Little Pieces” no segundo período. Já no terceiro período tocou o “Minuet” de J. S. Bach.

3.2.2 Aluno B

O aluno B é do sexo feminino e tem 13 anos, frequenta o 4º grau no regime de articulado de flauta transversal, na Academia de Música no distrito de Braga. Tendo iniciado os seus estudos no 1º grau na mesma Academia.

O aluno B tem uma aula semanal, com a duração de 45 minutos, às terças-feiras, das 16:45 às 17:30.

Resumo da observação

O aluno B era muito enérgico o que perturbava um pouco a sua concentração na aula. O aluno revelou algumas facilidades na interpretação do programa, embora no aspeto sonoro apresentasse algumas lacunas.

O 1º período foi produtivo para o aluno B, tendo trabalhado com pormenor a peça “Petit âne Blanc” de J. Ibert. Nesta peça, o aluno apresentou alguns problemas rítmicos e de pulsação que foram desaparecendo ao longo do período, embora nas duas apresentações da mesma, prova e audição, alguns desses problemas voltassem a surgir. Ainda na peça foram explorados ambientes diferentes para as suas diversas partes, trabalhando-se diferentes timbres, cores e intensidades sonoras. Ao longo do período o professor tentou trabalhar uma sonoridade mais

limpa em toda a obra, tanto nas partes mais em *legato* como em *staccato*. O aluno B trabalhou também, os estudos nº 5 e nº 6 do manual “20 Estudos para flauta” de Gariboldi opus. 132, onde aspetos de controlo sonoro no registo agudo, problemas rítmicos e articulações foram os que motivaram mais intervenção por parte do professor durante o período. Foram também trabalhadas escalas normais, por terceiras, cromáticas, arpejos, inversões de três e quatro notas maiores e menores até três alteração, onde mais uma vez a homogeneidade sonora dos registos, assim como a sua qualidade sonora foram os elementos mais cuidados.

No segundo período foram também trabalhadas escalas naturais, por terceiras, cromáticas, arpejos, inversões de três e quatro notas maiores e menores até quatro alterações. Assim como os estudos nº 7, 8, 9 de Berbiguier e os 1º e 3º andamentos da “Sonata em Sol maior” de Telemann.

3.3 Preparação da intervenção

Recapitulando, os objetivos definidos para este projeto de intervenção foram: determinar os exercícios que será necessário adequar aos alunos para que desenvolvam as competências que necessitam; utilizar exercícios escritos e/ou auditivos (por memorização) adaptados ao seu nível de ensino.

Deste modo, numa primeira fase foi feito o levantamento dos aspetos técnicos a incidir em cada aluno de modo particular, percebendo e estruturando a melhor compilação, tendo sempre em atenção características que o aluno demonstrava, pois um dos principais objetivos foi motivar estes alunos para um estudo sério da técnica (embocadura, sonoridade, flexibilidade e articulação).

Numa segunda fase foi apresentado ao aluno o exercício e os aspetos técnicos nos quais ele teria de se focar. Para tal teve o apoio de um plano escrito (guia) onde estavam discriminados diariamente quais os exercícios propostos e como executá-los. O trabalho desta fase foi desenvolvido em aproximadamente 4 aulas, trabalhando sempre cada exercício numa aula e fazendo a avaliação do mesmo na aula seguinte, de acordo com o desempenho do aluno na execução do exercício e com o cumprimento do plano de estudo. Foi ainda, feita uma avaliação qualitativa no plano de estudo sobre a estratégia utilizada.

Desta forma pretendeu-se que o aluno trabalhasse um ou mais aspetos menos bons da sua técnica, percebendo-se que a sua evolução estava dependente de uma rotina bem estruturada, e que essa mesma evolução lhe iria permitir tocar o programa proposto com mais facilidade.

Esperando assim, que o aluno futuramente abordasse todos os aspetos técnicos com mais motivação e empenho.

3.3.1 Estrutura base do guia

O guia foi dividido em 5 partes. Contudo as partes podem variar uma vez que foi aplicado um guia adaptado a cada aluno. No início das partes 1, 2 e 3, constou uma descrição pormenorizada do que o aluno tinha de fazer, para quê, como e até como registrar e avaliar os seus resultados. Nestas três partes foram compilados exercícios para trabalhar os aspetos sinalizados para cada aluno.

Na parte 4 constavam exercícios mais direcionados para estimular a criatividade dos alunos, aqui os alunos puderam escrever pequenas melodias, sequências, exercícios, etc.

Na parte 5 constavam os registos de evolução e assiduidade, que os alunos tinham de preencher durante a semana.

De seguida foram abordadas as planificações para os alunos A e B. Estas planificações tinham em vista a melhoria de determinado aspeto técnico para cada aluno/grupo. Deste modo as planificações foram desenvolvidas de acordo com as características de cada aluno, sendo personalizadas e focadas nos seus problemas.

3.3.2 Guia do aluno A

Para o aluno A os aspetos técnicos desenvolvidos foram: a respiração, som, flexibilidade e mudanças de registo. Assim, foi criado um guia que requer cuidado diário, com uma orientação pormenorizada e até mesmo cronometrada de objetivos a procurar, trabalhar e resolver. O guia foi preparado de forma a que o aluno A facilmente percebesse os objetivos para cada um dos exercícios e os cumprisse com motivação e cuidado. Os exercícios propostos no guia tinham a duração de 30 minutos.

A parte 1 do guia que tinha a duração de 5 minutos privilegiou um trabalho de relaxamento muscular, postura e respiração, ainda sem flauta, para permitir ao aluno tomar em atenção estes aspetos. Aqui foi desenvolvida uma compilação de exercícios, onde se pretendeu que o aluno percebesse como executar dois tipos de inspirações e um de expiração, recorrendo a um apoio do diafragma.

No exercício 1 A) foi desenvolvida uma inspiração pelo nariz, dividida em três fases: o aluno A encheu a base, susteve a respiração, depois encheu a parte média; novamente susteve a inspiração, e finalmente encheu a parte superior da capacidade pulmonar. Este exercício

pretendia que o aluno A se apercebesse das três partes do processo de inspirar para assim o poder otimizar. Na Figura 9 apresenta-se o esquema de respiração exemplo que se partilhou com o aluno de forma a este poder visualizar melhor os diferentes componentes da respiração.

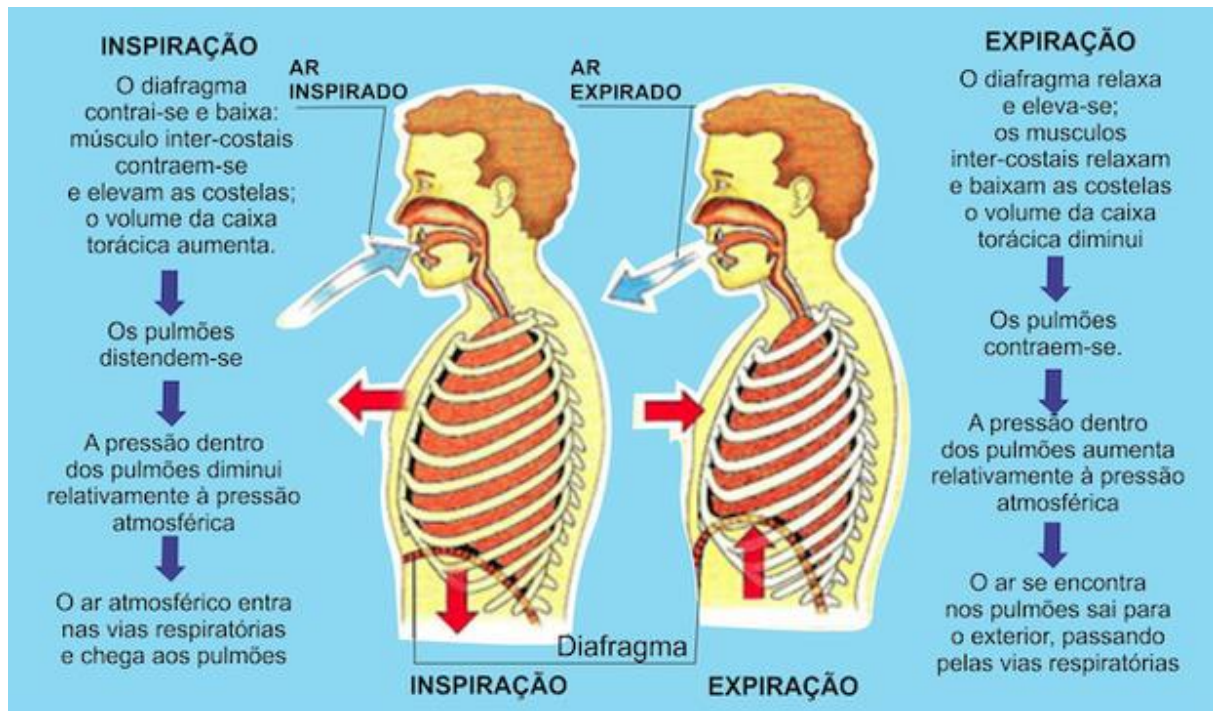


Figura 9: Esquema transversal do corpo humano onde se discrimina todo o processo de respiração (Moniz, 2015).

No exercício 1 B) foi trabalhada a inspiração numa só fase. O aluno A inspirou lentamente pelo nariz, enchendo primeiramente a base, em seguida a parte média e finalmente a parte superior, até esgotar a capacidade pulmonar. Ambos os exercícios estavam aliados a uma expiração lenta pela boca, produzindo um som correspondente a um “S” contínuo (ssss...), contrariando o diafragma e os músculos intercostais. Aqui o aluno A teve de prolongar o “S” durante 20 tempos, com a semínima a 80. A pulsação foi diminuída gradualmente ao longo das aulas semanais para 60 e 40. Neste exercício o aluno A pode como que “acordar” uma respiração que se pretende calma, eficaz e silenciosa. Podesse também constatar, colocando a mão no diafragma, se este está a funcionar corretamente.

Estes exercícios foram avaliados e registados no guia, pelo professor nas 3 aulas, com recurso a metrónomo e afinador. O aluno A durante a semana teve também, de registar no guia a sua evolução com recurso ao metrónomo, o afinador foi apenas para apoio ao estudo e não para registo.

Na parte 2 do guia apresentam-se exercícios para trabalhar individualmente os registos com recurso à escala de Fá maior. Este pretende-se com a duração de 10 minutos. Aqui foram

desenvolvidos os exercícios 2 A) e B) a fim de trabalhar a afinação e som da escala ascendente e descente.

No exercício 2 A) o aluno A teve de tocar a escala de Fá maior desde o Fá médio até ao Fá grave em *diminuendo*, com notas de 11 tempos e com uma pulsação de semínima igual a 80 (Figura 10). A pulsação foi diminuída gradualmente ao longo das aulas semanais para 60 e 40. Neste exercício o aluno A pode tirar proveito de uma avaliação do professor nas três aulas dadas, onde indicações individualizadas (nota a nota) da afinação, ficaram registadas no guia, para que o aluno A tentasse resolver em casa com recurso a um afinador.

