



Uma peça para o desenvolvimento de competências performativas na flauta de bisel

Mestrado em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto

Débora Bessa Severiano

Orientadoras

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Professora Adjunta Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho e da Professora Coordenadora com Agregação Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Março de 2016

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho

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

Vogais

Professor Doutor Pedro José Peres Couto Soares

Professor Adjunto da Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Adjunta Doutora da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Agradecimentos

Agradeço ao Professor António Carrilho, cuja sabedoria, motivação, amizade e energia foram essenciais no percorrer deste percurso conjunto que me tornou no que hoje sou e que me inspira a ser cada vez mais.

Um obrigado especial também à Professora Luísa que sempre ouviu as minhas ideias e as direcionou construtiva e pacientemente – será sempre uma figura central das memórias da minha passagem pela ESART; e à Professora Maria de Fátima pelo sábio conselho e acompanhamento deste trabalho.

Resumo

Este relatório reflete a prática de ensino desenvolvida no estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, bem como o trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Projecto de Ensino Artístico, estando dividido em duas partes.

Na primeira parte apresentam-se evidências da prática de ensino supervisionada como a caracterizações do meio da instituição e dos alunos, planificações, e relatórios de aula, culminando numa reflexão crítica pessoal sobre a prática.

A segunda parte debruça-se sobre o trabalho de investigação intitulado “Uma peça para o desenvolvimento de competências performativas na flauta de bisel”, onde se apresenta um estudo de caso que fundamenta a escolha de uma peça para alunos do 2º grau, baseada em competências que permite desenvolver, e sobre as questões que daí advém relacionadas com o estudo da peça durante um período definido de tempo – planificação de uma sequência de aulas, possíveis dificuldades, estratégias de aprendizagem, e avaliação do processo.

Palavras-chave

Ensino da música, Flauta de Bisel, Competências musicais, Planificação, Estratégias de aprendizagem

Abstract

This report reflects the teaching practice developed in the training held within the course of Prática de Ensino Supervisionada, as well as the research work developed in the course Projeto de Ensino Artístico, and it's divided in two parts.

The first part shows evidence of the supervised teaching practice such as characterizations of the context of the institution and its students, and class reports, culminating in a personal critical essay about the practice.

The second part focuses on the research work entitled "A piece to develop performing skills in the recorder". It presents a case study that justifies the selection of a piece for 2nd year students (6th grade in school) based on the skills it allows to develop and the issues that it poses related to its study for a defined period of time – planning a sequence of lessons, possible difficulties, learning strategies, and its evaluation.

Keywords

Music teaching, Recorder, Musical skills, Lesson plans, Learning strategies

Índice geral

Primeira Parte – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução.....	3
1. Contexto da prática	
1.1. Contextualização geográfica e socioeconómica da Escola no contexto da cidade de Torres Vedras	5
1.2. Caracterização dos alunos – aluno de instrumento e classe de conjunto.....	7
2. Reportório abordado	
2.1. Aulas de instrumento.....	9
2.2. Aulas de classe de conjunto.....	9
3. Evidências da planificação da prática de ensino supervisionada	
3.1. Aulas de instrumento	
3.1.1. Planificação anual/trimestral.....	10
3.1.2. Sumários das aulas de instrumento.....	11
3.1.3. Exemplos de planificações de aulas selecionadas.....	16
3.2. Aulas de classe de conjunto	
3.2.1. Sumários das aulas de classe de conjunto.....	22
3.2.2. Exemplos de planificações de aulas selecionadas.....	24
4. Avaliações e apresentações públicas	27
5. Reflexão crítica da prática de ensino supervisionada.....	30

Segunda Parte – Projeto de investigação: *Uma pela para o desenvolvimento de competências performativas na flauta de bisel*

Introdução.....	33
I. Problemática e objetivos do estudo	35
II. Enquadramento teórico	
1. A utilização de instrumentos musicais e o ensino da música em Portugal até ao século XVI	37
2. Métodos e tratados para flauta de bisel na Europa até ao século XVIII	43
3. O ressurgimento da flauta de bisel e do seu ensino no século XIX.....	49
4. Organologia da flauta de bisel	51
5. O ensino da música	
5.1. Porquê ensinar música nas escolas	54
5.2. A aprendizagem musical.....	56
5.3. Competências.....	57

5.4. O ensino da música em Portugal até à atualidade	59
6. Vida e obra de Matthias Maute.....	62
III. Apresentação do estudo	
1. Contextualização	
1.1. Escola de Música Luís Maldonado Rodrigues.....	63
1.2. Caracterização dos alunos.....	64
2. Metodologia.....	65
2.1. Reunião de documentação.....	66
2.2. Observação em aula.....	67
IV. Que peça identificar para desenvolver competências musicais ao nível do 2º grau na aprendizagem da flauta de bisel?	
1. Quais os pré-requisitos esperados aquando do estudo da peça?	69
2. Identificar competências musicais a desenvolver no 2º grau.....	70
3. Identificar uma peça musical que potencie o desenvolvimento das competências definidas – <i>Bixler Beat</i> , de Matthias Maute.....	71
4. Identificar as aprendizagens esperadas no final do tempo de estudo definido	73
5. Identificação na peça de dificuldades performativas esperadas	77
V. Planificação de uma sequência didática com vista a desenvolver competências performativas na flauta de bisel	
1. Como planificar uma sequência didática para potenciar as aprendizagens previstas.....	81
1.1. Formulário da grelha de observação de aulas	84
2. Descrição das estratégias de estudo	84
VI. Análise do processo de implementação da planificação	
1. Análise das grelhas de validação das tabelas de competências e dificuldades, e da peça <i>Bixler Beat</i>	89
2. Análise das grelhas de observação de aula	
2.1. Análise das dificuldades encontradas	92
2.2. Análise das estratégias	96
2.3. Análise dos resultados.....	102
Conclusão	105
Bibliografia	107
Anexos	111
Anexo I - Programa de Flauta de Bisel da Escola Luís Maldonado Rodrigues.....	113
Anexo II - Programa de Flauta de Bisel do Instituto Gregoriano de Lisboa.....	123
Anexo III - Programa de Flauta de Bisel do Conservatório das Caldas da Rainha	127

Anexo IV - Formulário da autorização dos encarregados de educação	131
Anexo V - Formulário da grelha de validação.....	135
Anexo VI - Peça <i>Bixler Beat</i> , de Matthias Maute	139
Anexo VII - Peça <i>Bixler Beat</i> com marcações de estudo	145
Anexo VIII - Transcrição das tabelas de observação da sequência de aulas.....	149

Índice de figuras

Figura 1- Flautas de bisel segundo Virdung (1511).....	43
Figura 2- Exemplo de ilustração sobre a colocação das mãos na flauta (Virdung, 1511)	44
Figura 3- Exemplo de diminuição (Ganassi, 1535)	45
Figura 4- Exemplo de <i>tremolo gropizato</i> – Il vero modo di diminuir, Dalla Casa, 158	46
Figura 5- Exemplo de <i>groppi battuti</i> - Il vero modo di diminuir, Dalla Casa, 1584	46
Figura 6- Exemplos da família das flautas de bisel.....	52

Índice de tabelas

Tabela 1 – Planificação anual/trimestral de flauta de bisel.....	10
Tabela 2 – Sumários da disciplina de flauta de bisel.....	11
Tabela 3 – Plano de aula de flauta de bisel de dia 26 de Setembro de 2014	16
Tabela 4 – Plano de aula de flauta de bisel de dia 6 de Março de 2015.....	18
Tabela 5 – Plano de aula de flauta de bisel de dia 22 de Maio de 2015.....	20
Tabela 6 – Sumários das aulas de classe de conjunto – ensemble de flautas de bisel .	22
Tabela 7 – Plano de aula de classe de conjunto de dia 29 de Outubro de 2014.....	24
Tabela 8 – Plano de aula de classe de conjunto de dia 8 de Fevereiro de 2015	25
Tabela 9 – Plano de aula de classe de conjunto de dia 15 de Abril de 2015.....	26
Tabela 10 – Resumo dos elementos de avaliação de instrumento do 1º período	27
Tabela 11 – Resumo dos elementos de avaliação de instrumento do 2º período.....	27
Tabela 12 – Resumo dos elementos de avaliação de instrumento do 3º período.....	27
Tabela 13 – Resumo dos elementos de avaliação de classe de conjunto do 1º período	28
Tabela 14 – Resumo dos elementos de avaliação de classe de conjunto do 2º período	28
Tabela 15 – Resumo dos elementos de avaliação de classe de conjunto do 3º período	28
Tabela 16 – Formulário da tabela de observação de aula.....	68
Tabela 17- Competências musicais a desenvolver com a peça.....	74
Tabela 18 – Dificuldades performativas esperadas	77
Tabela 19 – Tabela base de planificação de aulas.....	82
Tabela 20 – Grelha de validação preenchida pelo Professor A.....	89
Tabela 21- Grelha de validação preenchida pelo Professor B.....	90
Tabela 22- Grelha de apresentação das dificuldades esperadas por aluno	93
Tabela 23 – Grelha de apresentação das dificuldades encontradas por aluno.....	95
Tabela 24- Grelha de resolução das dificuldades totais (esperadas e encontradas) ...	97

Primeira Parte
Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O trabalho reunido na primeira parte deste relatório reflete a prática de ensino decorrente do estágio realizado na Escola de Música Luís Maldonado Rodrigues, situada na cidade de Torres Vedras. Esta prática insere-se nos objetivos da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Ensino de Música, essencial para a obtenção do grau de mestre e habilitação profissional própria de modo a poder lecionar em escolas do ensino vocacional de música.

Esta primeira parte pertence apresentar evidências das várias vertentes envolvidas no processo da experiência profissional experienciada, culminando numa reflexão crítica sobre a mesma.

O primeiro ponto desta parte descreve as circunstâncias da prática e da instituição, o contexto socioeconómico e geográfico, e apresenta uma breve descrição dos alunos envolvidos no estágio.

No segundo ponto é enumerado o reportório trabalhado durante o ano de estágio nas aulas de instrumento individuais e nas aulas de classe de conjunto.

No ponto três apresentam-se as evidências da prática supervisionada sob forma de planificações anuais/trimestrais, sumários do ano letivo, e exemplos de planificações das aulas.

O quarto ponto aborda as atividades de apresentação pública, neste caso audições e participações em concertos da escola, bem como os momentos de avaliação regulares, que são imprescindíveis na prática do ensino da música.

Todas estas evidências são apresentadas tanto para as aulas individuais de instrumento como para as aulas de classe de conjunto.

A última parte é composta por uma reflexão crítica pessoal da experiência pedagógica central deste estágio.

1. Contexto da prática

1.1. Contextualização geográfica e socioeconómica da Escola na cidade de Torres Vedras

A cidade de Torres Vedras está situada na região oeste, no distrito de Lisboa, a cerca de 41 km a norte da capital. O município de que Torres Vedras é sede tem 13 freguesias, de onde é oriunda a maioria dos alunos da Escola de Música Luís Maldonado Rodrigues, e com 407,15 km² de área, o concelho alberga cerca de 79 465 habitantes (Câmara Municipal de Torres Vedras, 2015).

Sendo uma zona conhecida pelas suas praias, atividade agrícola e vinícola, e muito turística, a maior parte da população do concelho dedica-se exatamente a estas atividades, e aos setores de serviços e indústrias que a cidade oferece.

Como Torres Vedras é uma cidade que oferece serviços variados e está muito perto de Lisboa, é possível observar uma migração diária de pessoas de todo o município que se deslocam para os seus empregos em Torres Vedras, e também uma deslocação de pessoas do município e de Torres Vedras que vão trabalhar em Lisboa, usufruindo portanto dos benefícios de viver no campo/praias mas também do que a capital tem para oferecer.

Quase todos os alunos da Escola de Música Maldonado Rodrigues pertencem ao ensino especializado da música, em regime articulado, nas 4 escolas situadas na cidade e no Externato de Penafirme, em Santa Cruz. Isto quer dizer que os alunos são financiados por uma entidade patronal, anteriormente o Programa Operacional Potencial Humano (POPH), com fundos europeus, e, mais recentemente, pelo Estado Português; assim garante-se uma divulgação da música pelos alunos do concelho, que, sem qualquer discriminação económica, podem frequentar os cursos que a escola oferece.

Além do regime articulado, a Escola de Música Luís Maldonado Rodrigues (EMLMR) também dá a possibilidade de ingressar em regime supletivo, e de iniciação, estes já com uma mensalidade por não serem financiados por nenhuma entidade patronal. Estes regimes destinam-se também a alunos mais velhos, a alunos que queiram compor o seu próprio currículo musical, ou, no caso da iniciação, a alunos mais novos que ainda não estejam no primeiro ciclo, a partir dos 4 anos. Mais recentemente a escola abriu o curso de música para bebés destinado a crianças até aos 4 anos.

A Escola tem o seu espaço no edifício da Física, uma associação que é o maior centro desportivo da cidade oferecendo vários serviços desde todo o tipo de desportos, ginásio, fisioterapia, piscina, atividades de tempos livre (ATL) para as crianças, centro de convívio para os sócios reformados, e a escola de música. Por isso,

este é um polo variado que junta pessoas de todas as faixas etárias numa pequena comunidade da Física.

Culturalmente, o concelho apoia e promove frequentemente algum tipo de atividade cultural, desde a música, à ginástica, às feiras rurais, etc.

No campo da música, além da Escola de Música Luís Maldonado Rodrigues, existem mais duas escolas de música, uma delas ligada ao jazz, e alguns espaços de apresentação de atividades como o Cine-Teatro – onde a escola costuma realizar os concertos finais de ano e se pode assistir, por exemplo, aos concertos da Temporada d’Arcos –, os pavilhões da Expo-Torres – onde se realizam atividades para crianças muitas vezes com a participação de alunos da escola (como o Oeste Infantil, por exemplo), e outras atividades tradicionais da cidade, como as tasquinhas no verão e os dias da cidade (sempre acompanhadas com música popular, ranchos, e bandas filarmónicas), ou o festival do acordeão, com concurso internacional, onde já se destacaram alguns acordeonistas do município, nomeadamente Rodrigo Maurício –, e especialmente as diversas igrejas da cidade, como a da Santa Casa da Misericórdia ou a Igreja da Graça – onde se realizam vários concertos e audições ao longo do ano. (Câmara Municipal de Torres Vedras, 2016).