The image shows a handwritten musical score for Exercise 2 A. It consists of three systems of music, each with a treble clef and a 4/4 time signature. The first system is labeled 'A)' and contains three measures of music. The second system contains two measures. The third system contains two measures. Each measure contains a half note followed by a quarter rest. The dynamics are marked as *f*, *mf*, and *p* across the measures. Below the music is a piano guide with three systems of empty boxes, each with four boxes per system. The first system is labeled '1ª aula', the second '2ª aula', and the third '3ª aula'. The boxes are intended for recording individual pitch adjustments for each note.

Figura 10: Exercício 2 A) do guia para o Aluno A.

No exercício 2 B) o aluno A teve de tocar a escala de Fá maior desde o Fá médio até ao Fá agudo em *crescendo*, com notas de 11 tempos e com uma pulsação de semínima igual a 80 (Figura 11). A pulsação foi diminuída gradualmente ao longo das aulas semanais para 60 e 40. Neste exercício o aluno A pode tirar proveito de uma avaliação do professor nas três aulas dadas, onde indicações individualizadas (nota a nota) da afinação, ficaram registadas no guia, para que o aluno A tentasse resolver em casa com recurso a um afinador.

Figura 11: Exercício 2 B) do guia para o Aluno A.

Estes exercícios foram avaliados e registados no guia, pelo professor nas 3 aulas, com recurso a metrónomo e afinador. O aluno A durante a semana teve também, de registar no guia a sua evolução com recurso ao metrónomo, o afinador foi apenas para apoio ao estudo e não para registo.

Na parte 3 do guia constavam escalas de terceiras, quartas, quintas e oitavas, na primeira e segunda oitava, para serem executadas em *legato* e *staccato*. Aqui, um afastar dos intervalos aliado a um programa descrito no guia para aumentar a pulsação, tinha como objetivo dotar o aluno A de uma maior flexibilidade ao longo das semanas para conseguir otimizar o processo de mudança de registos. Esta parte do guia teve a duração de 15 minutos e foi composta pelos exercícios 3 A), B), C) e D). Aqui foi necessário o metrónomo para preencher o guia, com a avaliação em *staccato*, *legato*, primeira e segunda oitavas, com uma velocidade inicial de semínima a 40 que se pretendeu aumentar ao longo das semanas de trabalho para 60 e 80 progressivamente.

No exercício 3 A) constou a escala de terceiras de Fá maior, em colcheias, escrita na primeira e segunda oitavas (Figura 12).

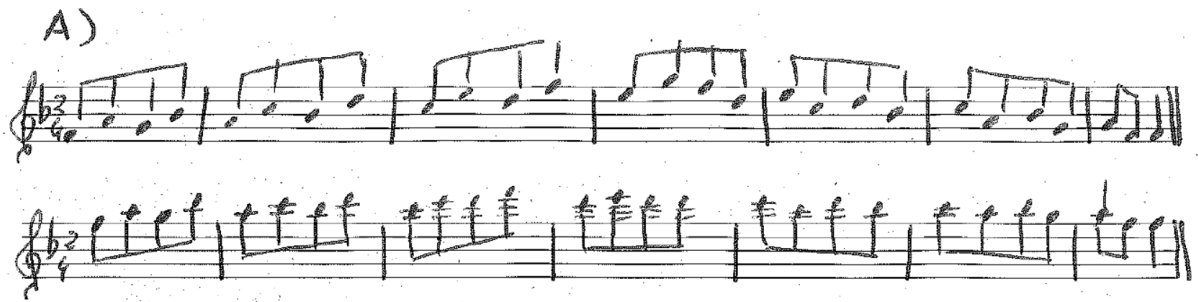


Figura 12: Exercício 3 A) do guia para o Aluno A.

No exercício 3 B) constou a escala de quartas de Fá maior, em colcheias, escrita na primeira e segunda oitavas (Figura 13).



Figura 13: Exercício 3 B) do guia para o Aluno A.

No exercício 3 C) constou a escala de quintas de Fá maior, em colcheias, escrita na primeira e segunda oitavas (Figura 14).



Figura 14: Exercício 3 C) do guia para o Aluno A.

No exercício 3 D) constou a escala de oitavas de Fá maior, em colcheias, escrita na primeira e segunda oitavas (Figura 15).



Figura 15: Exercício 3 D) do guia para o Aluno A.

Na parte 4 composta pelas partes A), B) e C), com a duração de 10 minutos, foi utilizada uma frase da música “Amar pelos dois” de Luísa Sobral, e duas variações da mesma, ou então, de uma pequena melodia do panorama cultural do aluno, desenvolvido durante as duas primeiras semanas pelo mesmo em casa.

No exercício 4 A) foi apresentada a frase original do tema “Amar pelos dois” de Luísa Sobral (Figura 16).

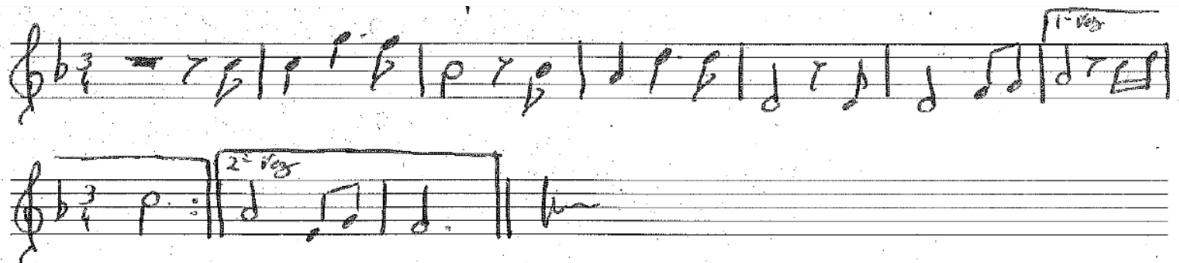


Figura 16: Exercício 4 A) do guia para o Aluno A.

No exercício 4 B) foi apresentada uma primeira variação, apenas à oitava superior (Figura 17).

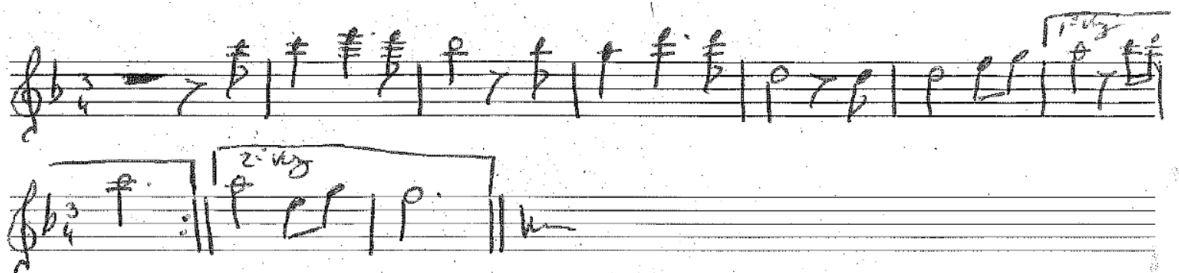


Figura 17: Exercício 4 B) do guia para o Aluno A.

No exercício 4 C) foi apresentada uma segunda variação (Figura 18), onde todas as notas foram subdivididas em colcheias, onde a nota real alterna com a sua oitava superior ou inferior em *legato*.



Figura 18: Exercício 4 C) do guia para o Aluno A.

Nos últimos minutos foi explicado o trabalho de casa, onde o aluno A teve de fazer o registo dos exercícios no guia. Também foi sugerido ao aluno A que escrevesse, ou que captasse de ouvido uma melodia do seu panorama cultural ou poder-se-ia continuar com a melodia seleccionada pelo professor caso o aluno assim preferisse

Durante as aulas o professor preencheu as grelhas correspondentes ao registo do professor e durante a semana o aluno A teve de preencher as suas grelhas. No início de todas as aulas o professor avaliou os registos do estudo do aluno em casa, durante a semana Na última aula o aluno A preencheu também o questionário pós-intervenção.

3.3.3 Guia do aluno B

Com este aluno pretendeu-se trabalhar a sonoridade recorrendo a exercícios com harmónicos apresentados na parte 1 e 2 do guia. Nestes o aluno trabalhou seis séries de harmónicos recorrendo ao metrónomo e ao afinador para programar e registar a evolução ao longo das semanas. Pretendeu-se assim estimular a prática diária dos harmónicos, que são muito importantes para que o aluno consiga emitir um som mais timbrado e afinado.

Na parte 1, que se pretende com a duração de 10 minutos, foram desenvolvidos os exercícios A), B) e C) recorrendo a uma série de quatro harmónicos nas notas Dó, Dó sustenido e Ré graves como apresentado abaixo nas Figuras 19, 20 e 21, respetivamente.

Figura 19: Exercício 1 A) do guia para o Aluno B.

Figura 20: Exercício 1 B) do guia para o Aluno B.

Figura 21: Exercício 1 C) do guia para o Aluno B.

Assim começou-se por trabalhar apenas a nota fundamental e os seus primeiros quatro harmónicos. O aluno deve conseguir fazer o exercício com a semínima a 90 com a duração de

15 tempos na primeira aula e reduzir gradualmente a pulsação de aula para aula para 75, 65 e 45 tempos.

Nos 10 minutos seguintes o aluno tocou a parte 2 do guia (Figura 22), composta pelos exercícios A), B) e C), onde o exercício iniciou no registo médio com a nota fundamental que depois se ligou para a mesma nota, em um ou mais harmónicos e novamente regressou à primeira nota fundamental.