Fora da cidade há também o apoio das freguesias e da comunidade que disponibilizam espaços para audições e concertos.

O concelho conta ainda com sete bandas filarmónicas, algumas das mais antigas do país, que proporcionam mais uma vertente cultural à comunidade, onde muitos dos alunos da EMLMR também participam com o seu instrumento, e realizando um trabalho de divulgação da música que a torna realmente presente em quase todas as iniciativas/festas/feriados/etc. do concelho.

1.2. Caracterização dos alunos - aluno de instrumento e alunos da classe de conjunto

Identificação do aluno de Flauta de Bisel

- Aluno A
- Data de Nascimento: 14-03-2003
- Idade no início do ano letivo: 11 anos
- Morada: Torres Vedras
- Grau: 2º

O aluno iniciou os seus estudos de música na escola do 1º ciclo, no terceiro ano de escolaridade, com atividades extracurriculares de música onde obteve o primeiro contacto com o instrumento Flauta de Bisel.

Quando foi estudar para o 2º ciclo na Escola S.Gonçalo, em Torres Vedras, ingressou também na Escola de Música Luís Maldonado Rodrigues, numa turma do ensino articulado.

Na escola regular, o aluno tem boas notas, e na escola de música demonstra grande aptidão e empenho, tendo-se revelado no 1º grau um aluno desenvolvido e de bom nível, e no 2º também estudioso e acima da média.

Identificação dos alunos de Classe de Conjunto:

- Aluno D
- Data de Nascimento: 12-01-2002
- Idade no início do ano letivo: 12 anos
- Morada: Torres Vedras
- Grau: 3º
- Instrumento: Flauta de Bisel

- Aluno C
- Data de Nascimento: 20-06-2002
- Idade no início do ano letivo: 12 anos
- Morada: Torres Vedras
- Grau: 3º
- Instrumento: Flauta de Bisel

- Aluno B
- Data de Nascimento: 25-09-2003
- Idade no início do ano letivo: 10 anos
- Morada: Torres Vedras
- Grau: 2º
- Instrumento: Flauta de Bisel

Para esta prática de ensino foi escolhida uma classe de conjunto composta por dois alunos do 3º grau e uma aluna do 2º grau, todos de Flauta de Bisel.

Estes três alunos são medianos e o seu trabalho, quer a instrumento quer nas outras disciplinas, não é suficiente para colmatar algumas dificuldades nomeadamente a nível de afinação (por ainda serem de um grau baixo e utilizarem instrumentos novos em alguns casos), e de estudo das peças individualmente. O grupo teve muitas dificuldades rítmicas, de junção com os outros elementos, e de afinação de grupo e individual, muitas vezes não sabendo reagir e corrigir, e dosar a quantidade e a velocidade do ar que é diferente ao tocar em conjunto. O resultado era, na maioria das vezes, muito desafinado e com um ou outro aluno a tentar fazer-se ouvir sobre os outros, principalmente no início do ano letivo, quando ainda não estavam habituados à sonoridade do grupo.

A aluna B era a aluna mais nova, apesar de ter começado na iniciação ao mesmo tempo que os dois colegas. Tinha muita dificuldade rítmica e na qualidade do som, tocando a medo principalmente por ter colegas a ouvir. Estas dificuldades vinham do facto de ela não se aplicar em casa e nunca, ou raramente, estudar para a disciplina. Apesar disso, uma vez trabalhadas as peças em aula, ela rapidamente decorava a sua parte e a dos colegas e conseguia apresentar a sua linha em conformidade com o todo da peça.

O aluno D e o aluno C começaram ao mesmo tempo, mas são alunos de nível médio-baixo, também a instrumento, pelo que o trabalho de aula foi sempre redobrado para colmatar as dificuldades dos dois que deviam ter sido trabalhadas fora de aula.

Todos os alunos tocaram com várias flautas: a soprano, contralto, e (no terceiro período o aluno D) com tenor; o que acrescentou novas dificuldades ao trabalho do grupo por ainda não conhecerem adequadamente os instrumentos contralto e tenor.

Os alunos já tinham tido classe de conjunto de flautas o ano anterior, só com sopranos e contraltos, e o trabalho foi continuado embora com grupos e repertório diferente.

O acompanhamento do trio foi feito por nós na flauta baixo, para completar os quartetos.

2. Reportório abordado

2.1. Aulas de Instrumento

Nas aulas individuais de instrumento trabalhou-se um reportório direcionado ao desenvolvimento das competências e conteúdos definidos no programa da disciplina, tendo em conta que a dificuldade do mesmo fosse adequada ao 2º grau.

Além do reportório de peças, o programa compreende o seguimento de dois métodos selecionados, um para o estudo da flauta soprano – Monkemeyer, H. (1971). *Método per flauto dolce soprano*. Itália: Ricordi – e outro para o estudo da flauta contralto – Monkemeyer, H. (1971). *Método per flauto dolce contralto*. Itália: Ricordi. Estes métodos incluem estudos, exercícios, e pequenas peças para o desenvolvimento da prática do instrumento mas podem ser complementados com outros estudos de dificuldade apropriada, e devem ser ainda acompanhados da execução de escalas relevantes na altura (por exemplo, escalas das tonalidades das peças que o aluno está a tocar no momento). No 2º grau o programa prevê a execução de escalas com até duas alterações na armação de clave e as suas relativas menores e arpejos maior e menor. Normalmente os alunos começam a estudar a flauta contralto no 2º período e nessa altura podem ser introduzidas as escalas de Sib e Ré Maiores porque para a extensão da flauta são mais apropriadas.

As peças e capítulos dos métodos abordados nas aulas de instrumento neste ano letivo foram:

- Branle Jean-Petit, tradicional
- Chappelleise, tradicional francesa
- Kirchen und Rosen, Bela Bartók
- Circulo Horizonte, tradicional europeia
- Pavaen Lachrymae, J. van Eyck
- English Chaconne, anónimo
- Bixler Beat, Matthias Maute
- Estudos do método de soprano até ao capítulo 10
- Estudos do método de contralto até ao capítulo 4

2.2. Aulas de Classe de conjunto

Neste grupo de classe de conjunto procurou-se fazer um reportório que tivesse elementos de desafio tanto para a aluna do 2º grau como para os outros dois alunos do 3º. As peças que trabalhámos foram as seguintes:

- *Kanon*, Joaquin des Prés

- *Hodie Christus natus est*, G.P. Cima
- *Adagio e Pastorale* do Concerto de natal, A. Corelli
- *Away in a manger*, arranjo de natal
- *L'arborcello ballo furlano*, anónimo séc. XVI
- *Yellow Submarine*, The Beatles

Como poderá ser observado na listagem dos sumários das aulas, a peça *Adagio e Pastorale* do Concerto de Natal de Corelli foi abandonada antes da sua apresentação, que seria na audição de Natal, porque ao ritmo que os alunos estavam a preparar-se para as aulas não teriam tempo de a executar razoavelmente até lá, e portanto foi substituída por *Away in a manger* que é de mais fácil e rápida preparação.

3. Evidências da planificação da prática supervisionada

3.1. Aulas de instrumento

3.1.1. Planificação anual/trimestral

Tabela 1- Planificação anual/trimestral de flauta de bisel

Objectivo	Estratégias	Repertório
1. Executar escalas e arpejos maiores e menores até duas alterações	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do método de Helmut Monkemeyer para flauta soprano e contralto 	<u>1º Período:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Estudos do método de soprano até ao capítulo 7 (pelo menos)
2. Desenvolver a agilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios respiratórios 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos do método de contralto até ao capítulo 2 (pelo menos)
3. Conhecer o instrumento (componentes e método de limpeza)	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo em pé e sentado • Exercícios de digitação 	<ul style="list-style-type: none"> • Pequenas peças do método • <i>Branle Jean-Petit</i>, tradicional
4. Estudar com uma postura correta	<ul style="list-style-type: none"> • Leituras à primeira vista 	<u>2º Período:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Estudos e peças do método até ao capítulo 9 (pelo menos)
5. Posicionar corretamente as mãos		<ul style="list-style-type: none"> • Estudos do método de contralto até ao capítulo 3 (pelo menos)
6. Controlar a respiração		<ul style="list-style-type: none"> • Música do século XV: <i>Pavaen Lachrymae</i>, Van Eyck
7. Sentir o tempo e a pulsação		<ul style="list-style-type: none"> • Música contemporânea: <i>Kirchen und Rosen</i>, Bela
8. Desenvolver a leitura rítmica e melódica		

		<p>Bartók</p> <p><u>3º Período:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudos do método de soprano até ao capítulo 10 (pelo menos) • Estudos do método de contralto até ao capítulo 4 (pelo menos) • Música Contemporânea: <i>Bixler Beat</i>, Matthias Maute • Estudo com variações inglesas para flauta contralto: <i>English Chaconne</i>
--	--	---

3.1.2. Sumários das aulas de instrumento

Na tabela 2 apresentam-se os sumários correspondentes às aulas lecionadas, num total de 34, nas dastas apresentadas na segunda coluna.

Tabela 2- Sumários da disciplina de flauta de bisel

Flauta de Bisel		
Nº da aula	Data	Sumário
1	19-09-2014	Marcação de horários e distribuição do material para o ano letivo
2	26-09-2014	Escalas de Sol M e Fá M, relativas menores e arpejos, na flauta soprano. Exercícios 53 e 54 do método de soprano. <i>Ave Verum Corpus</i> , Mozart.
3	03-10-2014	Escalas de Sol M e Fá M, relativas menores e arpejos, na flauta soprano. Exercícios 53 - 55 do método de soprano. <i>Branle Jean-Petit</i> , tradicional.
4	10-10-2014	Escalas de Sol M e Fá M, relativas menores e arpejos, na flauta soprano. Exercícios 55 - 57 do método de soprano. <i>Branle Jean-Petit</i> , tradicional.
5	17-10-2014	Escalas de Sol M e Fá M, relativas menores e arpejos, na flauta soprano. Exercícios 55 - 58 do método de soprano. <i>Branle Jean-Petit</i> , tradicional.

Flauta de Bisel		
Nº da aula	Data	Sumário
6	24-10-2014	Escalas de Sol M e Fá M, relativas menores e arpejos, na flauta soprano. Exercícios 56, 58, e 59-61 do método de soprano. <i>Branle Jean-Petit</i> , tradicional.
7	31-10-2014	Escalas de Sol M e Fá M, relativas menores e arpejos, na flauta soprano. Exercícios 61-64 do método de soprano. Exercícios 1- 3 do método de contralto. <i>Branle Jean-Petit</i> , tradicional.
8	07-11-2014	Escalas de Sol M e Fá M, relativas menores e arpejos, na flauta soprano. Exercícios 61-64 do método de soprano. Exercícios 1- 3 do método de contralto. <i>Branle Jean-Petit</i> , tradicional.
9	14-11-2014	Prova de avaliação sumativa.
10	21-11-2014	Escalas de Sol M e Fá M, e arpejos, na flauta contralto. Exercícios 64 - 65 do método de soprano. Exercícios 3 e 4 do método de contralto. <i>Kirschen und Rosen</i> , Bartók. <i>Branle Jean-Petit</i> , tradicional.
11	28-11-2014	Escalas de Sol M e Fá M, e arpejos, na flauta contralto. Exercício 65 do método de soprano. Exercícios 5 do método de contralto. <i>Kirschen und Rosen</i> , Bartók. <i>Branle Jean-Petit</i> , tradicional.
12	05-12-2014	Escalas de Sol M e Fá M, e arpejos, na flauta contralto. Relativa menor de Sol M e respectivo arpejo na flauta contralto. Exercício 66 do método de soprano. Exercícios 5 do método de contralto. <i>Kirschen und Rosen</i> , Bartók. <i>Branle Jean-Petit</i> , tradicional.
13	12-12-2014	Audição final do 1º período.

Flauta de Bisel		
Nº da aula	Data	Sumário
14	19-12-2014	Escalas de Sol M e Fá M, e arpejos, na flauta contralto. Relativa menor de Sol M e respectivo arpejo na flauta contralto. Exercícios 66 e 67 do método de soprano. Exercícios 5 e 6 do método de contralto. <i>Kirschen und Rosen</i> , Bartók. <i>Branle Jean-Petit</i> , tradicional.
15	09-01-2015	Falta da professora.
16	16-01-2015	Escala de Sol Maior, relativas menores e arpejos na flauta contralto. Exercício 67 do método de soprano. Exercícios 6 e 7 do método de contralto. <i>Kirschen und Rosen</i> , Bartók. <i>Branle Jean-Petit</i> , tradicional.
17	23-01-2015	Escala de Sol Maior, relativas menores e arpejos na flauta contralto. Escala de Fá Maior, relativas menores e arpejos na flauta soprano. Exercício 67 do método de soprano. Exercício 8 do método de contralto. <i>Kirschen und Rosen</i> , Bartók. <i>Branle Jean-Petit</i> , tradicional.
18	30-01-2015	Escala de Sol Maior, relativas menores e arpejos na flauta contralto. Escala de Fá Maior, relativas menores e arpejos na flauta soprano. Exercícios 68-70 do método de soprano. Exercícios 9 e 10 do método de contralto. <i>Kirschen und Rosen</i> , Bartók. <i>Branle Jean-Petit</i> , tradicional.
19	06-02-2015	Provas semestrais de instrumento.

Flauta de Bisel		
Nº da aula	Data	Sumário
20	13-02-2015	<p>Escala de Sol Maior e Fá Maior, relativas menores e arpejos na flauta contralto.</p> <p>Exercícios 70-71 do método de soprano.</p> <p>Exercícios 9 e 10 do método de contralto.</p> <p><i>Pavaen Lachrymae</i>, Van Eyck.</p>
21	20-02-2015	<p>Escala de Sol Maior e Fá Maior, relativas menores e arpejos na flauta contralto.</p> <p>Exercícios 72-73 do método de soprano.</p> <p>Exercícios 9 e 10 do método de contralto.</p> <p><i>Pavaen Lachrymae</i>, Van Eyck.</p>
22	27-02-2015	<p>Escala de Sol Maior e Fá Maior, relativas menores e arpejos na flauta contralto.</p> <p>Exercício 74 do método de soprano.</p> <p>Exercícios 11 e 12 do método de contralto.</p> <p><i>Pavaen Lachrymae</i>, Van Eyck.</p>
23	06-03-2015	<p>Escalas até duas alterações, Sib e Ré Maior, na flauta contralto.</p> <p>Exercício 75 do método de soprano.</p> <p>Exercícios 13- e 17 do método de contralto.</p> <p><i>Pavaen Lachrymae</i>, Van Eyck.</p>
24	13-03-2015	<p>Escalas até duas alterações, Sib e Ré Maior, na flauta contralto.</p> <p>Exercício 75 do método de soprano.</p> <p>Exercícios 13-17 do método de contralto.</p> <p><i>Pavaen Lachrymae</i>, Van Eyck.</p>
25	20-03-2015	Prova de avaliação sumativa.
26	10-04-2015	<p>Escalas até duas alterações, Sib e Ré Maior, relativas menores e arpejos, na flauta contralto.</p> <p><i>English Chaconne</i>, anónimo.</p> <p><i>Bixler Beat</i>, Matthias Maute.</p>
27	17-04-2015	Escalas até duas alterações, Sib e Ré Maior, relativas menores e arpejos, na flauta contralto.

		<i>English Chaconne</i> , anónimo. <i>Bixler Beat</i> , Matthias Maute.
28	24-04-2015	Escalas até duas alterações, Sib e Ré Maior, relativas menores e arpejos, na flauta contralto. <i>English Chaconne</i> , anónimo. <i>Bixler Beat</i> , Matthias Maute.
29	08-05-2015	Escalas até duas alterações, Sib e Ré Maior, relativas menores e arpejos, na flauta contralto. <i>English Chaconne</i> , anónimo. <i>Bixler Beat</i> , Matthias Maute.
30	15-05-2015	Escalas até duas alterações, Sib e Ré Maior, relativas menores e arpejos, na flauta contralto. <i>English Chaconne</i> , anónimo. <i>Bixler Beat</i> , Matthias Maute.
31	22-05-2015	Escalas até duas alterações, Sib e Ré Maior, relativas menores e arpejos, na flauta contralto. <i>English Chaconne</i> , anónimo. <i>Bixler Beat</i> , Matthias Maute.
32	29-05-2015	Escalas até duas alterações, Sib e Ré Maior, relativas menores e arpejos, na flauta contralto. <i>English Chaconne</i> , anónimo. <i>Bixler Beat</i> , Matthias Maute.
33	05-06-2015	Prova global de instrumento do 6º ano.
34	12-06-2015	Escalas até duas alterações, Sib e Ré Maior, relativas menores e arpejos, na flauta contralto. <i>English Chaconne</i> , anónimo. <i>Bixler Beat</i> , Matthias Maute.

3.1.3. Exemplos de planificações das aulas seleccionadas

Tabela 3- Plano de aula de flauta de bisel do dia 26 de Setembro de 2014

Disciplina: Instrumento, Flauta de Bisel			Aluno A, 2º grau		
Data: 26/09/2014			Duração: 45 minutos		
Sumário/ Conteúdos	Objetivo	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo
Escalas de Sol M e Fá M, relativas menores e arpejos, na flauta soprano.	Construir e executar as escalas com uma alteração.	Pedir ao aluno que descreva o processo de descobrir a armação de clave, construa a escala, toque a escala. Pedir ao aluno que identifique o processo de chegar à relativa menor harmónica, melódica, e que as toque. Identificar os arpejos e executa-los separadamente	Flauta de bisel, estante, quadro, métodos, partituras.	Avaliação por observação direta em aula.	10 min.
Exercícios 53 e 54 do método de soprano: Sol5; respiração; ligaduras; ritmo de semínima com ponto e colcheia.	Executar a peça, sem erros rítmicos e melódicos. Respeitar as respirações marcadas.	Identificar dificuldades. Abordar a peça por partes. Desenvolver estratégias para superar passagens difíceis.			20 min.
<i>Ave Verum Corpus</i> , Mozart: ligaduras; pulsação constante; notas agudas.	Suplementar a execução da peça de classe de conjunto.	Identificar passagens difíceis e trabalha-las mais lentamente, arranjando estratégias para resolução de problemas			15 min.

Relatório de aula:

As escalas são uma boa estratégia para começar a aula porque servem, de certa forma, de aquecimento quer do instrumento quer dos alunos, que normalmente demoram a adotar a postura de aula (concentrados, disponíveis para realizar as tarefas propostas, etc.). Estas são também uma parte do currículo de instrumento e formação musical que se complementam, e que são obrigatórias nas provas semestrais. O aluno demonstra alguma facilidade no domínio da teoria das escalas e também da sua execução na flauta soprano.

O aluno estava a ler os exercícios à primeira vista e encontrámos várias dificuldades, nomeadamente porque os exercícios já introduzem o sol⁵. Para resolver os problemas com a oitava aguda realizaram-se alguns exercícios com o polegar no orifício 0 de oitavas, e subidas e descidas a partir do mi ao sol. Estes exercícios ajudaram a colmatar as dificuldades iniciais e a criar alguma destreza na realização de oitavas.

No início do ano havia a proposta de projeto com o coro infantil, deste cantar o *Ave Verum Corpus* de W.A.Mozart acompanhado por um quarteto de flautas de bisel. Como o período era curto deu-se uma leitura da peça na aula para complementar o trabalho na classe de conjunto. O projecto entretanto foi abandonado. O aluno iria fazer a primeira voz com os sopranos e conseguiu ler bem a peça à primeira vista. Descobriram-se algumas dificuldades rítmicas, mas a principal dificuldade era o medo do aluno por ser a primeira voz num projeto supostamente de grande visibilidade, por isso estava a tocar a medo.

⁵ Para denominar a altura das notas utilizou-se em todo o documento o índice acústico, onde o lá central é o Lá4.

Tabela 4- Plano da aula de flauta de bisel do dia 6 de Março de 2015

Disciplina: Instrumento, Flauta de Bisel			Aluno A, 2º grau		
Data: 06/03/2015			Duração: 45 minutos		
Sumário/ Conteúdos	Objetivo	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo
Escalas até duas alterações, Sib e Ré Maior, na flauta contralto. Executar as notas novas introduzidas pelas escalas: Mib, Dó#, Fá#	Construir e executar as escalas com duas alterações.	Pedir ao aluno que descreva o processo de descobrir a armação de clave, construa a escala, toque a escala. Identificar os arpejos e executa-los separadamente	Flauta de bisel, estante, quadro, métodos, partituras, metrónomo.	Avaliação por observação directa em aula.	15 min.
Exercício 75 do método de soprano. Articulação; pulsação rápida; ligaduras. Exercícios 13- e 17 do método de contralto: repertório antigo; tempos rápidos e lentos; registo grave; articulação de intervalos de 3ª.	Executar os exercícios, sem erros rítmicos e melódicos. Respeitar as respirações marcadas. Fomentar uma boa qualidade sonora adequada.	Identificar dificuldades. Abordar as partes difíceis. Desenvolver estratégias para superar passagens difíceis. Utilizar o metrónomo.			20 min.
<i>Pavaen Lachrymae</i> , Van Eyck: [Dó#-Si]; notas agudas; sincopas e ritmos pontuados.	Obter uma noção geral do estilo da peça, das respirações, das frases, e da intenção musical. Identificar dificuldades imediatas. Definir um tempo de estudo.	Sugerir exercícios para colmatar as dificuldades encontradas. Trabalhar a peça frase a frase, e ir alargando o objeto de trabalho. Trabalhar as passagens com dó#, nota nova.			10 min.

Relatório de aula:

Nesta aula passámos ao próximo patamar das escalas, com duas alterações. Começámos por pedir ao aluno para responder a algumas perguntas sobre a formação das escalas em questão. Depois ensinaram-se as notas novas na flauta contralto e na flauta soprano, e então tentou-se tocar. O aluno apresentou dificuldades na formação teórica das escalas, pelo que se explicou mais uma vez a teoria e as mnemónicas para chegar à armação de clave das escalas, e, então, o aluno conseguiu construí-las. E, porque o aluno estava a aprender as novas digitações para as notas que as escalas introduziam, algumas passagens entre notas ainda não foram executadas com destreza e facilidade. É um trabalho a continuar a desenvolver ao longo do período/ano.

O exercício 75 é uma peça rápida que requiere alguma destreza de articulação, pelo que o aluno teve algumas dificuldades.

Porque passámos mais tempo da aula a explicar os conteúdos relativos às escalas, e o exercício 75 ocupou o resto da aula, não se estudaram os exercícios do método de contralto nem a peça prevista. No entanto o aluno ouviu a peça tocada pela professora, e levou algumas diretrizes de como estudar para a próxima aula.

Tabela 5- Plano da aula de flauta de bisel do dia 22 de Maio de 2015

Disciplina: Instrumento, Flauta de Bisel			Aluno A, 2º grau		
Data: 22/05/2015			Duração: 45 minutos		
Sumário/ Conteúdos	Objetivo	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo
Escalas até duas alterações, Sib e Ré Maior, relativas menores e arpejos, na flauta contralto.	Construir e executar as escalas com duas alterações.	Pedir ao aluno que descreva o processo de descobrir a armação de clave, construa a escala, toque a escala. Identificar os arpejos e executa-los separadamente	Flauta de bisel, estante, quadro, métodos, partituras, metrónomo.	Avaliação por observação direta em aula.	10 Min.
<i>English Chaconne</i> , anónimo: tempo rápido em ternário; musicalidade das frases; uso do registo agudo e médio da flauta contralto; respirações.	Identificar dificuldades. Definir um tempo de estudo. Definir frases. Executar a peça sem erros rítmicos e melódicos.	Abordar as partes difíceis. Desenvolver estratégias para superar passagens difíceis. Acelerar as partes mais ou menos dominadas.			15 Min.
<i>Bixler Beat</i> , Matthias Maute: tempo rápido; musicalidade; articulação; recursos de expressão contemporâneos (<i>glissandos</i> , <i>trilos</i> , <i>apogiaturas</i> ,	Identificar dificuldades. Definir um tempo de estudo. Definir frases. Executar a peça sem erros rítmicos e melódicos.	Abordar as partes difíceis. Desenvolver estratégias para superar passagens difíceis. Acelerar as partes mais ou menos dominadas.			20 Min.

etc); várias passagens difíceis; dedilhações novas; ritmos pontuados de caris jazzístico.					
---	--	--	--	--	--

Relatório de aula:

Iniciámos a aula com as escalas de Sib e Ré Maiores e relativas menores, como já é habitual, e o aluno já demonstra mais agilidade na sua execução, e já domina a teoria da sua construção, resta acelerar a execução.

Trabalhámos a peça inglesa com metrónomo para acelerarmos o tempo e corrigirmos alguns erros rítmicos, e definimos respirações e frases musicais. O aluno está a progredir com o seu estudo individual e as dificuldades estão a ser colmatadas aula a aula.

Nesta aula prestámos mais atenção ao que torna a peça *Bixler Beat* especial, que são os recursos estilísticos, como *glissandos*, *trilos*, *apogiaturas*, e tudo o resto que o aluno não está habituado a fazer. Revelou-se um trabalho produtivo e com bons resultados.

3.2. Aulas de classe de conjunto

3.2.1. Sumários das aulas de classe de conjunto

Apresentam-se os sumários da Classe de Conjunto correspondente às aulas lecionadas, num total de 34, e as respetivas datas.

Tabela 6- Sumários das aulas de classe de conjunto - ensemble de flautas de bisel

Classe de conjunto		
Nº da aula	Data	Sumário
1	17-09-2014	Marcação de horários e distribuição do material para o ano letivo
2	24-09-2014	<i>Ave Verum Corpus</i> , W.A.Mozart.
3	01-10-2014	<i>Ave Verum Corpus</i> , W.A.Mozart.
4	08-10-2014	<i>Ave Verum Corpus</i> , W.A.Mozart. <i>Kanon</i> , Josquin des Prés.
5	15-10-2014	<i>Hodie Christus natus est</i> , Cima. <i>Adagio Pastorale</i> , Corelli.
6	22-10-2014	<i>Kanon</i> , Josquin des Prés. <i>Adagio Pastorale</i> , Corelli.
7	29-10-2014	<i>Hodie Christus natus est</i> , Cima. <i>Adagio Pastorale</i> , Corelli.
8	05-11-2014	<i>Hodie Christus natus est</i> , Cima.
9	12-11-2014	Prova de avaliação sumativa.
10	19-11-2014	<i>Hodie Christus natus est</i> , Cima. <i>Away in a manger</i> , tradicional de natal.
11	26-11-2014	<i>Away in a manger</i> , tradicional de natal.
12	03-12-2014	<i>Away in a manger</i> , tradicional de natal.
13	10-12-2014	<i>Away in a manger</i> , tradicional de natal.
14	17-12-2014	<i>Chapelloise</i> , tradicional. <i>Tourdion</i> , tradicional. <i>Circulo horizonte</i> , tradicional.
15	07-01-2015	Falta da professora.

Classe de conjunto		
Nº da aula	Data	Sumário
16	14-01-2015	<i>Hodie Christus natus est</i> , Cima. <i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo.
17	21-01-2015	<i>Hodie Christus natus est</i> , Cima. <i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo.
18	28-01-2015	<i>Hodie Christus natus est</i> , Cima. <i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo.
19	04-02-2015	Provas semestrais de avaliação.
20	11-02-2015	<i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo.
21	18-02-2015	<i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo.
22	25-02-2015	<i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo.
23	04-03-2015	<i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo.
24	11-03-2015	<i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo.
25	18-03-2015	Prova de avaliação sumativa.
26	08-04-2015	<i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo. <i>Yellow Submarine</i> , The Beatles.
27	15-04-2015	<i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo. <i>Yellow Submarine</i> , The Beatles.
28	22-04-2015	<i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo. <i>Yellow Submarine</i> , The Beatles.
29	29-04-2015	<i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo. <i>Yellow Submarine</i> , The Beatles.
30	06-05-2015	<i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo. <i>Yellow Submarine</i> , The Beatles.
31	13-05-2015	<i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo. <i>Yellow Submarine</i> , The Beatles.
32	20-05-2015	<i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo. <i>Yellow Submarine</i> , The Beatles.
33	27-05-2015	<i>L'arborcello ballo furlano</i> , anónimo. <i>Yellow Submarine</i> , The Beatles.
34	03-06-2015	Prova global de avaliação.