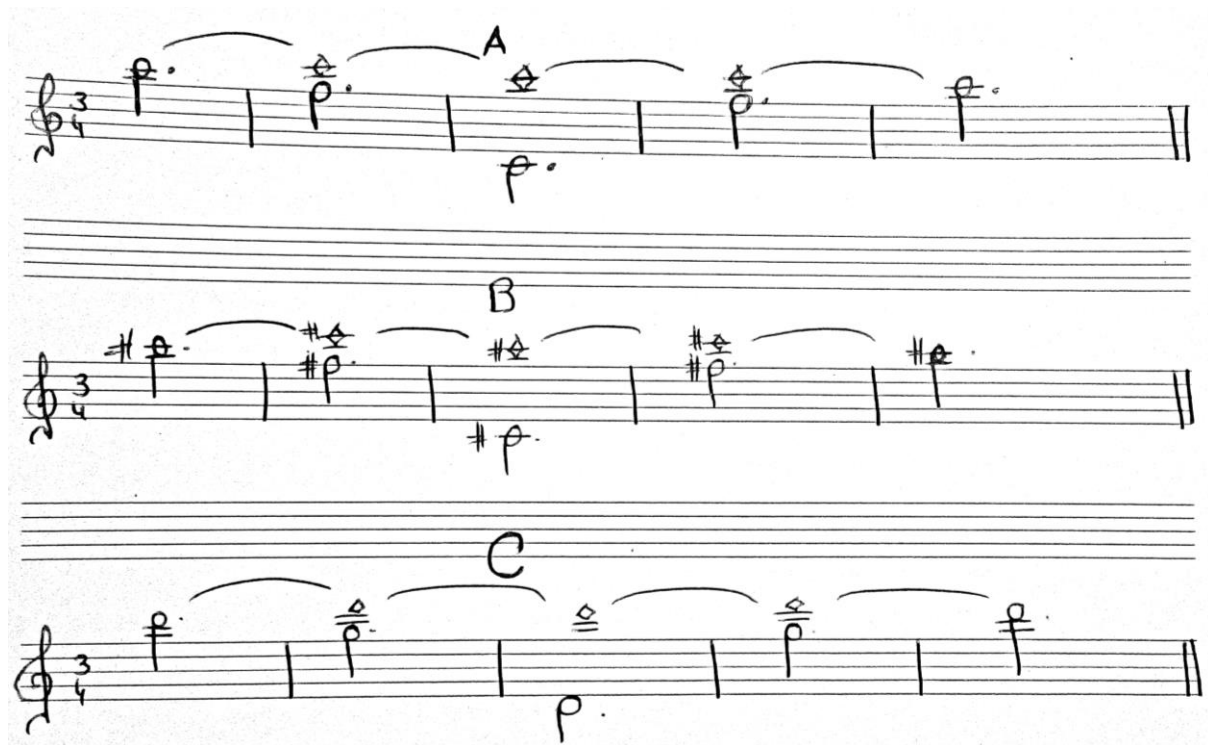


Figura 22: Exercício 2 A), B) e C) do guia para o Aluno B.

Este trabalho teve como objetivo melhorar o som e afinação da última nota em relação à primeira, depois de passar pelos harmónicos. A avaliação deste exercício foi feita com base no metrónomo com uma pulsação inicial de semínima a 90 sendo reduzida gradualmente de semana para semana para 75, 65 e 45, tendo o aluno de aguentar os 15 tempos propostos no exercício. Foi também, utilizado o afinador que serviu para sinalizar as notas mais problemáticas.

Na parte 3 do guia, com a duração de 15 minutos, foi utilizado um excerto da peça “Pensee Musicale” de L. Moyses (apresentado no Anexo I na Figura 24), nomeadamente o tema C apresentado na Figura 23, parte fulcral da obra, composto por duas frases onde o compositor Louis Moyses dedica um pensamento musical “in memoriam” a André Janet.



Figura 23: Exercício 3 do guia para o Aluno B com excerto musical referente ao tema C da obra “Pensee Musicale” de Louis Moyse.

Pretendeu-se então explicar como o compositor escreve uma linha melódica recorrendo à ordem alfabética e como relacioná-la com as notas numa fórmula.

A obra não apresentava compasso nem armação de clave. Os temas estavam divididos por barras de compasso tracejadas que apenas dividem atos ou mesmos cenas do “Pensee Musicale”. Os acidentes estavam colocados diretamente nas notas, onde se pode perceber uma procura por tornar bonita uma frase criada numa fórmula. Identificou-se igualmente um cuidado pela escolha da duração das notas/letras.

A estratégia aplicada baseou-se neste excerto da obra que apresentava uma frase escrita no registo grave e depois a mesma em harmónicos. Assim, pretendeu-se mostrar ao aluno como é possível trabalhar uma passagem do seu programa, tendo como alvo a sonoridade, recorrendo à repetição da mesma em harmónicos, quando possível.

Esta foi a base de um exercício teórico/prático presente na parte 4 do guia, com a duração de 15 minutos, realizado pelo aluno durante as quatro aulas. Este teve numa primeira parte de encontrar as notas resultantes das letras, de um nome à sua escolha. Numa segunda parte tentou criar uma melodia tendo a liberdade de escolher qual a duração e os acidentes a atribuir a cada nota/letra. Durante as semanas seguintes o aluno desenvolveu também variações do tema criado. Este exercício teve como objetivo estimular a criatividade do aluno e ao mesmo tempo dar-lhe a conhecer programa mais contemporâneo do instrumento.

Durante as aulas o professor preencheu as grelhas correspondentes ao registo do professor e durante a semana o aluno B teve de preencher as suas grelhas. Na última aula o aluno B preencheu também o questionário pós-intervenção.

3.4 Instrumentos de recolha de dados

3.4.1 Registo de avaliação pelo professor

No final de cada aula o professor teve de preencher uma grelha de avaliação para registar o progresso do aluno em relação aos exercícios compilados no guia e respetivos aspetos técnicos. Desta forma no final da intervenção o professor teve o seu próprio registo da evolução do aluno relativo às aulas intervencionadas. No Anexo II é apresentada nas Tabelas 4 e 5 a grelha-exemplo para a avaliação pelo professor, de cada exercício e aspeto técnico para cada aluno, em cada aula.

3.4.2 Registo da evolução pelo aluno

Durante a semana cada aluno fez o registo de avaliação e assiduidade correspondente à parte 5 do guia de forma a este conseguir percecionar a sua evolução e assim o professor criar uma estratégia motivacional para evolução dos aspetos técnicos. Este registo teve como função ajudar o professor a perceber como o aluno evolui semanalmente e em caso de o aluno não apresentar melhorias nos aspetos pretendidos adaptar os exercícios do guia para a semana seguinte. No Anexo II apresenta-se nas Tabelas 6 e 7 a grelha-exemplo para o registo de evolução pelo aluno, de cada exercício e aspeto técnico durante a semana.

3.4.3 Questionário pós-intervenção

Este questionário foi aplicado aos alunos no final da última aula de intervenção de forma a perceber a perspetiva dos alunos em relação ao método de ensino com apoio do guia. Assim pretendeu-se entender se os alunos se sentiram mais motivados e como percecionaram a evolução dos aspetos técnicos em que se focou o guia. Um exemplo deste questionário pode ser visualizado no Anexo II na Tabela 8.

4. RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Como já referido, a metodologia investigação-ação baseia-se num círculo contínuo de compreender, refletir, planear e avaliar.

Assim a intervenção referida neste relatório de estágio foi realizada no contexto de sala de aula na disciplina de instrumento flauta transversal, onde inicialmente o professor observou e fez um levantamento das características gerais dos alunos (dificuldades, qualidades, etc.) e em seguida, elaborou a intervenção fazendo um levantamento de várias estratégias e exercícios, que culminaram na preparação de um guia individual com exercícios preparados especificamente para melhorar os aspetos técnicos em que cada aluno revelou mais dificuldades.

Nesta secção segue-se a análise das aulas, com recurso ao guia, para cada aluno de forma a avaliar os resultados obtidos com recurso a esta estratégia. Os registos de avaliação e evolução, e posteriormente questionário pós-intervenção, também são analisados nesta secção uma vez que foram os instrumentos de recolha de dados definidos na estratégia.

De forma a organizar esta análise, os resultados foram divididos por aluno e pelas aulas efetuadas com recurso ao guia que serão divididas como “Momento de recolha de dados 1, 2...”

4.1 Aluno A

Momento de recolha de dados 1

Na primeira aula o professor fez a apresentação do guia e explicou ao aluno que este se foca no aquecimento e no trabalho de aspetos técnicos, que se pretende que sejam trabalhados diariamente. Aqui foi também explicada a importância do recurso às ferramentas: metrónomo e afinador, de forma a garantir uma evolução mais sistemática dos aspetos técnicos assim como uma forma de avaliar e definir objetivos/metaspes mais concretos no estudo.

No final da primeira aula o professor fez o registo de avaliação do aluno A, em relação à sua performance relativa às partes 1, 2 e 3, apresentado no Anexo III Tabela 9. Aqui verificou-se que o aluno conseguiu compreender e realizar com sucesso os exercícios 1 A), 3 A) 1ª Oitava em *staccato*, 3 B) 2ª Oitava em *staccato*, 3 C) 1ª Oitava em *staccato*, 3 D) 1ª Oitava em *staccato* e 2ª Oitava em *staccato*. Quanto aos exercícios com afinador apenas conseguiu manter a afinação das notas Fá, Sol e Dó no exercício 2 A) e das notas Dó, Lá e Sol no exercício 2 B). Desta forma verifica-se que o aluno A revelou grande dificuldade em realizar a maioria dos

exercícios propostos. Não conseguindo atingir a pulsação de 80 no exercício 1 B), 2 A) e 2 B), assim como a pulsação de 40 nos exercícios 3 A) em *legato*, 3 B), 3 C) e 3 D) em *legato*. Nos exercícios com recurso ao afinador o aluno revelou também bastante dificuldade uma vez que apenas conseguiu afinar 3 notas de 8 notas da escala proposta em cada exercício.

Relativamente à parte 4 do guia onde foi abordada a melodia “Amar pelos dois” de Salvador Sobral, o aluno A demonstrou-se motivado para executar a melodia apresentada, revelando facilidade na execução do tema original apresentado no exercício 4 A). Já no exercício 4 B) que se trata de uma variação à oitava superior o aluno A demonstrou alguns problemas em manter as notas agudas. No último exercício 4 C) que se trata de uma variação do tema original, onde as notas longas são subdivididas em colcheias que alternam oitavas, inferiores e superiores em *legato*, revelaram ser de difícil execução para o aluno. Assim este exercício ficou para trabalhar em casa durante a semana.

Ainda na parte final da aula, o aluno A foi desafiado a procurar uma melodia em casa para criar assim um exercício igual ao apresentado na parte 4 do guia, mas o aluno A ficou um pouco apreensivo e com medo de não conseguir. Foi então explicado que seria um trabalho de criatividade que se pretende divertido e que só faria sentido se o aluno se sentisse à vontade, caso contrário continuaria com o estudo do tema fornecido pelo professor na quarta parte do guia.

Momento de recolha de dados 2

A segunda aula com recurso ao guia iniciou-se pela verificação dos registos de estudo do aluno A presentes no Anexo III Tabela 10. Desta forma verificou-se que o aluno A conseguiu atingir grande parte das metas estabelecidas no final da primeira aula. Revelando ficar aquém do objetivo nos exercícios 2 A) e 2 B) onde apenas conseguiu baixar a pulsação para 70 em relação à meta de 60. Assim como nos exercícios 3 B) e C) onde apenas conseguiu aumentar a pulsação para 50 em relação à meta de 60, e nos exercícios 3 A) 1ª Oitava e 2ª Oitava em *staccato* onde o aluno B apenas conseguiu aumentar a pulsação para 53 em relação à meta de 60.

O aluno assinalou que estudou o instrumento apenas 5 em 13 dias. Apesar da frequência de estudo se ter revelado baixa o aluno demonstrou ter executado os exercícios na íntegra e assim foi questionado de modo a auferir os exercícios em que teve maior dificuldade. Desta forma, o aluno A referiu que teve maior dificuldade de execução nos exercícios 3 B) 3 C), escalas de quartas e quintas. O aluno A preferiu trabalhar o tema apresentado pelo professor na parte 4 do guia em vez de criar um exercício novo.