3.2.2. Exemplos de planificações das aulas selecionadas

Tabela 7- Plano da aula de classe de conjunto de dia 29 de Outubro de 2014

Disciplina: Classe de Conjunto de Flautas de Bisel		Alunos: D, 3º grau B, 2º grau C, 3º grau			
Data: 29/10/2014		Duração: 45 minutos			
Sumário/ Conteúdos	Objetivo	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo
<i>Hodie Christus natus est</i> , Cima	Executar a peça com uma sonoridade adequada ao grupo, ritmo e notas certas. Promover uma sensibilidade musical de grupo. Chegar ao compasso 25 em conjunto	Ouvir os alunos individualmente. Identificar as dificuldades. Aplicar as estratégias adequadas para resolução de problemas. Fazer a junção das partes.	4 Estantes, flautas, Partituras.	Observação direta em aula.	30 Min.
<i>Adagio Pastorale</i> , Corelli	Executar a peça com uma sonoridade adequada ao grupo, ritmo e notas certas. Promover uma sensibilidade musical de grupo. Chegar ao fim do primeiro sistema.	Ouvir os alunos individualmente. Identificar as dificuldades. Aplicar as estratégias adequadas para resolução de problemas. Avançar compasso a compasso. Fazer a junção das partes.			15 Min.

Relatório de aula:

Com o teste a aproximar-se o grupo decidiu concentrar-se mais na peça *Hodie Christus natus est* (pelo menos até cerca de metade no compasso 25) porque o *Adagio* não estava estudado o suficiente para se poder trabalhar em aula e para apresentar no teste.

O grupo avança muito devagar porque trabalha pouco individualmente e não se junta fora das aulas para trabalhar em conjunto.

As dificuldades são claramente rítmicas e de notas erradas, puramente devido à falta de estudo e preparação. Em aula resolvem alguns problemas, mas não adotam as estratégias de resolução de problemas ao estudo em casa (porque na verdade não o fazem).

Tabela 8- Plano da aula de classe de conjunto de dia 11 de Fevereiro de 2015

Disciplina: Classe de Conjunto de Flautas de Bisel		Alunos: D, 3º grau B, 2º grau C, 3º grau			
Data: 11/02/2015		Duração: 45 minutos			
Sumário/ Conteúdos	Objetivo	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo
<i>L'arborcello ballo furlano</i>	Trabalhar cada voz individualmente. Chegar ao fim da primeira página em conjunto. Juntar o baixo.	Ouvir os alunos individualmente. Identificar as dificuldades. Aplicas as estratégias adequadas para resolução de problemas. Usar o metrónomo. Juntar as vozes.	4 Estantes, flautas, Partituras.	Observação direta em aula.	45 Min.

Relatório de aula:

Ainda há vários problemas causados por distrações ou por os alunos não estarem a contar bem o tempo à mínima, nomeadamente de não dar o valor de tempo inteiro às figuras devidas.

Nesta aula juntámos o baixo para tentar que o tempo estabilize, e chegámos ao fim da primeira página com uma leitura ainda com erros, devido à falta de trabalho, e ainda muito focada nas notas e ritmo, sem prestar a atenção devida à parte de interpretação musical.

Tabela 9- Plano da aula de classe de conjunto de dia 15 de Abril de 2015

Disciplina: Classe de Conjunto de Flautas de Bisel			Alunos: D, 3º grau B, 2º grau C, 3º grau		
Data: 15/04/2015			Duração: 45 minutos		
Sumário/ Conteúdos	Objetivo	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo
<i>L'arborcello ballo furlano</i>	Trabalhar cada voz individualmente. Aperfeiçoar a leitura da peça. Execução da peça até ao fim. Aumentar o tempo. Juntar o baixo. Uniformizar/ diversificar articulações.	Ouvir os alunos individualmente. Identificar as dificuldades. Aplicar as estratégias adequadas para resolução de problemas. Juntar as vozes. Usar o metrónomo.	4 Estantes, flautas, Partituras.	Observação direta em aula.	20 Min.
<i>Yellow Submarine, The Beatles</i>	Estar consciente das anotações pretendidas. Executar a peça corretamente até à entrada do contralto.	Ouvir os alunos individualmente. Identificar as dificuldades. Aplicar as estratégias adequadas para resolução de problemas. Juntar o soprano e o tenor. Juntar o baixo.			25 Min.

Relatório de aula:

A aula correu como planeado. Ambos os alunos de terceiro grau parecer ter dificuldades em contar os tempos no *Yellow Submarine*, sendo necessária muita concentração na sala. O Aluno B iniciou o estudo do contralto no segundo período pelo que também teve algumas dificuldades nas posições das notas, por isso acabamos por passar algum tempo da aula com a sua voz antes de juntarmos todo o grupo, e fazemos várias paragens pela mesma razão.

Apesar disso conseguimos chegar ao fim da primeira parte no compasso 18, no *Yellow Submarine*, sem paragens, mas ainda com erros e muita direção e ajuda da professora nas entradas de cada voz. A contagem de compassos de espera ou pausas é sempre causa de desfasamento das vozes porque o tempo ainda não está estável e os alunos enganam-se a contar.

4. Avaliações e apresentações públicas

Este ano letivo teve também vários momentos de avaliação que fazem parte do funcionamento normal da escola. Salvo raras exceções, para o instrumento o conjunto dos elementos de avaliação está organizado por departamento (a flauta de bisel insere-se no de sopros) e deve ser composto por pelo menos dois teste de avaliação sumativa, duas apresentações públicas (audições), a avaliação continua, e duas provas semestrais, por ano.

Na classe de conjunto, a avaliação é mais livre, sendo obrigatório pelo menos dois testes e duas audições por ano.

Avaliações periódicas do aluno de instrumento:

Tabela 10- Resumo dos elementos de avaliação de instrumento do 1º período

1º Período	Nº de aulas	Avaliação continua (0-5)	Audição	Teste de Avaliação	Nota final de Período (0-5)
	14	4	Bom	Bom	4

Observações: O aluno A demonstra grande aptidão para o instrumento e formação musical, mas não se esforça muito no trabalho de casa. Com algum trabalho pode chegar facilmente ao 5.

Tabela 11- Resumo dos elementos de avaliação de instrumento do 2º período

2º Período	Nº de aulas	Avaliação continua (0-5)	Teste de Avaliação	Prova Semestral	Nota final de Período (0-5)
	11	4	3	Bom	4

Observações: O aluno teve algumas dificuldades na adaptação à nova flauta contralto. Ainda não domina a associação das dedilhações às respetivas notas, e demora muito tempo a preparar os exercícios do método para contralto.

Tabela 12- Resumo dos elementos de avaliação de instrumento do 3º período

3º Período	Nº de aulas	Avaliação continua (0-5)	Audição	Prova Global	Nota final de Período (0-5)
	9	4	0	Bom	4

Observações: No último período o aluno A trabalhou bastante em casa e na aula, demonstrou-se interessado, e preparou mais repertório que os outros dois alunos do 2º grau.

O aluno não participou na audição final da classe por questões familiares, o que não afetou a nota final porque foi realizada já depois da atribuição das notas.

Avaliações periódicas dos alunos de classe de conjunto:

Tabela 13- Resumo dos elementos de avaliação de classe de conjunto do 1º período

Aluno	Avaliação contínua	Teste	Audição	Final de período
D	3	3	4	3
B	3	3	4	3
C	3	3	4	3

Tabela 14- Resumo dos elementos de avaliação de classe de conjunto do 2º período

Aluno	Avaliação contínua	Teste	Final de período
D	3	4	3
B	3	4	3
C	3	4	3

Tabela 15- Resumo dos elementos de avaliação de classe de conjunto do 3º período

Aluno	Avaliação contínua	Audição	Final de período
D	3	4	3
B	3	4	3
C	3	4	3

Sobre o total de momentos de avaliação, o departamento de sopros e o departamento de classes de conjunto decidiram que os alunos podiam, ficando ao critério do professor, realizar testes por período além da prova semestral e das audições, contando para a avaliação. Neste ano letivo realizaram-se dois testes além das provas, no primeiro e segundo períodos, e nenhum no terceiro período porque este foi especialmente pequeno e os alunos iam ter provas globais ou de final de ano, bem como uma audição e várias apresentações. Quanto às audições, foi definido que se tinham de realizar pelo menos duas por ano, pelo que se fizeram no natal e no fim do ano.

As audições em que os alunos se apresentaram foram apenas da classe de flauta de bisel no Natal, no auditório da Escola de Música, e em conjunto com a classe de órgão na Igreja da Merceana. Além das audições que contam para os elementos de avaliação, enumeradas acima, os alunos de classe de conjunto apresentaram-se também noutras audições e concertos nomeadamente na demonstração de instrumentos no *Oeste Infantil 2015*, que se realizou no pavilhão da ExpoTorres em Torres Vedras, e no concerto final de encerramento do ano letivo com toda a escola no Cine-Teatro de Torres Vedras.

5. Reflexão crítica da prática de ensino supervisionado

Muitas vezes ouvi dizer, durante este estágio e nos anos em que tive o prazer de ter alunos dispostos a aprender o que tinha para ensinar, que a profissão de professor era um constante movimento de aprendizagem com os alunos, com as situações quotidianas, e com o resto da comunidade escolar. Essa é também a conclusão que retiro deste período de experiência pedagógica.

O tempo/experiência parecem ser elementos essenciais para o crescimento de um professor, pois de outra forma não é possível saber sequer onde crescer, que pontos melhorar, e que obstáculos podem eventualmente existir no percurso dos alunos, que são o foco da nossa carreira. E as crianças ou adolescentes são tão diferentes que nos obrigam a ter um imensamente diversificado leque de estratégias, opiniões, formas de lidar com eles, atitudes até, que permitam que nos adaptemos a qualquer realidade com que nos deparemos – seja em termos de dificuldades no instrumento, estratégias pedagógicas, ou em termos de relacionamentos com o aluno e a comunidade.

A experiência da comunidade escolar também foi por si só uma aprendizagem. Trabalhar com os pais no moldar de uma criança é incrivelmente recompensador, e uma responsabilidade que deve ser levada com seriedade.

Como docente, tentei ser o mais coerente e justa possível nas minhas escolhas pedagógicas, e mais concretamente de repertório, estratégias de trabalho, métodos de avaliação, transparência de informação, e todos os elementos que compõem a prática de ensino. Com isto percebi que os alunos valorizam muito um professor organizado, que aparenta ter tudo sobre controlo oferecendo estabilidade e confiança, e principalmente um adulto que, não só lhes pede tarefas/exercícios seja o que for, mas lhe explica a razão por que estas são importantes e porque as deve fazer. Assim elimina-se o estigma do professor “mandão”, que os alunos não percebem, e contra quem se revoltam (eventualmente); e cria-se uma relação de responsabilidade, confiança, e valorização lógica, que desenvolve uma atitude curiosa e lógica, e alunos dispostos a fazer o que lhes compete, não só “porque sim”, mas porque sabem que há um benefício por trás da “ordem”. Observei também que os alunos, ao perceberem a nossa lógica de resolução de problemas e dificuldades, depressa desenvolvem as suas próprias estratégias que os ajudam imenso no seu estudo individual.

Abracei o desafio proposto pelo estágio deste mestrado o melhor que pude, e penso que o ano letivo correu como esperado, sempre com margem para adaptações, e que acabou com bons resultados e um bom relacionamento entre os alunos dentro da classe, e da classe com a escola.

Como já mencionei, é um processo contínuo, e espero que com o incentivo do estágio e do mestrado só possa melhorar.

Segunda parte

Projecto de Investigação: Uma peça para o desenvolvimento de competências performativas na flauta de bisel

Introdução

No âmbito da atividade docente de instrumento verifiquei que existe cada vez mais uma preocupação com a documentação e redação de programas, procura de novos métodos e reportório mais adequado e abrangente, e elaboração de planificações anuais e trimestrais, por parte das escolas para conduzir a prática de ensino de forma mais orientada e fundamentada.

Muitas escolas, nomeadamente as que têm mais influência no país, com mais alunos e diversidade de classes e docentes, já têm vindo a reunir toda esta documentação há algum tempo num movimento de reestruturação e, mais importante, de redescoberta do ensino artístico servindo de modelo para as outras escolas e, principalmente para novos professores.

Na minha experiência de docência de flauta de bisel no ensino artístico já passei por escolas onde já tinha existido uma classe de flauta de bisel, por isso o professor anterior já tinha começado a reunir estes registos e já havia um programa criado, restando-me apenas atualizá-lo aos novos anos letivos e alunos – e às minhas ideias –; mas passei também por escolas, como a Escola Luís Maldonado Rodrigues, onde a classe tinha sido extinta por falta de alunos, e portanto não havia qualquer registo atual relevante.

Foi aqui que comecei o meu trabalho de pesquisa de outros modelos e fundamentação teórica para aplicar à minha prática, com ajuda das disciplinas deste mestrado – como didática da música e didática do instrumento, por exemplo – de forma a criar a melhor base teórica e prática para a minha experiência com a classe de flauta de bisel na escola, e a melhorar a minha prática o mais possível.

No seguimento desta procura de aperfeiçoamento pessoal surgiram as questões que este estudo abordou relativamente a um grupo de alunos muito específico do 2º grau de escolaridade: quais as competências musicais a desenvolver no 2º grau? Que reportório escolher para promover o desenvolvimento dessas competências? Como planificar uma sequência didática para promover esse desenvolvimento? Quais as dificuldades que podem daí advir? Que estratégias aplicar para suplantar essas dificuldades?

A organização deste Projeto do Ensino Artístico divide-se em seis capítulos: Problemática e Objetivo de estudo, Enquadramento teórico, Apresentação do estudo, Que peça identificar para desenvolver competências musicais ao nível do 2º grau na aprendizagem da flauta de bisel?, Planificação de uma sequência didática com vista a desenvolver competências performativas na flauta de bisel, e Análise do processo de implementação da planificação.

No primeiro capítulo são apresentadas as questões que este estudo vai abordar e os objetivos que se pretendem alcançar com o mesmo.