Durante a aula, o aluno executou os exercícios propostos para casa e no final o professor efetuou o registo de avaliação das Partes 1, 2 e 3 do guia, na grelha de avaliação apresentada no Anexo III na Tabela 11. Desta forma verifica-se que o aluno A conseguiu realizar com sucesso os exercícios 1 A) e B), 2 A), 3 A) 1ª Oitava, 3 B) 1ª Oitava em *staccato*, 3 C) 1ª Oitava em *staccato* e 2ª Oitava e 3 D) 2ª Oitava em *staccato*. Relativamente aos exercícios com afinador conseguiu executar com afinação 5 das 8 notas da escala de Fá maior no exercício 2 A) e 4 de 8 notas no exercício 2 B).

Na parte 4, no exercício 4 C) que ficou para estudo individual em casa, e onde se verificaram bastantes dificuldades de execução pelo aluno A na aula anterior, o aluno conseguiu apresentar melhorias na segunda aula. No entanto, verificaram-se alguns problemas na flexibilidade necessária para produzir os intervalos de oitava em colcheias.

Momento de recolha de dados 3

Nos primeiros 5 minutos foram revistos os registos do estudo do aluno A em casa durante a semana, apresentados no Anexo III na Tabela 12.

Desta forma verificou-se que o aluno conseguiu atingir um maior número de metas estabelecidas pelo professor no guia, em relação à aula anterior. Realizando com sucesso os exercícios 1 A), 2 A) e B), 3 A) 1ª Oitava em *legato* e *staccato* e 2ª Oitava em *staccato*, 3 B) 1ª Oitava em *legato* e 2ª Oitava, 3 C) 1ª Oitava em *legato* e 2ª Oitava em *staccato*, assim como 2 D) 1ª Oitava em *legato* e *staccato* e 2ª Oitava em *staccato*. Revelando ficar aquém do objetivos no exercício 1 B) em que apenas conseguiu diminuir a pulsação para 50 em relação à meta de 40, no exercício 3 A) 2ª Oitava em *legato* onde o aluno A apenas conseguiu aumentar a pulsação para 68 em relação à meta de 80, nos exercícios 3 B) 1ª Oitava em *staccato*, 3 C) 1ª Oitava em *staccato* e 2ª Oitava em *legato*, 3 D) 2ª Oitava em *legato* o aluno A apenas conseguiu aumentar a pulsação para 72 em relação à meta de 80.

O aluno assinalou que estudou instrumento 7 em 13 dias, verificando-se um aumento no número de dias de estudo comparativamente à aula anterior.

De seguida iniciou-se a aula e o professor foi efetuando o registo de avaliação dos exercícios relativos às partes 1, 2 e 3 apresentados no Anexo III na Tabela 13. Assim, o Aluno A revelou concluir com sucesso os exercícios 1 A), 2 A), 2 B), 3 A) 1ª Oitava em *legato* e *staccato* e 2ª Oitava em *staccato*, 3 B) 1ª Oitava em *legato* e 2ª Oitava em *legato* e *staccato*, 3 C) 1ª Oitava em *legato* e 2ª Oitava em *staccato* e 3 D) 1ª Oitava em *legato* e *staccato* e 2ª Oitava em *staccato*. Avaliação esta, que confirmou os registos de evolução feitos pelo aluno em casa. Relativamente

aos exercícios com afinador conseguiu executar com bom controlo sobre a afinação 6 das 8 notas da escala de Fá maior no exercício 2 A) e 6 das 8 notas no exercício 2 B).

Por último foi trabalhada toda a melodia presente na parte 4, onde o aluno A não revelou problemas de execução.

No final da última aula dada com recurso ao guia o aluno A preencheu o inquérito apresentado abaixo na Tabela 2 respondendo a algumas perguntas relativas à intervenção com guia.

Tabela 2: Questionário pós-intervenção preenchido pelo Aluno A no final da última aula.

Descrição	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Não sei
1 - Achas importante o aquecimento?				✓		
2 - Gostaste de criar exercícios?				✓		
3 - Recorreste ao guia para trabalhar outros aspetos do programa?			✓			
4 - Sentiste vantagem em estudar aspetos técnicos, com recurso a um guia estruturado?					✓	
5 - Achaste mais fácil executar os exercícios do programa da flauta depois do aquecimento?					✓	
6 - O teu professor organizava o teu estudo de técnica?		✓				

Desta forma verificou-se que o aluno A respondeu “muitas vezes” ou “sempre” às perguntas que referiam o uso do guia no aquecimento ou no estudo da técnica, assim como a pergunta referente ao uso da criatividade por parte do aluno. Apenas respondeu “às vezes” à pergunta sobre o recurso ao guia para trabalhar outros aspetos do programa e “raramente” à questão sobre a organização do estudo da técnica pelo professor titular.

4.2 Aluno B

Momento de recolha de dados 1

O professor começou a aula por explicar o que são harmónicos e como produzi-los na flauta. Como o aluno nunca tinha feito harmónicos, surgiram algumas dúvidas que o professor titular ajudou a esclarecer. Apresentou-se e explicou-se então o guia e foi executada a parte 1 onde

constava o exercício 1 A) com uma série de quatro harmónicos a começar na nota fundamental Dó grave. De seguida foram executados os exercícios 1 B) e 1 C) com as fundamentais: Dó suspenido e Ré natural graves.

Também foi tocada a parte 2 do guia onde as notas do registo médio e agudo alternam com a mesma nota tocada no estado fundamental e harmónicos inferiores. Nestes dois exercícios, o professor fez primeiro o registo no guia, com recurso a metrónomo e afinador, para que o aluno percebesse como deve preencher o guia em casa. O aluno revelou conseguiu vencer as velocidades propostas para esta primeira aula.

De seguida o professor procedeu ao registo de avaliação das partes 1 e 2, presentes no Anexo IV na Tabela 13, onde apontou que o aluno conseguiu concluir com sucesso todos os exercícios em relação à componente do metrónomo com uma pulsação de semínima igual a 90. No que respeita à afinação o aluno B revelou grande dificuldade em manter e atingir a afinação nas notas fundamentais e seus harmónicos. Revelando apenas conseguir atingir a afinação na nota fundamental quando esta era a última nota da sequência proposta no exercício.

Na parte 3 do guia onde se apresentou o “Pensee Musicale” de Louis Moyse, o aluno percebeu como foi escolhido o nome que deu origem às notas da parte principal da peça, assim como apreendeu os aspetos básicos do período contemporâneo sem dificuldade. Aqui, também foi sugerido e explicado ao aluno, como é que em casa podia escrever uma melodia com um nome à escolha. O aluno mostrou-se bastante motivado para fazer o trabalho proposto.

Momento de recolha de dados 2

A aula iniciou-se pela verificação dos registos de estudo do aluno B apresentados no Anexo IV na Tabela 15. Neste foi possível verificar que o aluno conseguiu diminuir a velocidade do metrónomo com sucesso atingindo a meta da pulsação com a semínima igual 75 em todos os exercícios. Contudo o aluno B apenas estudou 2 dos 6 dias propostos.

Nos primeiros 15 minutos da aula foi feita uma avaliação da parte 1 e 2 do guia pelo professor. Nestes, o aluno tinha como objetivo de trabalho durante a semana, baixar a pulsação de 90 para 75, aguentando na mesma os 15 tempos dos exercícios. Em ambos, o afinador também foi utilizado para avaliar e registar as evoluções relativas à última aula. Assim, de acordo com o registo de avaliação do professor apresentado no Anexo IV na Tabela 16 o aluno revelou cumprir os tempos definidos no metrónomo para todos os exercícios e notou-se uma pequena evolução na afinação das notas. Pois, o aluno B conseguiu realizar com sucesso somente 2 harmónicos por secção na parte 1, sendo que na parte 2 ainda revelou grande dificuldade para manter e/ou definir a afinação da maioria das notas dos exercícios (conseguindo realizar uma

média de 2 notas das 5 propostas) revelando maior facilidade em alcançar a nota fundamental no final de cada exercício da parte 2.

Nos seguintes 15 minutos trabalhou-se a parte 3 do guia (onde consta o tema 3 da obra) composta por duas frases semelhantes. Na primeira frase o aluno não conseguiu cumprir a respiração proposta, tal já se esperava pois tratava-se do registo grave, que consome mais ar. Então sugeriu-se ao aluno que respeitasse o pianíssimo escrito na partitura, assim como o *non vibrato* sugerido pelo compositor, o que melhorou um pouco a respiração assinalada. Mas, só depois de executar a segunda frase, que se apresentava apenas em harmónicos, é que o aluno conseguiu dosear a coluna de ar necessária para “poupar” ar para todas as notas da frase. O aluno facilmente percebeu os benefícios de trabalhar harmónicos, mostrando-se ainda motivado pela sonoridade dos mesmos, um pouco diferentes das notas reais.

Nos últimos 15 minutos corrigiu-se a melodia que o aluno escreveu em casa. O aluno gostou de criar a melodia e escolheu o nome CARLA (C=Dó; A=Lá; R=Dó; L=Mí; A=Lá) para atribuir as notas à mesma. Escreveu uma primeira frase apenas com notas fundamentais e uma segunda com harmónicos, à semelhança do exemplo dado no exercício 3 A). Foram aqui apresentadas e trabalhadas outras opções de harmónicos para a segunda frase.

Momento de recolha de dados 3

A aula iniciou-se pela verificação dos registos de estudo do aluno B apresentados no Anexo IV na Tabela 17. Desta forma, o aluno B revelou novamente conseguir reduzir a pulsação do exercício com êxito para a semínima igual a 65. Revelou ainda que estudou 4 dos 6 dias propostos o que representa um aumento para o dobro em comparação com a aula anterior.

Nos primeiros 15 minutos da aula foi feita uma avaliação da parte 1 e 2 do guia apresentando-se o registo da mesma no Anexo IV na Tabela 18. Nesta semana o aluno tinha como objetivo de trabalho, baixar a pulsação de 75 para 65, aguentando na mesma os 15 tempos dos exercícios. Em ambos, o afinador também foi usado para avaliar e registar a evolução relativamente às últimas aulas. O aluno conseguiu superar as velocidades metronómicas impostas no guia nas duas partes, já no que diz respeito à afinação esta apresentou melhorias consideráveis. Na parte 1 conseguiu realizar com sucesso cerca de 3 das 5 notas de cada exercício mas as melhorias verificam-se principalmente na parte 2 em que conseguiu definir a afinação em cerca de 3 das 5 notas de cada exercício. Tal deve-se ao facto de o aluno começar a perceber quais as notas problemáticas e o que fazer para as compensar.

Nos 15 minutos seguintes foi trabalhada a obra. Aqui o aluno entoou a melodia dizendo as letras atribuídas a cada nota. Neste exercício o aluno apresentou alguns problemas de afinação, que

melhoraram quando o docente executou a melodia em simultâneo. Seguidamente, tocou as frases, tendo em atenção todos os aspetos descritos na partitura, tais como, dinâmicas, articulações, pulsação, etc., executando todos os aspetos propostos na partitura de forma exemplar.

Nos últimos 15 minutos foi trabalhada a parte 4. O exercício escrito pelo aluno apresentava melhorias quanto à interpretação, pois este dotou a partitura de mais dinâmicas e articulações.

Momento de recolha de dados 4

A aula iniciou-se pela verificação dos registos de estudo do aluno B apresentados no Anexo IV na Tabela 19. Aqui o aluno revelou só ter conseguido baixar a velocidade proposta de semínima igual a 45 para 50. Contudo apontou ter estudado 5 dos 6 dias propostos o que revela um interesse no desenvolvimento do trabalho em casa.

Nos primeiros 10 minutos da aula foi feita uma avaliação da parte 1 e 2, onde o aluno tinha como objetivo de trabalho durante a semana, baixar a pulsação de 65 para 45, aguentando na mesma os 15 tempos dos exercícios. Em ambos, o afinador também foi usado para avaliar e registar as evoluções relativas às últimas aulas. No registo de avaliação do professor apresentado no Anexo IV na Tabela 20 verifica-se que o aluno conseguiu superar as velocidades metronómicas impostas no guia nas duas partes durante a aula, já no que diz respeito à afinação este apresentou novamente melhorias consideráveis. Sendo que na parte 1 o aluno B conseguiu realizar com sucesso 3 a 4 notas das 5 notas propostas em cada exercício e na parte 2 conseguiu cerca de 4 notas das 5 notas propostas.

Nos 15 minutos seguintes o aluno trabalhou a parte 3 do guia, onde constava o tema C da obra “Pensee Musicale” de Louis Moyse. Aqui foram trabalhados todos os aspetos que apresentaram problemas.

Nos últimos 15 minutos o aluno trabalhou a parte 4 do guia. Nesta parte não apresentou nenhum problema, tendo o resultado final sido bastante positivo.

No final da última aula dada com recurso ao guia o aluno B preencheu o inquérito apresentado abaixo respondendo a algumas perguntas relativas à intervenção com guia.

Tabela 3: Questionário pós-intervenção preenchido pelo Aluno B no final da última aula.

Descrição	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Não sei
1 - Achas importante o aquecimento?				✓		
2 - Gostaste de criar exercícios?				✓		
3 - Recorreste ao guia para trabalhar outros aspetos do programa?			✓			
4 - Sentiste vantagem em estudar aspetos técnicos, com recurso a um guia estruturado?			✓			
5 - Achaste mais fácil executar os exercícios do programa da flauta depois do aquecimento?				✓		
6 - O teu professor organizava o teu estudo de técnica?			✓			

Desta forma verifica-se que o aluno B respondeu “muitas vezes” ou “às vezes” às perguntas que referiam o uso do guia no aquecimento, no estudo da técnica ou outros aspetos do programa, assim como na pergunta referente ao recurso à criatividade do aluno. Respondeu também “às vezes” à questão sobre a organização do estudo da técnica pelo professor titular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta secção foram discutidos os principais resultados da intervenção mencionados na secção anterior. Assim, começou-se por discutir individualmente, para cada aluno, os resultados obtidos durante a utilização do guia para trabalhar os aspetos técnicos em que os alunos revelaram maior dificuldades. De seguida referiram-se e discutiram-se os principais resultados relativos à intervenção investigação-ação na compilação de exercícios e estratégias, com guia para consolidação dos aspetos técnicos dos alunos no ensino da flauta transversal.

5.1 Aluno A

Tendo sido delineado para o aluno um guia que pretendia ajudar a resolver alguns aspetos técnicos sinalizados nas aulas observadas (respiração, mudança e homogeneidade nos diversos registos e flexibilidade) não é possível dizer que estes aspetos estão resolvidos, pois tratam-se de aspetos técnicos que necessitam sempre de trabalho contínuo. Mas com base no registo de avaliação referente às três aulas intervencionadas, foi possível verificar que o aluno na primeira aula apenas cumpriu corretamente 13 dos 36 exercícios, na segunda 19 dos 36 e na última aula foram cumpridos 26 dos 36.

Pode-se assim afirmar, com base no registo feito em casa durante as quatro semanas pelo aluno e pelos registos de avaliação feitos pelo professor durante as aulas, que grande parte dos objetivos propostos foram cumpridos. Verifica-se também que o aluno, durante as quatro semanas estudou quase todos os dias para cumprir o plano, o que resultou numa evolução contínua ao longo das várias semanas. Desta forma, ao se delinearem objetivos e metas específicas em cada exercício do guia para o aluno em questão conseguiu-se com sucesso motivar o aluno para alcançar os desafios propostos.

Foi também possível verificar que o aluno tomou consciência da importância de trabalhar estes e outros aspetos técnicos antes de estudar o programa proposto para a disciplina uma vez que no questionário pós-intervenção o aluno respondeu “muitas vezes” ou “sempre” às perguntas com ênfase nos exercícios técnicos.

5.2 Aluno B

Durante as aulas de observação verificou-se que os maiores problemas técnicos do aluno B estavam na definição do som e na afinação. Desta forma, para o aluno B foi delineada uma estratégia no guia compilando exercícios que ajudassem a melhorar o seu som e afinação, com recurso a harmónicos. Ao utilizar o guia com exercícios especificamente pensados para ajudar o aluno a melhorar os aspetos técnicos identificados, o aluno tomou consciência da importância de trabalhar o som diariamente pois conseguiram-se constatar melhorias no mesmo após algumas semanas. Nos registos de avaliação feitos pelo professor durante as aulas, verificou-se que o aluno foi melhorando gradualmente ao longo das mesmas. Na primeira aula executou corretamente 22 de 54 exercícios, na segunda aula 25 de 54, na terceira aula 34 de 54 e na quarta aula 40 de 54. Sendo que o aluno conseguiu sempre atingir os objetivos dos exercícios propostos com metrónomo.

No registo de evolução do aluno verifica-se que o aluno cumpriu e aumentou o número de dias de estudo em casa ao longo das semanas de intervenção, o que revela que se sentiu motivado para alcançar os desafios propostos no guia. O aluno revelou especial interesse na parte 4 do guia que pretendia a criação de uma frase composta por este. Este exercício demonstrou ser o que mais motivou o aluno, provavelmente por promover a criatividade e de utilizar melodias conhecidas do panorama musical do aluno.

Ao analisar o questionário de pós-intervenção foi também possível constatar o interesse do aluno pela adoção desta metodologia com guia uma vez que respondeu “às vezes” e “muitas vezes” às questões colocadas.

5.3 Considerações gerais

Após apresentar as considerações relativas à intervenção com guia para cada aluno, constatou-se que, depois de fornecer o guia a cada aluno, onde todos os exercícios estavam devidamente explicados, e onde os alunos puderam compreender de forma clara porque teriam de trabalhar os aspetos técnicos e como deveriam trabalhá-los, estes assumiram a responsabilidade de completar as tarefas propostas.

Um dos principais fatores para que os alunos assumissem esta mesma responsabilidade foi o facto de terem uma noção de autoeficácia elevada. A capacidade dos alunos conseguirem avaliar os seus próprios resultados, de definir as metas leva-os a ter uma maior capacidade de trabalhar sozinhos, de compreender porque têm de trabalhar e de assumir a responsabilidade de

completar a tarefa. O desenvolvimento destas competências está também relacionado com o desenvolvimento dos fatores intrínsecos da motivação.

Um dos fatores extrínsecos utilizados para motivar os alunos foram os elementos criativos apresentados no guia uma vez que estes se focaram em motivos relacionados com os interesses sociais dos alunos. Nestes pretendeu-se, que o aluno conseguisse no futuro, aquando do estudo do programa da disciplina de instrumento, criar e adaptar exercícios que o ajudem a resolver os problemas técnicos que o mesmo apresente.

Ainda mais, constatou-se que o equilíbrio entre os fatores intrínsecos e extrínsecos foi importante para motivar o aluno para manter um contexto de aprendizagem estimulante e desafiante ao longo da intervenção. Assim, poderá ser criada uma boa estrutura para que o aluno assuma um compromisso com o estudo diário ao longo de vários anos.

No entanto, durante a intervenção com recurso ao guia constatou-se que poderá ser difícil o professor conseguir criar um guia individual para muitos alunos simultaneamente. Uma vez que este processo é dispendioso de tempo, assim como da capacidade do professor conseguir criar/compilar as estratégias mais indicadas para cada aluno. Outro factor que aumenta a dificuldade da aplicação do guia pelo professor é a adaptação deste ao programa da escola. Desta forma seria necessário que a escola proporcionasse alguma autonomia/flexibilidade ao professor para conseguir adotar a estratégia de intervenção com recurso ao guia individual.

6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

Com base nas estratégias pedagógicas defendidas pelos diferentes autores apresentados, este projeto de intervenção teve como objetivo criar e determinar os exercícios e estratégias que seria necessário adequar aos alunos, para que desenvolvessem as competências técnicas onde apresentavam uma maior lacuna.

Desta forma cada aluno foi abordado de forma individual e foi criado um guia de estudo específico para cada um tendo em conta os aspetos técnicos que tinham maior dificuldade em desenvolver. O guia teve maior ênfase no aquecimento, sendo a evolução do aluno registada diariamente. Para tal, a utilização de exercícios escritos e/ou auditivos (por memorização), excertos de peças e até mesmo compilações de manuais já existentes, adaptados ao nível de ensino do aluno revelaram-se de grande importância.

A incorporação de momentos criativos desenvolvidos pelos alunos, tanto na criação de histórias associadas ao momento musical em estudo, como na criação/adaptação de pequenos trechos musicais pelos alunos foram fatores importantes na motivação do aluno que levaram a melhorar as suas competências técnicas.

Desta forma conclui-se que a compilação de exercícios e estratégias, com guia é um método especificamente construído para resolver os problemas técnicos dos alunos que permite motivar os alunos a melhorar estes aspetos e a fazê-los perceber a importância do seu estudo para a sua aprendizagem musical.

Assim, será do interesse dos professores desenvolverem futuramente estratégias com recurso a um guia individual para estimular o trabalho individual do aluno. Esta poderá ser uma metodologia que mereça o estudo dos teóricos de forma a ser desenvolvida no sentido de criar princípios e regras que ajudem o professor, a desenvolver os aspetos técnicos dos alunos, para que estes ganhem interesse e se sintam motivados a realizar exercícios técnicos de forma contínua ao longo de todo o seu percurso musical.