No segundo capítulo expõe-se o enquadramento teórico para este estudo. Primeiro faz-se um apanhado cronológico sobre a utilização de instrumentos musicais e o ensino da música em Portugal até ao século XVI, mencionando, sempre que houvesse dados, o que se referia às flautas. Ao chegar ao século XVI abandonamos a anterior visão mais geral da história e focamo-nos nos métodos e tratados, desde então já existentes, para flauta de bisel na Europa até ao século XVIII, altura em que se observa um hiato na história do instrumento, para analisarmos no ponto seguinte deste capítulo o reavivar da flauta de bisel e do seu ensino no século XIX. Aqui torna-se relevante fazer um resumo das questões organológicas e acústicas da flauta de bisel, de modo a elucidar qualquer dúvida que surja ao longo do trabalho de investigação relacionada com o funcionamento do instrumento. Seguidamente retoma-se a exposição cronológica do ensino da música, levantando questões fundamentais sobre os objetivos do ensino atual, e o porquê de ensinar música e flauta de bisel, foca-se o paradigma do ensino actual, e o debate relacionado com a definição e as diferentes perspetivas em relação à noção de competências. Por fim, apresenta-se uma breve biografia do compositor Matthias Maute.

O terceiro capítulo faz uma contextualização desta investigação na Escola de Música bem como uma caracterização dos alunos envolvidos, e aborda a metodologia utilizada neste estudo.

O quarto capítulo está dividido em vários pontos onde se reúnem informações para responder à questão central deste estudo, a escolha de uma peça para o desenvolvimento de competências musicais, no 2º grau de flauta de bisel. Estes vêm definir quais os pré-requisitos com que os alunos devem estar preparados no momento do estudo da peça, identificar as competências musicais a desenvolver no 2º grau, descrever a peça musical tipo que foi escolhida neste estudo para potenciar o desenvolvimento das competências mencionadas, identificar as aprendizagens esperadas no final do tempo de estudo definido, e identificar as dificuldades performativas que a peça contém.

O quinto capítulo é relativo à planificação da sequência didática cujo objetivo é desenvolver as competências performativas através da peça escolhida, onde se explora como planear a dita sequência e as planificações de aula (através da criação de uma grelha) e as estratégias utilizadas na sua implementação.

O último capítulo traz-nos a análise das tabelas de validação, a análise da informação resultante das tabelas de observação de aula – dificuldades e estratégias, e a análise dos resultados finais obtidos com a aplicação da sequência didática.

Para finalizar, na conclusão elaboram-se as últimas aferições relacionando todos os dados recolhidos, os resultados obtidos, e a experiência da prática de ensino supervisionada; e na bibliografia dá-se a conhecer todas as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa e fundamentação deste trabalho.

I Problemática e objetivos de estudo

Com o trabalho de investigação proposto o que se pretende é, primeiramente, compreender como são escolhidos os reportórios que se inserem nos programas de estudos de flauta de bisel e quais as competências que estes procuram desenvolver. De seguida, pretende-se descobrir de que forma uma peça (*Bixler Beat*, de M. Maute foi a peça escolhida para este trabalho) e, por conseguinte, outras da mesma dificuldade, são uma ferramenta relevante no adquirir das aprendizagens que são esperadas no final do 6ºano/2º grau de escolaridade. Para tal espera-se responder a algumas questões essenciais:

- Quais as competências musicais a desenvolver no 2º grau?
- Que reportório escolher para promover o desenvolvimento dessas competências?
- Como planificar uma sequência didática para promover esse desenvolvimento?
- Quais as dificuldades que podem daí advir?
- Que estratégias aplicar para suplantar essas dificuldades?

Para responder a estas perguntas enunciamos os objetivos desta investigação que são:

- Identificar as competências musicais a desenvolver no 2º grau da aprendizagem da flauta de bisel;
- Identificar uma peça musical que potencie o desenvolvimento das competências definidas;
- Identificar as dificuldades performativas que a peça poderá conter;
- Identificar as aprendizagens esperadas no final do tempo de estudo definido;
- Planificar uma sequência didática para potenciar as aprendizagens previstas;
- Avaliar o resultado final das estratégias nas aprendizagens esperadas.

Para isso propusemo-nos conduzir este estudo no qual se trabalhou uma peça tipo individualmente com três alunos supostamente no mesmo estágio de desenvolvimento, aplicando uma planificação prévia e um conjunto de estratégias, umas habituais, outras que foram surgindo de acordo com a necessidade de cada aluno, para colmatar as dificuldades antecipadas a quando da escolha da peça, e promover o desenvolvimento das competências pertinentes neste grau de escolaridade.

O processo de observação desenrolou-se durante o terceiro período do ano letivo de 2014/2015, entre os dias 8 de abril e 12 de junho de 2015, na Escola de Música Luís Maldonado Rodrigues, em Torres Vedras, e cada aluno teve nove aulas

excetuando o aluno E (porque este faltou uma vez e não teve outra aula por ser feriado nacional) que teve sete.

II Enquadramento teórico

1. A utilização de instrumentos musicais e o ensino da música em Portugal até ao século XVI

Especificamente em Portugal são raros os registos que mencionam concretamente a flauta de bisel com esse nome, sendo que o instrumento mais antigo com as características que o distinguem de outras flautas data do século XIV (encontrado na Holanda). Provavelmente haveria várias variantes (como os instrumentos com embocadura de apito) com mais ou menos orifícios e com ou sem o orifício do polegar da mão esquerda atrás, variante utilizada nomeadamente na música profana, que se aproxima da flauta de bisel mas não têm todas as características que tornam o instrumento único (Michels, 2003).

Na idade média, a falta de tratados e documentos históricos sobre a teoria musical em Portugal, ao contrário de outras regiões da Europa, leva-nos a concluir que o ensino seria mais empírico e bastante fechado a influências estrangeiras (Solange Corbin, 1952, como citado em Brito & Cymbron, 1992).

Sabe-se que nas principais sés do país havia a posição de chantre ou cantor, que era o responsável pelo ensino do canto litúrgico, por vezes com a ajuda do sub-chantre, e que na Sé de Braga, desde 1072, se educavam os moços de capela na voz, teoria musical e conhecimento litúrgico, mas ainda sem instrumentos. Esta prática estendeu-se até 1200 às Sés de Lisboa, Porto, e Évora (Brito & Cymbron, 1992), mas em Coimbra o título de mestre-escola aparece pela primeira vez num assento de óbito de 16 de setembro de 1192, por isso a ocupação com o ensino já era dividida entre o chantre e o mestre-escola desde o final do século XII (Alegria, 1985).

A par deste ensino direcionado para a rotina litúrgica, surge o movimento trovadoresco. Vários cancioneiros, como o da Ajuda, apresentam nas suas iluminuras instrumentos musicais a acompanhar cantores, e as cantigas trovadorescas eram ornamentadas e tinham como base a improvisação (Nery & Castro, 1991) – sendo um argumento a favor da tese de que a sua aprendizagem seria mais empírica, portanto não organizada nem documentada, mas não totalmente inexistente. Os trovadores, segundo as palavras de João Freitas Branco (1985), foram a porta que se abriu do formalismo litúrgico para a libertação da criação artística, com influências europeias, nomeadamente da música francesa. Estes eram de classe nobre – temos o exemplo de D.Sancho e D.Dinis – e a sua arte lírica consistia em canções com versos em galaico-português geralmente acompanhadas por instrumentos, que eram apresentadas em acontecimentos de cariz profano, popular, e aristocrático (Nery & Castro, 1991).

Além do Cancioneiro da Ajuda existem outros exemplos como o da Biblioteca Nacional e o Cancioneiro da Vaticana, mas da análise que lhes pode ser feita apenas

podemos auferir conclusões das suas iluminuras pois ainda não apresentam muita informação musical, e certamente nenhum tipo de notação musical (Brito & Cymbron, 1992). Os documentos mais próximos onde podemos de facto observar alguma notação musical são as Cantigas de Santa Maria de Afonso-o-Sábio, ou Alfonso X de Castela (1226-1284), avô de D.Dinis. Estas são uma coletânea de música profana que era feita por franceses, galaico-portugueses, judeus, árabes, castelhanos, lioneses, entre outros, e aqui sim temos linhas vocais monódicas que seriam dobradas por instrumentos em muitos casos – como podemos observar por algumas indicações e caracteres em algumas canções, e pela escrita de outras (Branco, 1995).

Outra personagem que aparece nas iluminuras dos cancioneiros é o jogral, alguém da classe baixa que sabia não só “tanger” instrumentos como também fazer malabarismos, dançar, e divertir um público em geral no seu passar por alguma terra. Os jograis não eram nobres trovadores mas podiam ser contratados pelos últimos para tocarem nas suas “trovas”, como se observa em algumas iluminuras de cancioneiros a tocarem alaúde, rabé (que deu origem à palavra rabeca), guitarra mourisca ou latina, órgão portátil (com um fole de braço), sinfonia (que dará origem à sanfona), flauta (não especificamente de bisel, provavelmente alguma de apito ou outra variante), trompa, castanholas, tamborete, entre outros. Os jograis dependiam então dos trovadores ou de alguém que os contratasse, das suas apresentações ambulatórias, e também de participações em festas religiosas (curiosamente similar ao papel das bandas filarmónicas de hoje em dia que acompanham as festas com convites/arruadas para chamar as pessoas, com peditórios, e momentos de rua) (Nery & Castro, 1991). A classe dos trovadores distinguia-se por ser de bons ensinamentos, e deveria saber “trovar” em verso e em música compondo versos perfeitos principalmente para a corte, onde abundaram trovadores e jograis desde o primeiro rei de Portugal até ao reinado de D.Dinis (Branco, 1995).

Em 1290, D.Dinis oficializou os Estudos Gerais em Lisboa, que viriam a mudar-se várias vezes entre Lisboa e Coimbra, nos quais existia a cadeira de música, vindo mudar o paradigma do ensino da música que até agora era ministrada principalmente nos grandes mosteiros e catedrais que asseguravam a tradição de *schola cantorum*, com a formação teórico-musical de clérigos e leigos nobres. No início do século XIII as mais importantes *schola cantorum* eram as dos mosteiros de Santa Cruz de Coimbra e Alcobaça (Brito, 1991).

Quase no fim do mesmo século, já com S.Vicente de Fora de Lisboa e Santa Maria de Guimarães, pediram fundos a Roma para fundarem um *Studium Generale*, mais estruturado e atualizado, dando a desculpa que era caro enviar clérigos para estudarem fora do território português. O novo Estudo foi então criado abrindo aos leigos um ensino que anteriormente estava fechado à igreja, e que não tinha um intuito inteiramente prático, ou seja não servia apenas para formar cantores para as cerimónias litúrgicas, mas sim para divulgar o conhecimento teórico (especulativo). Esta divisão em música prática e especulativa (para fins de utilização prática – religiosa – ou para estudo teórico) ganha particular importância a partir do século

XIII. A música especulativa estava ligada à matemática e à astronomia, era mais exigente nos conhecimentos e fazia parte das artes liberais do quadrívio; estudavam-se os escritos de Boécio e Guido d'Arezzo; aos que queriam uma formatura superior (como em medicina, direito, ou teologia) era exigido um bacherlato em Artes, e todos os que passavam do trívio ao quadrívio (as sete artes liberais) tinham de aprender música (especulativa) (Branco, 1995).

A nível académico pode pensar-se que a música ficar-se-ia apenas pelo seu estudo teórico, mas, tal como na corte, havia momentos e cerimónias na vida universitária que exigiam um acompanhamento musical onde-se cantava, tocava e dançava. Também se ouvia nas aulas, mas sobretudo em ocasiões solenes como a abertura do ano letivo, missas cantadas, e fanfarras de trombeteiros. Para isso contratavam-se músicos. Era costume, também, que pessoas versadas em alguma parte da teoria ou da prática, principalmente clérigos, dessem lições fora das instituições oficiais, de forma particular, que eram pagas diretamente pelos alunos aos professores. Os alunos podiam ser pessoas da nobreza, ou quem tivesse meios, interessadas em tanger um instrumento ou cantar. Normalmente seria mais prática. Não era usual haver apresentações puramente musicais, estas estavam sempre associadas a ocasiões solenes, baquetes, festas, cerimónias, etc., e misturadas com outras artes e entretenimentos (Branco, 1995).

No reinado de D. Dinis, paralelamente à Capela Real (fundada pelo mesmo em 1299), Santa Cruz de Coimbra precedeu todos os polos musicais portugueses no uso da polifonia, desenvolvendo-a desde muito cedo, e deixando-nos um vasto espólio ainda hoje existente (Alegria, 1985).

Dada a sua importância, em Santa Cruz o coro funcionava como o de uma sé, e o cantor-mor correspondia ao ofício do chantre – competia-lhe ensinar a ler e cantar os irmãos que o prior mandasse. Ao assumir o priorado em 1507, D. Pedro Gavião criou a livraria do coro, com ordens de livros específicos, grandes, e com notação musical e letras grandes para que pudesse ser lido de qualquer parte do coro na estante.

A educação dos moços estava, pois, ligada à grande importância que a comunidade do mosteiro (e das sés em geral) atribuía à música enquanto parte das ações religiosas, por isso todos os clérigos deviam receber uma formação musical básica, aprender a cantar à estante. As primeiras lições eram dadas na Escola de Noviços. Esta atenção à presença da música seria mais abrangente que o coro, estendendo-se ao ensino (e fabrico) de vários instrumentos musicais (Pinho, 1981). Pinho arrisca ainda que “não houve um só cónego no Mosteiro que não dedicasse umas horas dos seus lazeres, a dedilhar algum instrumento” (Pinho, 1981, p.59).

Já nos séculos XV e XVI a sua comunidade, embora cada vez mais em diálogo sobretudo com a cátedra de Música na Universidade de Coimbra (com Mateus d'Aranda), era bastante fechada nas suas atividades, e em relação ao espólio musical que lá era produzido. Por causa desta característica comunitária relativamente fechada, era precisamente essa uma das diferenças que tornaram este mosteiro

diferente de qualquer sé ou catedral onde houvesse um estudo da música (como Évora por exemplo) – a construção dos seus próprios instrumentos no seio da comunidade. Em 1550, há registo da Rainha D. Catarina visitar o mosteiro com a Infanta D. Maria para ver as violas de arco, mas também se fabricavam outros tipos de instrumentos como manicórdios, cravos, e violas de mão e arco. Também o Rei D. João III gostou de ver as violas de arco que os irmãos tinham produzido, quando passou pelo mosteiro (Pinho, 1981).

Segundo Ernesto Pinho (1981), o ensino em Santa Cruz de Coimbra não se limitava a instrumentos de tecla ou órgão, mas abrangia instrumentos de sopro e de corda, estes últimos sendo o *ex-libris* do ensino no mosteiro.