7. REFERÊNCIAS

- Alessi, J. (2011). *Playing tips*. Retrieved from Joseph Alessi: <http://www.slidearea.com/playingtips.php>
- Almeida, P. F. (2016). *Metodologias de estudo para uma melhor prática instrumental da Flauta Transversal*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Artes Aplicadas.
- Bernold, P. (1995). *La technique d'embouchure*. Paris: La Stravaganza.
- Cardoso, F. (2007). *Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento*. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa.
- Davidson, J., Faulkner, R., & McPherson, G. (2009). Motivating musical learning – Jane Davidson, Robert Faulkner and Gary McPherson on how to create the right conditions to take our natural interest in music to the next level. *The Psychologist*, 22(12), pp. 1016-1017.
- DuBose, J. (2010, março 11). *Getting Started: The Importance of a Warm-Up Routine*. Retrieved from Musical U: <https://www.musical-u.com/learn/getting-started-the-importance-of-a-warm-up-routine/#>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frydman, C. (2010). *A Homogeneidade Sonora na Flauta*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO PPGM.
- Galway, J. (1990). *Flute*. London: Kahn & Averill.
- Ghazali, G. (2005). In the minds of children: understanding motivation to learn music. *National Music Education Conference (MusEd'05)*. Faculty of Education, Universiti Teknologi MARA.
- Goldman, E. F., & Smith, W. M. (1936). *Arban's Complete Conservatory Method for Trumpet (Cornet) and Other Brass Instruments*. Carl Fischer, Inc.

- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graf, P.-L. (1991). *Chek-up: 20 Basic Studies for Flutists*. Schott Music.
- Hallam, S. (2009). The role of psychology in music education – Susan Hallam on the nature and importance of musical ability. *The Psychologist*, 22(12), 1016-1017.
- Iresen, J., & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. Londres: SAGE Publications Inc.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone – cooperative, competitive and individualistic learning* (5^a ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Júnior, E. Q. (2015). *Subsídios para o aperfeiçoamento técnico e prático de um flautista profissional*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Mascolo, N. (2016, setembro 9). *Trabalhando com os Harmônicos para melhorar o som*. Retrieved from Estudantes de Flauta-Transversal: <https://sites.google.com/site/estudantesflauta transversal/>
- Moniz, P. (2015). *Respiração*. Retrieved January 2019, from educacao.globo: <http://educacao.globo.com>
- Moyse, M. (1934). *De la Sonorité: Art et Technique*. Paris: Alphonse Leduc.
- O'Neill, S., & McPherson, G. (2002). Motivation. In *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (pp. 31-46). New York: Oxford University Press.
- Ozzetti, M. R. (2006). *João Dias Carrasqueira, Um Mestre da Flauta*. Minas Gerais, Brasil: Escola de Música Universidade Federal de Minas Gerais.
- Pereira, A. (2011). *Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Coimbra: Escola Superior de Altos Estudos do Instituto Superior Miguel Torga.
- Schatt, M. (2011). Achievement Motivation and the Adolescent Musician: A Synthesis of the Literature. *Research & Issues in Music Education*, 9(1).

- Seixas, A. H. (2012). *Exercícios de Flexibilidade nos Instrumentos de Metal*. *Revista Weril* n° 138. Retrieved from *Música Sacra e Adoração*: <https://musicaeadoracao.com.br/25137/exercicios-de-flexibilidade-nos-instrumentos-de-metal/>
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna.
- Taffanel, P., & Gaubert, P. (1958). *17 Grands Exercices Journaliers de Mécanisme pour Flûte*. Paris: Éditions Musicales Alphonse Leduc.
- Vilela, C. (2009). *Motivação para aprender música. O valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos*. Dissertação de Mestrado – Programa Pós-Graduação em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Woltzenlogel, C. (2008). *Método Ilustrado de Flauta I e II*. São Paulo: Irmãos Vitale S/A Indústria e Comércio.
- Wye, T. (1993). *Marcel Moyse: An Extraordinary Man, a musical biography*. Iowa: Winzer Press.
- Wye, T. (1999). *Practice books for the flute, vol. 1-6*. Croatia: Novello & Company Limited.

ANEXO I – PEÇA MUSICAL “PENSEE MUSICALE”

4

à André Faunet
"in memoriam"

"PENSÉE MUSICALE"

pour Flûte Seule

Louis Moysé
op. 46

Lento - flessibile

mp *cresc.* *f*

poco rit. *lunga* *a tempo*

pp *mf*

accel. molto *cresc. molto* *f* *dim.*

rit. *a tempo (calmôte)*

pp non vibrato

animato

(sempre pp - non vibrato) *cresc.* *f*

a tempo, poco più vivo

p *f*

rall. *Lento*

dim.

Tempo I

pp (semplice) *ppp*

cèdez *a tempo*

mp *p* *p*

poco animato *molto rit.*

mf *p* *p*

Cède tranquillo molto

dim. molto *p* *poco* *pp perdendosi*

Figura 24: Obra musical “Pensee Musicale” de Louis Moysé

ANEXO II – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Tabela 4: Exemplo de Registo de avaliação do professor relativo ao Aluno A.

Aluno A / Aula X - Data					
Parte		Descrição			Avaliação
1	A)	Metrónomo	♩ = 80 (20 tempos)		
	B)	Metrónomo	♩ = 80 (20 tempos)		
2	A)	Metrónomo	♩ = 80		
		Afinador	Fá		
			Sol		
			Lá		
			Si bemol		
			Dó		
			Ré		
			Mi		
	Fá				
	B)	Metrónomo	♩ = 80		
		Afinador	Fá		
			Mi		
			Ré		
			Dó		
Si bemol					
Lá					
Sol					
Fá					
3	A)	Metrónomo	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	
				<i>Legato</i>	
		♩ = 40	2ª Oitava	<i>Staccato</i>	
				<i>Legato</i>	
	B)	Metrónomo	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	
				<i>Legato</i>	
		♩ = 40			

			2ª Oitava	<i>Staccato</i>	
				<i>Legato</i>	
	C)	Metrónomo	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	
		♩ = 40		<i>Legato</i>	
			2ª Oitava	<i>Staccato</i>	
				<i>Legato</i>	
	D)	Metrónomo	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	
		♩ = 40		<i>Legato</i>	
			2ª Oitava	<i>Staccato</i>	
				<i>Legato</i>	

Tabela 5: Exemplo de Registo de avaliação do professor relativo ao Aluno B.

Aluno B / Aula X – Data					
Parte		Descrição			Avaliação
1	A)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 90 (15 tempos)	
			Afinador	Nota Fundamental	
				1º Harmónico	
				2º Harmónico	
				3º Harmónico	
				4º Harmónico	
		2ª Secção	Metrónomo	♩ = 90 (15 tempos)	
			Afinador	4º Harmónico	
				3º Harmónico	
				2º Harmónico	
				1º Harmónico	
				Nota Fundamental	
	B)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 90 (15 tempos)	
			Afinador	Nota Fundamental	
				1º Harmónico	
				2º Harmónico	
				3º Harmónico	
				4º Harmónico	
2ª Secção		Metrónomo	♩ = 90 (15 tempos)		
		Afinador	4º Harmónico		
			3º Harmónico		
			2º Harmónico		
		1º Harmónico			

				Nota Fundamental	
	C)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 90 (15 tempos)	
			Afinador	Nota Fundamental	
				1º Harmónico	
				2º Harmónico	
				3º Harmónico	
		4º Harmónico			
		2ª Secção	Metrónomo	♩ = 90 (15 tempos)	
			Afinador	4º Harmónico	
				3º Harmónico	
				2º Harmónico	
	1º Harmónico				
	Nota Fundamental				
2	A)	Metrónomo		♩ = 90 (15 tempos)	
		Afinador		Nota Fundamental	
				1º Harmónico	
				2º Harmónico	
				1º Harmónico	
	Nota Fundamental				
	B)	Metrónomo		♩ = 90 (15 tempos)	
		Afinador		Nota Fundamental	
				1º Harmónico	
				2º Harmónico	
				1º Harmónico	
	Nota Fundamental				
	C)	Metrónomo		♩ = 90 (15 tempos)	
		Afinador		Nota Fundamental	
				1º Harmónico	
2º Harmónico					
1º Harmónico					
Nota Fundamental					

Tabela 6: Exemplo de registo de evolução para o Aluno A.

Aluno A / Aula X – __/__/__ Data da aula				Avaliação a preencher pelo aluno (para os dias de estudo)					
Parte	Descrição - Indicação metronómica			__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__
1	A)	Metrónomo	♩ = 80 a 60 (20 tempos)						
	B)	Metrónomo	♩ = 80 a 60 (20 tempos)						
2	A)	Metrónomo	♩ = 80 a 60						

	B)	Metrónomo	♩ = 80 a 60							
3	A)	Metrónomo ♩ = 40 a 60	1ª Oitava	Staccato						
				Legato						
			2ª Oitava	Staccato						
				Legato						
	B)	Metrónomo ♩ = 40 a 60	1ª Oitava	Staccato						
				Legato						
			2ª Oitava	Staccato						
				Legato						
	C)	Metrónomo ♩ = 40 a 60	1ª Oitava	Staccato						
				Legato						
			2ª Oitava	Staccato						
				Legato						
D)	Metrónomo ♩ = 40 a 60	1ª Oitava	Staccato							
			Legato							
		2ª Oitava	Staccato							
			Legato							

O aluno A deve assinalar os dias em que estudou instrumento					
1ºDia	2ºDia	3ºDia	4ºDia	5ºDia	6ºDia

Tabela 7: Exemplo de registo de evolução para o Aluno B.

Aluno B / Aula X - __/__/__ Data da aula			Avaliação a preencher pelo aluno B (para os dias de estudo)					
Parte	Descrição - Indicação metronómica		__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__	__/__/__
1	A)	1ª Secção	♩ = 90 a 75 (15 tempos)					
		2ª Secção	♩ = 90 a 75 (15 tempos)					
	B)	1ª Secção	♩ = 90 a 75 (15 tempos)					
		2ª Secção	♩ = 90 a 75 (15 tempos)					
	C)	1ª Secção	♩ = 90 a 75 (15 tempos)					
		2ª Secção	♩ = 90 a 75 (15 tempos)					
2	A)	♩ = 90 a 75 (15 tempos)						
	B)	♩ = 90 a 75 (15 tempos)						
	C)	♩ = 90 a 75 (15 tempos)						

O Aluno B deve assinalar os dias em que estudou instrumento					
1ºDia	2ºDia	3ºDia	4ºDia	5ºDia	6ºDia

Tabela 8: Inquérito final, para preenchimento dos alunos, relativamente às aulas dadas com recurso ao guia.

Descrição	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Não sei
1 - Achas importante o aquecimento?						
2 - Gostaste de criar exercícios?						
3 - Recorreste ao guia para trabalhar outros aspetos do programa?						
4 - Sentiste vantagem em estudar aspetos técnicos, com recurso a um guia estruturado?						
5 - Achaste mais fácil executar os exercícios do programa da flauta depois do aquecimento?						
6 - O teu professor organizava o teu estudo de técnica?						

ANEXO III – REGISTOS DE EVOLUÇÃO E AVALIAÇÃO RELATIVOS AO ALUNO A

De seguida apresenta-se a grelha relativa à avaliação do professor sobre a performance do aluno A relativa às partes 1, 2 e 3.

Tabela 9: Registo de avaliação do professor relativo à aula 1 do Aluno A.

Aluno A / Aula 1 - 19/05/2017					
Parte	Descrição			Avaliação	
1	A)	Metrónomo	♩ = 80 (20 tempos)	✓	
	B)	Metrónomo	♩ = 80 (20 tempos)	X	
2	A)	Metrónomo	♩ = 80	X	
		Afinador	Fá	✓	
			Sol	✓	
			Lá	X	
			Si bemol	X	
			Dó	✓	
			Ré	X	
			Mi	X	
			Fá	X	
	B)	Metrónomo	♩ = 80	X	
		Afinador	Fá	X	
			Mi	X	
			Ré	X	
			Dó	✓	
Si bemol	X				
Lá	✓				
Sol	✓				
Fá	X				
3	A)	Metrónomo ♩ = 40	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	✓
				<i>Legato</i>	X
			2ª Oitava	<i>Staccato</i>	✓

				<i>Legato</i>	X
B)	Metrónomo	♩ = 40	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	X
				<i>Legato</i>	X
			2ª Oitava	<i>Staccato</i>	✓
				<i>Legato</i>	X
C)	Metrónomo	♩ = 40	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	✓
				<i>Legato</i>	X
			2ª Oitava	<i>Staccato</i>	X
				<i>Legato</i>	X
D)	Metrónomo	♩ = 40	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	✓
				<i>Legato</i>	X
			2ª Oitava	<i>Staccato</i>	✓
				<i>Legato</i>	X

Tabela 10: Registo de evolução do Aluno A entre as aulas 1 e 2.

Aluno A / Aula 1 - 19/05/2017				Avaliação a preencher pelo aluno						
Parte	Descrição - Indicação metronómica			20/05	23/05	26/05	29/05	01/06		
1	A)	Metrónomo	♩ = 80 a 60 (20 tempos)	80	75	70	66	60		
	B)	Metrónomo	♩ = 80 a 60 (20 tempos)	80	75	70	66	60		
2	A)	Metrónomo	♩ = 80 a 60	80	75	75	73	70		
	B)	Metrónomo	♩ = 80 a 60	80	75	75	73	70		
3	A)	Metrónomo	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	40	45	50	55	60	
				<i>Legato</i>	40	45	50	53	53	
			2ª Oitava	<i>Staccato</i>	40	45	50	55	60	
				<i>Legato</i>	40	45	50	53	53	
	B)	Metrónomo	♩ = 40 a 60	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	40	45	45	50	50
					<i>Legato</i>	40	45	45	50	50
				2ª Oitava	<i>Staccato</i>	40	45	45	50	50
					<i>Legato</i>	40	45	45	50	50
	C)	Metrónomo	♩ = 40 a 60	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	40	45	45	50	50
					<i>Legato</i>	40	45	45	50	50
				2ª Oitava	<i>Staccato</i>	40	45	45	50	50
					<i>Legato</i>	40	45	45	50	50

D)	Metrónomo	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	40	45	50	55	60
			<i>Legato</i>	40	45	50	55	60
	♩ = 40 a 60	2ª Oitava	<i>Staccato</i>	40	45	50	55	60
			<i>Legato</i>	40	45	50	55	60

O aluno A deve assinalar os dias em que estudou instrumento												
20/05	21/05	22/05	23/05	24/05	25/05	26/05	27/05	28/05	29/05	30/05	31/06	01/06
✓			✓			✓			✓			✓

De seguida apresenta-se a grelha relativa à avaliação do professor sobre a performance o aluno A relativa às partes 1, 2 e 3.

Tabela 11: Registo de avaliação do professor relativo à aula 2 do Aluno A.				
Parte		Descrição		Avaliação
1	A)	Metrónomo	♩ = 60 (20 tempos)	✓
	B)	Metrónomo	♩ = 60 (20 tempos)	✓
2	A)	Metrónomo	♩ = 60	✓
		Afinador	Fá	✓
			Sol	✓
			Lá	✓
			Si bemol	X
			Dó	✓
			Ré	X
			Mi	X
			Fá	✓
	B)	Metrónomo	♩ = 60	X
		Afinador	Fá	X
Mi			X	
Ré	X			
		Dó	✓	

			Si bemol		X
			Lá		✓
			Sol		✓
			Fá		✓
3	A)	Metrónomo ♩ = 60	1ª Oitava	Staccato	✓
				Legato	✓
			2ª Oitava	Staccato	X
				Legato	X
	B)	Metrónomo ♩ = 60	1ª Oitava	Staccato	✓
				Legato	X
			2ª Oitava	Staccato	X
				Legato	X
	C)	Metrónomo ♩ = 60	1ª Oitava	Staccato	✓
				Legato	X
			2ª Oitava	Staccato	✓
				Legato	✓
D)	Metrónomo ♩ = 60	1ª Oitava	Staccato	X	
			Legato	X	
		2ª Oitava	Staccato	✓	
			Legato	X	

Tabela 12: Registo de evolução do Aluno A entre as aulas 2 e 3.

Aluno A / Aula 2 - 02/06/2017			Avaliação a preencher pelo Aluno A						
Parte	Descrição - Indicação metronómica		03/06	05/06	06/06	09/06	11/06	13/06	15/06
1	A)	Metrónomo ♩ = 60 a 40 (20 tempos)	60	56	52	47	43	40	40
	B)	Metrónomo ♩ = 60 a 40 (20 tempos)	60	55	57	54	52	50	50
2	A)	Metrónomo ♩ = 60 a 40	60	56	52	47	43	40	40

	B)	Metrónomo	$\text{♩} = 60 \text{ a } 40$	60	56	52	47	43	40	40		
3	A)	Metrónomo	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	60	64	69	72	75	78	80	
				<i>Legato</i>	60	64	69	72	75	78	80	
				2ª Oitava	<i>Staccato</i>	60	64	69	72	75	78	80
					<i>Legato</i>	60	61	63	65	66	67	68
	B)	Metrónomo	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	60	62	64	66	68	70	72	
				<i>Legato</i>	60	64	69	72	75	78	80	
				2ª Oitava	<i>Staccato</i>	60	64	69	72	75	78	80
					<i>Legato</i>	60	64	69	72	75	78	80
	C)	Metrónomo	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	60	62	64	66	68	70	72	
				<i>Legato</i>	60	64	69	72	75	78	80	
				2ª Oitava	<i>Staccato</i>	60	64	69	72	75	78	80
					<i>Legato</i>	60	62	64	66	68	70	72
	D)	Metrónomo	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	60	64	69	72	75	78	80	
				<i>Legato</i>	60	64	69	72	75	78	80	
				2ª Oitava	<i>Staccato</i>	60	64	69	72	75	78	80
					<i>Legato</i>	60	62	64	66	68	70	72

O aluno A deve assinalar os dias em que estudou instrumento												
03/06	04/06	05/06	06/06	07/06	08/06	09/06	10/06	11/06	12/06	13/06	14/06	15/06
✓		✓	✓			✓		✓		✓		✓

De seguida apresenta-se a grelha relativa à avaliação do professor sobre a performance do aluno A relativa às partes 1, 2 e 3.

Tabela 13: Registo de avaliação do professor relativo à aula 3 do Aluno A.

Aluno A / Aula 3 - 16/06/2017				
Parte	Descrição			Avaliação
1	A)	Metrónomo	$\text{♩} = 40$ (20 tempos)	✓
	B)	Metrónomo	$\text{♩} = 40$ (20 tempos)	X
2	A)	Metrónomo	$\text{♩} = 40$	✓
		Afinador	Fá	✓
			Sol	✓
			Lá	✓
		Si bemol	X	

			Dó	✓	
			Ré	X	
			Mi	✓	
			Fá	✓	
	B)	Metrónomo	♩ = 40	✓	
		Afinador	Fá	✓	
			Mi	X	
			Ré	✓	
			Dó	X	
			Si bemol	✓	
			Lá	✓	
			Sol	✓	
			Fá	✓	
3	A)	Metrónomo ♩ = 80	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	✓
				<i>Legato</i>	✓
			2ª Oitava	<i>Staccato</i>	✓
				<i>Legato</i>	X
	B)	Metrónomo ♩ = 80	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	X
				<i>Legato</i>	✓
			2ª Oitava	<i>Staccato</i>	✓
				<i>Legato</i>	✓
	C)	Metrónomo ♩ = 80	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	X
				<i>Legato</i>	✓
			2ª Oitava	<i>Staccato</i>	✓
				<i>Legato</i>	X
	D)	Metrónomo ♩ = 80	1ª Oitava	<i>Staccato</i>	✓
				<i>Legato</i>	✓
			2ª Oitava	<i>Staccato</i>	✓
				<i>Legato</i>	X

ANEXO IV – REGISTOS DE EVOLUÇÃO E AVALIAÇÃO RELATIVOS AO ALUNO B

Tabela 14: Registo de avaliação do professor relativo à aula 1 do Aluno B.

Aluna: Aluno B / Aula 1 - 09/05/2017							
Parte	Descrição			Avaliação			
1	A)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 90 (15 tempos)	✓		
			Afinador	Nota Fundamental Dó			X
				1º Harmónico			X
				2º Harmónico			X
				3º Harmónico			✓
		4º Harmónico			X		
		2ª Secção	Metrónomo	♩ = 90 (15 tempos)			✓
			Afinador	4º Harmónico			X
				3º Harmónico			X
				2º Harmónico			✓
	1º Harmónico			X			
	Nota Fundamental Dó			✓			
	B)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 90 (15 tempos)			✓
			Afinador	Nota Fundamental Dó #			X
				1º Harmónico			✓
				2º Harmónico			X
				3º Harmónico			X
		4º Harmónico			X		
		2ª Secção	Metrónomo	♩ = 90 (15 tempos)			✓
			Afinador	4º Harmónico			X
3º Harmónico				X			
2º Harmónico				X			
1º Harmónico				X			
Nota Fundamental Dó #				✓			
C)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 90 (15 tempos)			✓	
		Afinador	Nota Fundamental Ré			X	
			1º Harmónico			✓	
			2º Harmónico			✓	
			3º Harmónico			X	
	4º Harmónico			X			
	2ª Secção	Metrónomo	♩ = 90 (15 tempos)			✓	
		Afinador	4º Harmónico			X	
3º Harmónico			X				

				2º Harmónico	✓
				1º Harmónico	X
				Nota Fundamental Ré	X
2	A)	Metrónomo		♩ = 90 (15 tempos)	✓
		Afinador		Nota Fundamental Dó	X
				1º Harmónico	X
				2º Harmónico	X
				1º Harmónico	X
				Nota Fundamental Dó	✓
	B)	Metrónomo		♩ = 90 (15 tempos)	✓
		Afinador		Nota Fundamental Dó #	✓
				1º Harmónico	X
				2º Harmónico	X
				1º Harmónico	✓
				Nota Fundamental Dó #	X
	C)	Metrónomo		♩ = 90 (15 tempos)	✓
		Afinador		Nota Fundamental Ré	X
				1º Harmónico	X
2º Harmónico				✓	
1º Harmónico				X	
Nota Fundamental Ré				✓	

Tabela 15: Registo de evolução do Aluno B entre as aulas 1 e 2.