Quanto aos Estudos Gerais de Coimbra, em 1323, D. Dinis estabelece o salário anual de um professor de música em 75 libras, ainda muito menos que o de outros professores como os de direito, por exemplo, mas é a primeira referencia que se tem do cargo e atribui uma nova importância ao ensino da música. Não se sabe muito sobre este cargo da Universidade de Coimbra até Mateus de Aranda vir a ocupar o cargo em 1544, depois de ser Mestre de Capela em Évora desde 1528, e a partir de então se fazem registos regulares nomeadamente de salário (Brito & Cymbron, 1992). Havia, no entanto, uma troca de conhecimentos e um diálogo constante entre Santa Cruz de Coimbra e o lente de música nos Estudos Gerais. As suas obrigações aparecem descritas numa Provisão de 1548, passada ao sucessor de Mateus d'Aranda, que diz que o lente de música tinha de ler duas lições por dia, uma de canto chão e canto de órgão e outra de contraponto (novidade estética que já era desenvolvida principalmente no mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, e que já havia sido admitida nas ações litúrgicas, embora seguindo várias regras), e que o seu salário seria de sessenta mil reis por ano, o mesmo que Mateus d'Aranda (Alegria, 1985).

Na Sé de Lisboa também estava regulada toda a estrutura de formação de cantores, e no Livro da Cartuxa (o livro dos conselheiros do Rei D. Duarte) – o mais antigo regimento de capela conhecido – pode ler-se que era importante que se ensinassem moços na capela entre as idades de 7 e 8 anos, de “boa disposição” em vozes, entender e subtileza, e sossegados, porque estas qualidades são as que viriam a formar bons clérigos e bons cantores. Quando os moços mudassem de voz, D. Duarte sugere encaminhá-los para o estudo do latim durante dois ou três anos, pois assim o ensino ministrado não seria em vão, e o latim seria vantajoso para o estudo das leituras – esta sugestão demonstra uma preocupação com a sabedoria e o conhecimento, e a formação constante dos moços de capela (Alegria, 1985).

Já no reinado de D. Afonso V (1432-1481) há uma descrição da capela real feita por Sousa Viterbo, onde se enumeram 20 cantores, 15 trombetas, 4 charamelas, 1 tamborileiro, 1 alaudista, 1 citaleiro, e 1 menestrel. Conhecem-se os nomes de vários tangedores de órgão, alaúde, citola, entre outros instrumentos, de mais de duas dezenas de cantores, e quatro chameleiros. E em 1463, o rei das charamelas (que “mandaria em todos eles e os ordenaria tantos nas salas reais como nos campos de

batalha, ou contra qualquer parte onde se achassem”) tem também a função de “ensinar e adestrar os moços na charamela”, viola-d’arco, e todos os outros instrumentos (Branco, 1995, p.79). Também é referido que os alunos deviam saber ler música escrita pelo livro (Brito & Cymbron, 1992).

A nível da musica religiosa, considera-se hoje que introdução de instrumentos na igreja por associação às vozes no *organum* e nas formas que se seguiram, nomeadamente o moteto, é também desta época. Em Portugal isso pode ser argumentado com obras pictóricas, e com a análise de certas figurações na escrita que seriam muito difíceis para os cantores. Desde as composições de Pérotin (da Escola de Notre-Dame) que as duas vozes superiores mais agudas de uma polifonia a quatro vozes podiam ser instrumentais (Brito, 1989).

No fim do século XV fazia-se a distinção entre a música alta – feita ao ar livre, em cerimónias ou ocasiões militares, com instrumentos sonoros – e a música baixa – feita na corte em várias situações, às vezes era música de dança, e utilizavam-se instrumentos menos sonoros. A flauta de bisel, e variantes, faziam parte deste último grupo. Pela falta de registos de notação musical, pois os cancioneiros da época (como o Cancioneiro Geral de Garcia de Resende que tendo sido impresso no inicio do século XVI nos informa sobre a última metade do XV) contêm pouca informação de música escrita, admitimos que a música praticada era de cariz essencialmente improvisado, o que veio dar origem a um movimento da arte da variação na Península Ibérica, em instrumentos de corda dedilhada e teclas, em conjunto com vozes (alaúde, vihuela, guitarra hispânica, etc.), apesar dos instrumentos não serem especificados. Mesmo sem a música associada à poesia, estas seriam musicadas, muitas vezes até quatro vozes que se imitavam e podiam chegar mesmo ao cânone (Branco, 1995).

Na crónica de Damião de Gois é feita uma alusão aos músicos, cantores e tangedores que D. Manuel I contratava para a sua corte vindos de toda a Europa, quer para música de camara como para a sua capela, afirmando que o Rei, sempre que se deitava para a sesta ou para dormir, era acompanhado por música. Também é dito que o Rei, todos os domingos e dias santos, jantava e ceava com a música de charamelas, sacabuxas, cornetas, harpas, tambores, e rabecas, e que estes, juntamente com alaúdes e pandeiros que faziam o ritmo, forneciam a música de dança aos fidalgos durante o jantar e ceia. É natural que assim fosse, e que onde quer que o Rei se deslocasse levasse toda a poupa e circunstância (música e divertimentos incluídos), não fosse o reinado de D. Manuel I um dos mais ricos da nossa história (Alegria, 1985).

Em 1551, o registo da capital contava 150 cantores e 13 escolas para ensino *Organum* polifonia, incluindo a escola da Sé e as escolas conventuais (Brito & Cymbron, 1992).

Durante todo o século XVI, a Escola de Música da sé de Évora seria provavelmente a mais relevante no que toca ao ensino da música polifónica. A Escola duplicou os moços de coro, que eram quatro, e garantiu a sua aprendizagem desde os 9/10 anos

em que eram recrutados à idade adulta, atribuindo-lhes um pagamento na altura em que estavam a mudar de voz para estudar gramática e depois regressarem às suas ordens religiosas para voltar a cantar com as vozes já timbradas. O número de moços foi aumentando, eram já 16 no tempo de D. Henrique, e chegou aos 20 mais tarde. Em 1552, a escola passa a regime de internato, o que veio engrandecer ainda mais ensino ministrado. Além de se ensinar a prática vocal, também se ministrava a execução de alguns instrumentos, nomeadamente do órgão. Há registos do chantre mandar algum moço do coro, ou alguém de fora, ao órgão ou às “fautas” (não sendo nenhum instrumento específico, representando diferentes instrumentos de sopro). Também se dava importância ao repertório da “estante” que deveria ser variado e de vários estilos. A teoria que se ministrava seguia as ideias pitagóricas da divisão do monocórdio e as teorias de Boécio e Guido d’Arezzo, como nos Estudos Gerais. No início do século XVII a organização da escola é descrita com pormenor num regimento: deve haver um reitor ou “clérigo de missa”, que olha pelo ensino musical e moral dos moços; existe um processo de seleção dos moços; os moços têm direito a uma vestimenta de “pano tozado” – quando voltarem para casa definitivamente; só podiam ter um canivete pequeno; não podiam dormir dois na mesma cama; a cozinheira deveria ser velha; entre outros pormenores incluindo castigos, muitas vezes corporais (Alegria, 1985, como citado por Branco, 1995).

Há que fazer um apontamento sobre a Companhia de Jesus, que, segundo palavras de João de Freitas Branco (1995), não se preocupava tanto com o ensino da música mas mais com a sua utilização como propaganda didática e militante, pois foi uma instituição relevante no século XVI no cultivo das artes e das ciências. Inicialmente, a ordem foi renitente em aceitar sequer os cantos litúrgicos nas suas missas, e, por causa do seu voto de pobreza, não era permitido ter objetos como instrumentos musicais. Ao longo da segunda metade do século, as autoridades da ordem vêm a proibir cada vez mais todo o tipo de atividades relacionadas com a música, desde o seu ensino, o canto a vozes nas missas, ao cantar dos jovens por os distrair. No entanto estas restrições não eram fáceis de cumprir e foram-se abrindo exceções; a música era também um meio de divulgação da palavra religiosa porque era compreendida por todos (sendo cantada na língua vernácula), e portanto várias instituições jesuítas aproveitaram-se desse facto em vez de a proibirem de todo, e até ao final do século, gradualmente, a música foi abrindo caminho (Branco, 1995).

Uma das utilizações documentadas da flauta neste século e no seguinte vem precisamente da realização de teatros escolares da Companhia, na sua encenação. Apesar de não nos ter chegado nenhuma notação escrita do que se tocava, há registos dos acontecimentos (que foram abundantes por todo o país e pelas colónias). A música empregada podia ser vocal, vocal e instrumental, ou apenas instrumental (harpas, alaúdes, órgão, guitarras, violas d’arco, e diversos instrumentos de sopro desde pífaros a flautas, trombetas, e instrumentos de percussão). A flauta sobressai-se por fazer parte do grupo que acompanhava o coro polifónico e monofónico, mas

também por marcar o ritmo de dança e como marco característico de certas personagens (Branco, 1995).

No início do século XVI, os instrumentos de sopro receberam um brilho redobrado na Península Ibérica, incluindo madeiras e metais, e em ambientes religiosos, profanos, e na corte. Mencionam-se instrumentos de som forte como as trombetas, sacabuxas, charamelas, cornetas, e instrumentos de som brando como a flauta doce ou de bisel e as cornemusas, cuja música podia ser de caráter polifônico ou solista/virtuoso (Branco, 1995).

2. Métodos e tratados para flauta de bisel na Europa até ao século XVIII

É da primeira metade do século XVI que datam os primeiros métodos e tratados que mencionam ou foram escritos especificamente para a flauta de bisel, embora nenhum em Portugal.

O primeiro tratado conhecido sobre a flauta de bisel é um pequeno livro de bolso, manuscrito cerca de 1510, atribuído regularmente a Bonifacius Amerbach (Staehelin 1978 e Kmetz 1988 como citado em Lander, 2015) – *Introductio Gscriben uf Pfifen*; este contém imagens de uma flauta soprano em sol com as respetivas dedilhações.

No entanto, o primeiro método editado sobre instrumentos onde se descreve a família das flautas e a sua técnica é *Musica Getutscht*², de Sebastian Virdung, datado de 1511. Aqui, a flauta é categorizada como instrumento de sopro, juntamente com charamelas, sacabuxas entre outros, e são apresentados (como na figura 1) quatro tipos de flautas de bisel – *bass*, dois tipos de tenores, e *discant*.

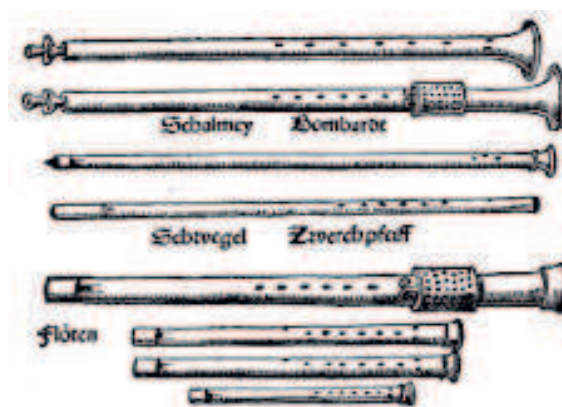


Fig. 1 - Flautas de bisel segundo Virdung (1511)

² *Musica getutscht und aussgezogen durch Sebastianum Virdung Priesters von Amberg und alles Gesang auss den Noten in die Tabulaturen diser benannten dryer Instrumenten der Orgeln: der Lauten: und den Flöten transferieren zu lernen Kurtzlich gemacht zu eren dem hochwirdigen hoch gebornen Fürsten und Herren: Herr Wilhalmen Bischove zum Straszburg seyнем gnedigen Herren.* Tradução: Música traduzida para alemão e extraída por Sebastian Virdung, padre de Amberg. Tudo o que há a saber sobre transcrever músicas de notas para tablaturas destes três dados instrumentos: órgão, alaúde, e flauta de bisel, tornado simples. Em honra do gracioso senhor, o mais reverendo e nobre príncipe e senhor Wilhelm, Bispo de Estrasburgo.

O *Musica Getutsch* é o primeiro método a documentar e a ilustrar a forma de aprender a tocar flauta de bisel com base em cinco etapas: conhecer a quantidade de orifícios, o posicionamento das mãos nos orifícios, a nomenclatura dos dedos e orifícios, aprender as dedilhações, aprender a articulação com a língua (Griscom & Lasocki, 2013).

As indicações que o método oferece ainda são muito básicas e não abordam temas como a variedade de articulações ou o desenvolvimento técnico, por exemplo – foca-se principalmente na aprendizagem e domínio das dedilhações, como ilustra a figura 2 (Nóbrega, 2014).

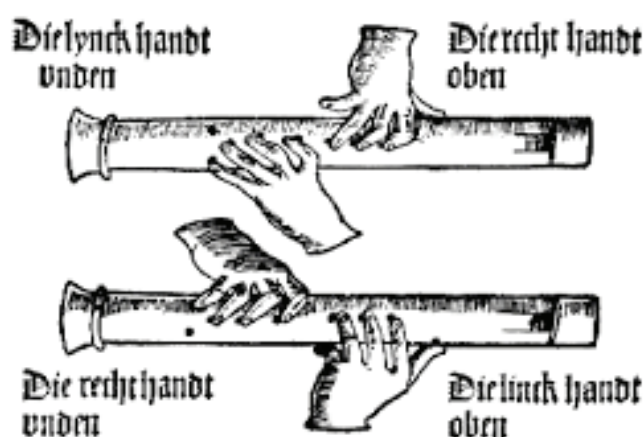


Fig.2 - Exemplo de ilustração sobre a colocação das mãos na flauta (Virdung, 1511)

Este método teve outras publicações de livros que se basearam nele, ou o traduziram, na Europa em 1529 por Guillaume Vorsterman segundo o título *Livre plaisant et tres utile pour apprendre a faire & ordonner toutes tabulatures hors le discant, dont & par lesquelles lon peut facilement et legierement aprendre a jouer sur les Manicordion, Luc, et Flutes*³, e mais tarde também por Othmar Luscinius (1536) e Jan van Ghelen (1554), o que demonstra a sua popularidade e exatidão na época (Lander, 2015).

Silvestro Ganassi publica em 1535 a *Opera intitulata Fontegara. La quale i[n]segna a sonare de flauto cho[n] tutta l'arte opportuna a esso i[n]strumento massime il diminuire il quale sarà utile ad ogni i[n]strumento di fiato et chorde: et a[n]chora a chi si diletta di canto*⁴. Esta é uma das maiores obras de referência para os flautistas de todo o mundo até hoje, descrevendo a teoria e a técnica não só do instrumento mas também da ornamentação do renascimento como nenhum outro tratado. Na primeira parte do tratado, cada capítulo é dedicado a uma temática de execução que, segundo o autor, desenvolve o sopro, as mãos, e a língua. São elas a articulação e uso da língua –

³ Divertido e muito útil livro para aprender e dominar todas as tablaturas menos a discant, que permitirão aprender rápida e facilmente a tocar órgão, alaúde e flauta de bisel.

⁴ Obra intitulada Fontegara, que instrui no tocar da flauta de bisel com toda a arte própria do instrumento, especialmente na criação de diminuições que serão uteis para todos os instrumentos de sopro e cordas bem como os que praticam o canto.

que deve imitar a voz humana (Tettamanti, 2010); o controlo sobre o sopro, mãos e língua; e as dedilhações (do registo agudo inclusive). Na segunda parte aborda-se a prática das diminuições, onde o autor explica como as executar (através do ritmo, duração das notas ou melodia), distingue vários tipos (simples, composta, particular ou geral), e apresenta exemplos sobre vários temas, como apresentado na figura abaixo (Nobrega, 2014).



Fig. 3 - Exemplo de diminuição (Ganassi, 1535).

Nesta linha de tratados que se focam na “arte de tocar” específica do renascimento, temos o *Tratado de glosas sobre clausylas y otros generos de puntos em la musica de violones*, de Diego Ortiz que data de 1553. Esta obra foi também de especial importância na documentação das *glosas*, ou diminuições, e cadências, exemplificando e categorizando as possibilidades de maneira semelhante à de Ganassi (esta divisão dos tipos de ornamentação também pode ser encontrada nas obras de Agricola⁵, Santa Maria⁶ e Diruta⁷, segundo Tettamanti, 2010).

Girolamo Dalla Casa publicou em 1584 *Il Vero Modo di diminuir con tutte le sorti di stromenti di fiato, e corda, e di voce humana...*⁸, que é também um método de referência técnica e da forma de diminuir da época. Algumas das inovações que este nos traz dizem respeito à articulação (dividida em três tipos) e o seu uso nas diminuições para cornetto (que era o seu instrumento), cuja técnica se estende à flauta de bisel e outros instrumentos de sopro; às diminuições de diversos tipos (Ex: colcheia sobre semibreve ou mínima); a recursos de estilo como os *tremolo gropizato* (figura 4), e *gropi battuti* (figura 5); e a inúmeros exemplos de diminuições sobre

⁵ *Musica instrumentalis deudsch* (Martin Agricola, 1529)

⁶ *Arte de tañer fantasí* (Tomás de Santa Maria, 1562)

⁷ *Il Transilvano* (Girolamo Diruta, 1593)

⁸ A forma correcta de tocar divisões em todos os tipos de instrumentos de sopro e cordas, e com a voz humana...

chansons e madrigais inteiros, apresentados didacticamente, com as melodias escritas em notas brancas como o original, e as respectivas diminuições sugeridas por baixo de forma a observar-se claramente o paralelo entre as duas versões (Tettamanti, 2010).



Fig.4 - Exemplo de *tremolo gropizzato* - *Il vero modo di diminuir*, Dalla Casa, 1584.



Fig.5 - Exemplo de *gropi battuti* - *Il vero modo di diminuir*, Dalla Casa, 1584.

Pouco tempo depois, Aurelio Virgiliano (MS, ca 1600) publica *Il dolcimelo d'Aurelio Virgiliano dove si contengono variati passaggi, e diminutioni cosi per voci, come per tutte sorte d'instrumenti musicale; con loro accordi, e modi di sonare*⁹, não especificamente para flauta de bisel, mas um bom exemplo de como o instrumento integrava noutros grupos instrumentais, e mais uma vez sobre as passagens técnicas e estilo renascentista de ornamentação, como Dalla Casa e Bassano¹⁰. No primeiro livro apresenta-se uma disposição de dez regras da diminuição, que Tettamanti (2010) enumera:

⁹ Il dolcimelo, onde se podem encontrar passagens e diminuições para vozes ou para todos os tipos de instrumentos musicais; com as suas partituras e métodos de tocar, de Aurelio Virgiliano.

¹⁰ *Ricercate, Passaggi, et Cadentie*, 1585 e *Motetti, madrigali et canzoni francese*, 1591, Giovanni Bassano.

1. *A Diminuição deve caminhar por grau conjunto o máximo possível.*
2. *Todas as minutas devem ser uma no tempo forte [buona] e a outra no tempo fraco [cattiva].*
3. *Aquelas minutas que saltam devem ser todas no tempo forte [buone].*
4. *A nota do sujeito tem que ser sempre tocada no princípio, no meio e no fim da battuta. E, quando no meio não fica comodo, deve-se pelo menos tocar perto, em um lugar que seja consonante, e nunca dissonante; exceto [no salto de] quarta superior.*
5. *Quando o sujeito ascende, a última nota da minuta deve também caminhar de baixo para cima, e o mesmo para o contrário.*
6. *Será um belo modo correr uma oitava toda para baixo ou para cima, quando for comodo.*
7. *Quando se salta uma oitava, deve-se fazer em direção àquela de cima e não àquela de baixo, para não chocar com as outras partes.*
8. *A Diminuição não deve afastar-se do sujeito mais do que uma quinta abaixo, ou acima.*
9. *Somente no meio destas duas [notas] "SOL" pode a Diminuição afastar-se do sujeito sete graus para cima e sete para baixo. Mas é concedido somente em uma fúria [espécie de tirata] de semicolcheias.*
10. *Quando se encontram [saltos de] duas Terças ascendentes, [...] será concedido que sirva-se da Quarta abaixo, porque será a oitava da ultima Terça[...]. Assim, no contrário, quando se encontram duas terças descendentes, poder-se-á fazer a mesma coisa [...].*

Tettamanti, 2010, p.218

Estas regras sugerem uma diminuição mais restrita que os tratados dos autores anteriores, dando, no entanto, uma direção clara ao executante que as estude.

De mencionar também é a coletânea de melodias populares ornamentadas com variações da época no norte da Europa, feita pelo flautista cego Jacob van Eyck holandês que foi editada em 1646, 1649 e 1654 – *Der Fluyten Lust-Hof* – e que também hoje ainda é uma obra muito utilizada.

Os métodos concretos para a arte de tocar flauta de bisel continuam a acompanhar o desenvolvimento da linguagem musical da época, e continuam a ter novas publicações e autores.

No fim do século XVII e início do XVIII, vemos que a prática deste instrumento, antes limitada mais ou menos à região da Flandes e norte da Alemanha e Itália, agora se estende à região da França com autores como Loulié e o seu *Méthode pour apprendre à jouer de la flûte douce* (ca 1694 ou 1701/2) publicado em Paris, e Jacques Hotteterre com as suas várias publicações dedicadas não só à flauta de bisel mas também ao traverso – em 1707, *Principes de la flûte traversière, ou flûte d'Allemagne, de la flûte à bec, ou flûte douce, et du haut-bois diviséz par traitéz*; em 1708, *Pieces pour la flûte traversière et autres instruments, avec la basse continue*, e em 1719, *L'art de Préluder sur la Flûte Traversière, sur la Flûte à Bec, sur le Hautbois, et autres Instruments de Dessus*. No primeiro livro – *Principes de la flûte traversière, ou flûte d'Allemagne, de la flûte à bec, ou flûte douce, et du haut-bois diviséz par traitéz* –

encontramos o *Traité de la Flute a Bec* que aborda técnicas de execução do estilo francês. Primeiramente, este tratado fala sobre a posição correta de execução do instrumento no que toca ao posicionamento das mãos, o apoio nos lábios, e a posição dos dedos e cotovelos. De seguida é descrita a movimentação dos dedos, e depois o autor passa à forma de executar as cadências e ornamentos, e por fim os *flattement*¹¹ e *battements*¹² que são usados na música francesa. O autor também apresenta no fim tabelas das dedilhações, *trillos*, e cadências (Nóbrega, 2014, e Griscom & Lasocki, 2013).

Na Alemanha e Flandres temos Schickhardt com o método *Principes de la flûte contenant la manière d'en jouer & la connoissance de musique nécessaire pour cela / Avec quarante deux airs à 2 flûtes, Op. 12*¹³ – que além de descrever a forma de execução (à semelhança de Hotteterre) inclui 42 peças para duas flautas (Griscom & Lasocki, 2013, p.204) – e Quantz com *Versuch einer Anweisung die Flöte tranversiere zu spielen*, de 1752¹⁴. Quantz, apesar de não escrever para o instrumento, faz um levantamento extensivo da prática performativa do século XVIII que não se encontra em mais nenhum tratado, e as informações que descreve sobre o estilo, a música dos afetos e paixões, e outros temas aplicam-se indubitavelmente também à flauta de bisel (até porque o compositor escreveu obras para flauta de bisel) (Griscom & Lasocki, 2013).

Além destes e outros métodos específicos para a flauta de bisel ou para um conjunto de instrumentos onde a flauta de bisel está inserida, esta também é mencionada em vários tratados de teoria musical da época como *Epitome musical des tons, sons et accordz* de Jambe de Fer em 1556, *Syntagma musicum* de Praetorius, 1619, e *Harmonie universelle*¹⁵ de Mersenne, 1636.

A partir do fim do século XVIII, com a proeminência do desenvolvimento dos instrumentos e repertório para orquestra, a flauta de bisel foi ficando esquecida pelos compositores, e a sua execução passou a ser utilizada para referências a motivos pastorais e campestres, por exemplo, e em obras operáticas, cada vez mais esporadicamente, até se deixar de compor para o instrumento, e este se limitar à música folclórica em alguns países.

¹¹ Consiste em executar um vibrato de dedos aflorando o orifício.

¹² Consistem em bater com o dedo na nota inferior e regressar à nota de partida.

¹³ Princípios da flauta contendo a maneira de tocar e os conhecimentos de música para tal / com 42 áreas para duas flautas (de bisel, entenda-se)

¹⁴ Ensaio de um método para tocar flauta transversal. Nesta época era comum juntar os dois instrumentos porque a linguagem e o repertório eram idênticos.

¹⁵ Harmonia Universal.

3. O ressurgimento da flauta de bisel e do seu ensino no século XIX

Depois deste período de esquecimento, no final do século XIX há um movimento de procura do instrumento novamente, através da investigação de literatura musical antiga que se conservava em museus, bibliotecas e arquivos.

Alguns nomes a destacar são Christopher Welch (1832-1915), Canon Francis Galpin (1858-1945), e sobretudo o inglês Arnold Dolmetsch (1858-1940) que depois de concluir a sua pesquisa construiu um quarteto de flautas e tocou-o num concerto histórico no Festival Haslemere em 1926. Depois desta apresentação, o conjunto de Arnold Dolmetsch foi copiado e produzido em série na Alemanha, acrescentando a sua popularidade. Também se verificou um esforço de reavivamento do instrumento no Conservatório de Bruxelas, e pelas apresentações da Bogenhauser Künstlerkapelle e o trabalho de Willibald Gurlitt, Werner Danckerts, Peter Harlan, e Gustav Scheck, na Alemanha (Godman, 1959, como citado em Lander, 2015).

Carl Dolmetsch, filho de Arnold Dolmetsch, tornou-se o primeiro virtuoso moderno do instrumento nos anos 20 do século XX, e começou a fazer encomendas de peças a compositores, divulgando o instrumento (Lander, 2015).

Nos anos 20 já se tinham introduzido nas escolas americanas um instrumento de tubo de bambu com seis orifícios, e a partir de 1926 nas escolas da Grã-Bretanha, com Hilda King (Williams como citado em Lander, 2015). Nos anos 30, nos EUA, Margaret Bradfor Boni levou as flautas de Dolmetsch para a escola onde lecionava em Nova Iorque, e Irmgard Lehrer para o seu *Center of Recorder Music* (Centro de Música de Flauta de Bisel), para a *Smith College* no Massachusetts, e para a *Julliard School* em Manhattan. Em 1939 fundava-se a *American Recorder Society*, e a partir de 1940, dirigida por Paul Hindemith, a *Yale University Collegium Musicum* que contava com flautistas entre os seus membros (Bixler, 2007, 2014, cit. em Lander, 2015). Em 1932, Margaret James fundou a *Bamboo Pipers Guild*, que foi reproduzida por Louise Hanson-Dyer em França. Esta associação – *Pipers Guild of Great Britain* – ainda está ativa hoje em dia, e existem grupos semelhantes por toda a Europa e América.

Kees Otten foi um dos pioneiros da chamada “escola holandesa”, tendo sido professor de Frans Bruggen, o primeiro flautista a desenvolver uma carreira internacional tendo assim contribuído para elevar o estatuto da flauta de bisel e afastá-la cada vez mais da sua conceptualização como instrumento puramente histórico.

Em 1935, Edgar Hunt introduziu o ensino de flauta de bisel nas escolas primárias inglesas, tendo conseguido, em 1934, um contrato de produção de flautas de bisel em massa numa fábrica alemã. No início da segunda guerra mundial eram enviadas as primeiras flautas de bisel de plástico aos prisioneiros de guerra alemães para ajudar a passar o seu tempo em cativeiro (Hunt, e Loretto, como citado em Lander 2015).

Entretanto começaram a surgir vários outros modelos de outras marcas com produção em massa, de plástico, ou de plástico e madeira como a Fitzroy, Bakelite, Dulcet, Scotty Piccolo Recorder, entre outras, na Grã-Bretanha e nos EUA (Lander, 1996-2015).

Nos anos que se seguiram à segunda guerra mundial, o ensino da música em muitos países da Europa foi influenciado pelos compositores e pedagogos Carl Orff (1895-1982), na Alemanha, e Zoltan Kodály (1882-1967), na Hungria.

O método Orff, desenvolvido na década de 40 e depois na década de 50 com a publicação dos volumes de composições *Música para Crianças*¹⁶, baseia-se num conjunto instrumental composto por instrumentos de percussão, cordas, e flautas de bisel. O seu conceito base liga elementos de atividades artísticas, nomeadamente a música, linguagem e movimento, numa atividade conjunta de improvisação para a qual os volumes publicados apenas sugerem modelos que se podem seguir sem prejudicar o processo criativo. O objetivo dos métodos é providenciar um conjunto de ferramentas para o desenvolvimento de uma atividade didática original e criativa, que os professores utilizam para variar o seu material e que adaptam ao nível de desenvolvimento dos seus alunos interligando-os com elementos de dança e teatro (Carl-Orff-Stftung, 2011).