Aluno B / Aula 1 - 09/05/2017				Avaliação a preencher pelo Aluno B	
Parte	Descrição - Indicação metronómica			12/05	15/05
1	A)	1ª Secção	♩ = 90 a 75 (15 tempos)	84	75
		2ª Secção	♩ = 90 a 75 (15 tempos)	84	75
	B)	1ª Secção	♩ = 90 a 75 (15 tempos)	84	75
		2ª Secção	♩ = 90 a 75 (15 tempos)	84	75
	C)	1ª Secção	♩ = 90 a 75 (15 tempos)	84	75
		2ª Secção	♩ = 90 a 75 (15 tempos)	84	75
2	A)	♩ = 90 a 75 (15 tempos)		84	75
	B)	♩ = 90 a 75 (15 tempos)		84	75
	C)	♩ = 90 a 75 (15 tempos)		84	75
O Aluno B deve assinalar os dias em que estudou instrumento					
10/05	11/05	12/05	13/05	14/05	15/05
		✓			✓

Tabela 16: Registo de avaliação do professor relativo à aula 2 do Aluno B.

Aluna: Aluno B / Aula 2 - 16/05/2017					
Parte		Descrição			Avaliação
1	A)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 75 (15 tempos)	✓
			Afinador	Nota Fundamental Dó	X
				1º Harmónico	✓
				2º Harmónico	X
				3º Harmónico	✓
				4º Harmónico	X
		2ª Secção	Metrónomo	♩ = 75 (15 tempos)	✓
		Afinador	4º Harmónico	X	
			3º Harmónico	X	
			2º Harmónico	✓	
			1º Harmónico	✓	
			Nota Fundamental Dó	✓	
	B)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 75 (15 tempos)	✓
			Afinador	Nota Fundamental Dó #	X
				1º Harmónico	✓
				2º Harmónico	X
				3º Harmónico	X
				4º Harmónico	X
		2ª Secção	Metrónomo	♩ = 75 (15 tempos)	✓
		Afinador	4º Harmónico	X	
			3º Harmónico	X	
			2º Harmónico	X	
			1º Harmónico	X	
			Nota Fundamental Dó #	✓	
C)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 75 (15 tempos)	✓	
		Afinador	Nota Fundamental Ré	X	
			1º Harmónico	✓	
			2º Harmónico	✓	
			3º Harmónico	X	
			4º Harmónico	X	
	2ª Secção	Metrónomo	♩ = 75 (15 tempos)	✓	
	Afinador	4º Harmónico	X		
		3º Harmónico	X		
		2º Harmónico	✓		
		1º Harmónico	X		
		Nota Fundamental Ré	X		
2	A)	Metrónomo		♩ = 75 (15 tempos)	✓

		Afinador	Nota Fundamental Dó	X
			1º Harmónico	X
			2º Harmónico	X
			1º Harmónico	X
			Nota Fundamental Dó	✓
	B)	Metrónomo	♩ = 75 (15 tempos)	✓
		Afinador	Nota Fundamental Dó #	✓
			1º Harmónico	X
			2º Harmónico	X
			1º Harmónico	✓
	C)	Metrónomo	♩ = 75 (15 tempos)	✓
		Afinador	Nota Fundamental Ré	X
			1º Harmónico	X
			2º Harmónico	✓
			1º Harmónico	X
		Nota Fundamental Ré	✓	

Tabela 17: Registo de evolução do Aluno B entre as aulas 2 e 3.

Aluno B / Aula 2 - 16/05/2017				Avaliação a preencher pelo Aluno B			
Parte	Descrição - Indicação metronómica			18/05	20/05	21/05	22/05
1	A)	1ª Secção	♩ = 75 a 65 (15 tempos)	73	70	67	65
		2ª Secção	♩ = 75 a 65 (15 tempos)	73	70	67	65
	B)	1ª Secção	♩ = 75 a 65 (15 tempos)	73	70	67	65
		2ª Secção	♩ = 75 a 65 (15 tempos)	73	70	67	65
	C)	1ª Secção	♩ = 75 a 65 (15 tempos)	73	70	67	65
		2ª Secção	♩ = 75 a 65 (15 tempos)	73	70	67	65
2	A)	♩ = 75 a 65 (15 tempos)		73	70	67	65
	B)	♩ = 75 a 65 (15 tempos)		73	70	67	65
	C)	♩ = 75 a 65 (15 tempos)		73	70	67	65

O Aluno B deve assinalar os dias em que estudou instrumento					
17/05	18/05	19/05	20/05	21/05	22/05
	✓		✓	✓	✓

Tabela 18: Registo de avaliação do professor relativo à aula 3 do Aluno B.

Aluna: Aluno B / Aula 3 - 23/05/2017					
Parte	Descrição			Avaliação	
1	A)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 65 (15 tempos)	✓

			Afinador	Nota Fundamental Dó	X
				1º Harmónico	✓
				2º Harmónico	✓
				3º Harmónico	✓
				4º Harmónico	X
		2ª Secção	Metrónomo	♩ = 65 (15 tempos)	✓
			Afinador	4º Harmónico	X
				3º Harmónico	X
				2º Harmónico	✓
				1º Harmónico	✓
				Nota Fundamental Dó	✓
	B)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 65 (15 tempos)	✓
			Afinador	Nota Fundamental Dó #	X
				1º Harmónico	✓
				2º Harmónico	✓
				3º Harmónico	X
				4º Harmónico	X
		2ª Secção	Metrónomo	♩ = 65 (15 tempos)	✓
			Afinador	4º Harmónico	✓
				3º Harmónico	X
				2º Harmónico	✓
				1º Harmónico	X
				Nota Fundamental Dó #	✓
	C)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 65 (15 tempos)	✓
			Afinador	Nota Fundamental Ré	X
				1º Harmónico	✓
				2º Harmónico	✓
				3º Harmónico	X
				4º Harmónico	✓
		2ª Secção	Metrónomo	♩ = 65 (15 tempos)	✓
			Afinador	4º Harmónico	X
				3º Harmónico	X
				2º Harmónico	✓
				1º Harmónico	X
				Nota Fundamental Ré	✓
2	A)	Metrónomo		♩ = 65 (15 tempos)	✓
		Afinador		Nota Fundamental Dó	✓
				1º Harmónico	✓
				2º Harmónico	X
				1º Harmónico	✓
				Nota Fundamental Dó	✓

B)	Metrónomo	♩ = 65 (15 tempos)	✓	
	Afinador	Nota Fundamental Dó #	X	
		1º Harmónico	✓	
		2º Harmónico	X	
		1º Harmónico	✓	
		Nota Fundamental Dó #	✓	
	C)	Metrónomo	♩ = 65 (15 tempos)	✓
		Afinador	Nota Fundamental Ré	X
			1º Harmónico	✓
			2º Harmónico	X
1º Harmónico			X	
Nota Fundamental Ré	✓			

Tabela 19: Registo de evolução do Aluno B entre as aulas 3 e 4.

Aluno B / Aula 3 - 23/05/2017			Avaliação a preencher pelo Aluno B					
Parte	Descrição - Indicação metronómica		24/05	26/05	27/05	28/05	29/05	
1	A)	1ª Secção	♩ = 65 a 45 (15 tempos)	65	63	59	54	50
		2ª Secção	♩ = 65 a 45 (15 tempos)	65	63	59	54	50
	B)	1ª Secção	♩ = 65 a 45 (15 tempos)	65	63	59	54	50
		2ª Secção	♩ = 65 a 45 (15 tempos)	65	63	59	54	50
	C)	1ª Secção	♩ = 65 a 45 (15 tempos)	65	63	59	54	50
		2ª Secção	♩ = 65 a 45 (15 tempos)	65	63	59	54	50
2	A)	♩ = 65 a 45 (15 tempos)		65	63	59	54	50
	B)	♩ = 65 a 45 (15 tempos)		65	63	59	54	50
	C)	♩ = 65 a 45 (15 tempos)		65	63	59	54	50
O Aluno B deve assinalar os dias em que estudou instrumento								
	24/05	25/05	26/05	27/05	28/05	29/05		
	✓		✓	✓	✓	✓		

Tabela 20: Registo de avaliação do professor relativo à aula 4 do Aluno B.

Aluna: Aluno B / Aula 4 - 30/05/2017					
Parte	Descrição			Avaliação	
1	A)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 45 (15 tempos)	✓
			Afinador	Nota Fundamental Dó	X
				1º Harmónico	✓
				2º Harmónico	✓
				3º Harmónico	✓
				4º Harmónico	✓
	2ª Secção	Metrónomo	♩ = 45 (15 tempos)	✓	

			Afinador	4º Harmónico	X
				3º Harmónico	X
				2º Harmónico	✓
				1º Harmónico	✓
				Nota Fundamental Dó	✓
	B)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 45 (15 tempos)	✓
			Afinador	Nota Fundamental Dó #	X
				1º Harmónico	✓
				2º Harmónico	✓
				3º Harmónico	X
				4º Harmónico	✓
		2ª Secção	Metrónomo	♩ = 45 (15 tempos)	✓
			Afinador	4º Harmónico	✓
				3º Harmónico	X
				2º Harmónico	✓
				1º Harmónico	✓
				Nota Fundamental Dó #	✓
	C)	1ª Secção	Metrónomo	♩ = 45 (15 tempos)	✓
			Afinador	Nota Fundamental Ré	X
				1º Harmónico	✓
				2º Harmónico	✓
				3º Harmónico	X
				4º Harmónico	✓
		2ª Secção	Metrónomo	♩ = 45 (15 tempos)	✓
			Afinador	4º Harmónico	X
				3º Harmónico	X
				2º Harmónico	✓
				1º Harmónico	✓
				Nota Fundamental Ré	✓
2	A)	Metrónomo		♩ = 45 (15 tempos)	✓
		Afinador		Nota Fundamental Dó	✓
				1º Harmónico	✓
				2º Harmónico	X
				1º Harmónico	✓
				Nota Fundamental Dó	✓
	B)	Metrónomo		♩ = 45 (15 tempos)	✓
		Afinador		Nota Fundamental Dó #	X
				1º Harmónico	✓
				2º Harmónico	✓
				1º Harmónico	✓
				Nota Fundamental Dó #	✓

	C)	Metrónomo	♩ = 45 (15 tempos)	✓
		Afinador	Nota Fundamental Ré	X
			1º Harmónico	✓
			2º Harmónico	X
			1º Harmónico	✓
			Nota Fundamental Ré	✓