Em 1949, Gunild Keetman começou a dar cursos para crianças no Mozarteum, em Salzburgo, nos quais a dança foi também reintroduzida depois de esquecida do currículo geral. Keetman foi a primeira a aplicar as teorias desenvolvidas com Orff no seu “Schulwerk”, e foi responsável pelas aulas nos primeiros tempos do movimento. Em 1953, começou a haver também cursos de treino para adultos, que devido à sua popularidade atraíram alunos estrangeiros, continuando a divulgação do conceito do método. Foi neste curso que Maria de Lourdes Martins se diplomou em 1965, em Salzburgo, introduzindo este sistema de aprendizagem musical em Portugal. Ao longo da sua carreira, Maria de Lourdes Martins compôs mais de setenta obras entre elas algumas óperas, música para crianças e para a prática de ensino, música coral e vocal, música instrumental e de câmara, e arranjos de música tradicional portuguesa. A compositora e pedagoga foi também uma das fundadoras da Associação Portuguesa de Educação Musical, em 1972, e, curiosamente, fundou em 1978 a Escola de Música de Torres Vedras que dirigiu até 1983, que é a escola onde a investigadora deste estudo realizou o seu estágio e lecciona presentemente (Kegler, 2001-2014).

Na segunda metade do século XX e continuando até aos dias de hoje, a abundância de métodos para o estudo da flauta de bisel é uma realidade. Estes podem ser de cariz técnico com vários níveis de dificuldade, desde a escolaridade básica à secundária, iniciação, ou mais avançados indicados para uma especialização, ou podem ainda ter um cariz mais melódico, sob forma de peças metódicas. No entanto a sua influência é claramente a do estilo contemporâneo da época moderna/contemporânea,

¹⁶ Orff, C. & Keetman, G. (1950-1954) *Musik für Kinder*, 5 Vol. Schott.

desmistificando a ideia de que o repertório da flauta de bisel se resume à música antiga. Pelo contrário, a flauta de bisel é provavelmente um dos instrumentos com uma maior diversidade de repertório, tratados, e métodos precisamente porque a literatura do instrumento acompanhou a linguagem da sua época (com raras exceções). Assim, hoje em dia (desde os anos 60 aproximadamente) a publicação de livros e métodos para a flauta de bisel cresceu exponencialmente.

4. Organologia da flauta de bisel

Para facilitar a compreensão do instrumento, das dificuldades e competências que se irão tratar neste trabalho, e das várias estratégias e posições que se adotarão, achou-se importante incluir um breve capítulo sobre a organologia da flauta de bisel.

As flautas de bisel enquadram-se na classificação dos aerofones de aresta¹⁷, são instrumentos de sopro de madeira (apesar dos materiais da sua construção variarem: madeiras como o pau-rosa, ébano, buxo, grenadilha, pereira, etc, e até mesmo plástico) e distinguem-se de outras flautas pela forma como o som é produzido: a corrente do ar é conduzida para uma aresta afiada na cabeça do instrumento, que se chama bisel ou lábio, que a corta. Depois uma parte do ar dirige-se para o interior do corpo do instrumento, e outra parte para o exterior, dividindo-se (Michels, 2003; Henrique, 2004).

Assim o corpo tubular funciona como um ressoador que amplifica o som, e o seu comprimento é o que define a extensão do instrumento – a altura do som (ou as notas) é determinada pelo comprimento da coluna de ar que vibra dentro do corpo, que é modificada através da abertura dos orifícios da flauta. Com todos os orifícios tapados obtemos a nota fundamental, e as restantes notas são obtidas abrindo os orifícios usando diferentes dedilhações. Utilizam-se, por exemplo, dedilhações de forquilha – com um orifício aberto entre dois tapados, como a posição do Fá natural na flauta soprano –, e orifícios “meio tapados” – os orifícios 6 e 7, nomeadamente, são divididos em dois, pelo que podem ser apenas “meio tapados” para aumentar ou diminuir a coluna de ar vibrante e fazer soar meios-tons.

O tubo central interior (que é formado com a parte de baixo da cabeça, corpo, e pé da flauta) tem uma forma cónica, com 7 orifícios em sucessão diatónica à frente, e um orifício atrás para o polegar esquerdo que permite a obtenção de harmónicos (nomeadamente as oitavas superiores quando meio aberto). Esta construção faz com que o instrumento tenha aproximadamente duas oitavas de extensão, individualmente, mas com que a sua família (sopranino, soprano, contralto, tenor, baixo, sub-baixo, etc) cubra toda a extensão das vozes humanas e ainda mais (a sopranino é mais aguda, a sub-baixo mais grave, e existem construtores que foram

¹⁷ Instrumentos cuja embocadura é uma aresta para onde se direciona o canal de ar. No caso da flauta de bisel, o grupo ainda se subdivide em aerofone de aresta de embocadura de apito (Henrique, 2004).

ainda mais além na exploração das possibilidades da parte mais grave da extensão ao construírem exemplares sub-sub-baixos e contrabaixos) (Michels, 2003).

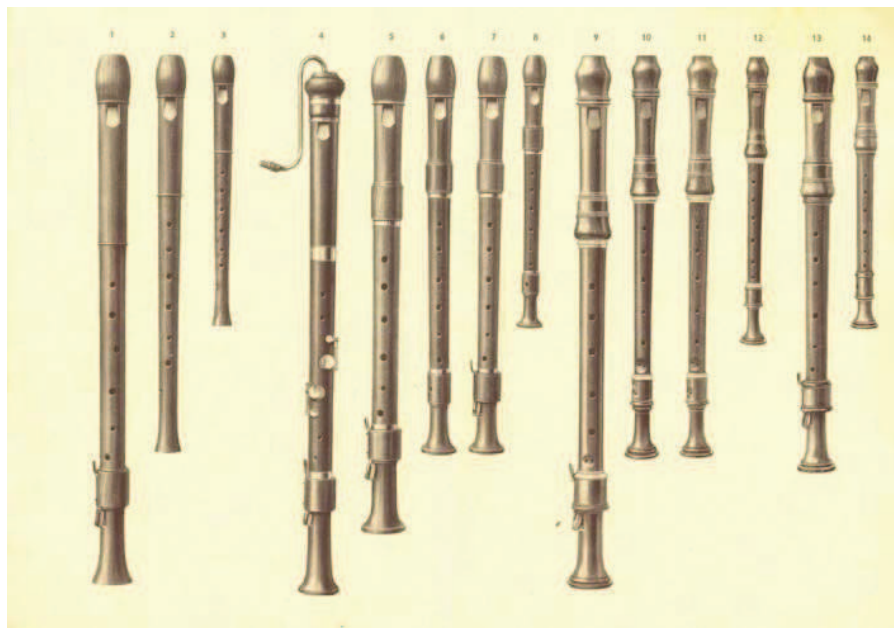


Fig. 6 - Exemplos da família das flautas de bisel.

Os instrumentos que hoje se utilizam com mais frequência a nível profissional e nas escolas são construídos segundo os modelos das flautas de bisel barrocas, embora profissionalmente também se utilizem reproduções de instrumentos do renascimento, nomeadamente segundo o modelo Ganassi, em execuções de peças dessa época historicamente informadas. Este modelo do barroco tardio reproduz as transformações feitas em França à flauta do renascimento verificando-se diversas diferenças: a flauta renascentista era constituída por apenas uma peça cilíndrica, tinha 8 (+1 atrás) orifícios largos, a sua extensão limitava-se mais ou menos a uma oitava mais uma sexta maior, a sua sonoridade era aberta e volumosa, mas tinha menos harmónicos, e existiam diversos tamanhos não regulados; a flauta barroca era construída normalmente em 3 partes de perfil cilíndrico ou cónico invertido, tinha 7 (+1) orifícios estreitos (os dois últimos divididos em dois), a sua extensão era mais ou menos de duas oitavas mais uma segunda maior, a sua sonoridade era aveludada, menos volumosa mas mais flexível, e tinha mais harmónicos, e utilizava-se mais a flauta contralto (Henrique, 2004).

O princípio geral é que quanto maior for o corpo da flauta, mais grave esta será, por isso, para tornar a execução dos instrumentos maiores mais ergonómica adaptou-se um sistema de chaves (mais comumente para o dedo mindinho direito e o anelar da mão esquerda no baixo) que já se observa em instrumentos desde o conjunto renascentista (no tenor e baixo) (Lander, 1996-2015).

Quanto à produção de dinâmicas, a flauta de bisel é um instrumento que recorre ao uso de dedilhações alternativas para uma interpretação rica e variada, não apenas no repertório contemporâneo mas também já mencionada em métodos desde o

século XVI (Tettamanti, 2010). Estas dedilhações alternativas podem resultar em dedilhações de forquilha, ou podem simplesmente ser uma combinação entre o ajustar da pressão do sopro (para uma maior ou menor velocidade do ar) e o tapar ou destapar orifícios próximos da dedilhação original. Por exemplo: para se executar uma nota fortíssima é necessário que haja mais pressão e velocidade do sopro o que faz com que a nota fique desafinada (alta), para contrariar essa desafinação é necessário tapar mais orifícios. Por outro lado, para se executar uma nota pianíssima deve-se diminuir a pressão do ar o que faz com que a nota fique baixa, logo é necessário destapar orifícios ou executar a respetiva dedilhação em forquilha para a afinar¹⁸. Cada dedilhação que é ensinada e que é documentada nos métodos torna-se, então, apenas uma guia geral para a execução das notas, uma vez que para cada nota existem pequenas variações para interpretar dinâmicas, para afinar quando se toca em conjunto ou mesmo a solo, e cada flauta tem as suas especificidades o que faz com que as posições também variem ligeiramente dependendo da flauta.

De referir ainda é que no ensino da flauta de bisel nas escolas do ensino artístico em Portugal, e muitos países da Europa, ensina-se a dedilhação barroca, como pode ser estudada nos métodos da época (com ligeiras adaptações que devem ser feitas dependendo dos instrumentos, como já vimos), que difere da dedilhação alemã na utilização de uma dedilhação de forquilha para o Fá natural (na flauta soprano) (Henrique, 2004).

Ao longo dos anos de estudo do instrumento, os alunos utilizam e desenvolvem a técnica de várias flautas da família, dependendo da idade com que começam a estudar: se começarem na iniciação, como as mãos ainda são pequenas utilizam a sopranino ou a soprano; a partir do 1º grau utilizam a soprano (e a sopranino para a ser utilizada apenas em situações de consorte ou para peças específicas pontuais); a partir do segundo grau já se introduz a contralto (que necessita de uma envergadura das mãos maior); e a partir do 3º grau, se o tamanho das mãos dos alunos for o adequado, acrescenta-se a tenor. Normalmente, a flauta baixo, tal como a sopranino ou outras mais graves, são introduzidas no estudo se houver um consorte de flautas ou uma classe de conjunto que faça uso do instrumento, ou se o programa for composto por peças para as mesmas, uma vez que há poucos estudos especializados e já são flautas mais dispendiosas.

5. O ensino da música

5.1. Porquê ensinar música nas escolas

Não existiu nenhuma sociedade sem música, e muitas pessoas experienciam a música como um aspeto fundamental da sua vida diária. A música oferece numerosos benefícios pessoais e sociais [...]. Talvez por ser uma das tarefas mais exigentes para

¹⁸ Exemplo na flauta contralto (os números representam os orifícios tapados): Dó 5 *ff* - 0 123 7 e Dó 5 *pp* - 0 12 4567

*o sistema nervoso central humano, a música influencia-nos e intriga-nos.*¹⁹ (Davidson, Faulkner & McPherson, 2009, p.1026).

O docente, antes de perceber como vai conduzir a sua prática e definir o estilo de professor que vai ser, deve colocar uma questão inicial sem a qual não poderá tomar decisões. Esta reflexão irá, inevitavelmente, influenciar uma série de aspetos relacionados com a sua abordagem do ensino como o empenho, dedicação, e motivação pessoal. Essa questão basilar por detrás de qualquer ideal que se vá adotar debruça-se, certamente, sobre o porquê da inclusão do ensino da música nas escolas.

Constantijn Koopman (1996) examina três argumentos em favor da prática da educação musical nas escolas: que a educação musical é essencial para o desenvolvimento individual, que a experiência musical envolve um tipo especial de conhecimento, e que a riqueza da experiência musical se justifica a si própria.

O debate sobre esta questão já é muito antigo, Platão (versão/2007) já o menciona em *A República*, e Aristóteles inclui a música no seu currículo descrito na *Política* (1998), e explora a sua dimensão estética na *Poética* (Platão, versão/2011). Reforçando o primeiro argumento de Koopman, Aristóteles defendia que as artes contribuam para o crescimento moral do indivíduo, completando deficiências da natureza humana (Poética).

Mais recentemente, Hille e Schupp (2013) realizaram um estudo sobre a forma como a aprendizagem musical desde a infância influencia o desenvolvimento de certas competências, afetando o processamento cognitivo, a personalidade, os resultados escolares em geral, a gestão do tempo pessoal, e uma atitude ambiciosa; vindo recentemente reforçar inúmeras publicações que defendem os benefícios da aprendizagem musical no período da infância e adolescência, e contribuindo para a “noção” cada vez mais geral de que a música potencia as outras áreas. Por exemplo, Paula Pires de Matos, pediatra do Desenvolvimento e com formação académica musical, defende que a aprendizagem “da arte musical e da arte visual é absolutamente crucial para a formação de uma pessoa como um todo” (Oliveira, 2010).

A música reúne características de uma série de outros conhecimentos. A música é uma ciência – é exata –, é matemática – tem uma base rítmica baseada na subdivisão precisa do tempo –, é uma linguagem – faz uso de uma semântica concreta e completa, e liga símbolos a significados –, é história – reflete o contexto da época da sua criação –, é uma atividade física – há um conjunto de competências motoras a trabalhar em

¹⁹ *No human society has existed without music, and many people experience music as a crucial aspect of their everyday lives. Music offers numerous personal and social benefits, including improvements in cognitive-emotional awareness, enhanced self-regulating behaviour, and enhanced social responsibility (Hargreaves & North, 1999; North et al., 2004). Perhaps because music is one of the most demanding tasks for the human central nervous system, we are affected by it and intrigued by it.*

sintonia –, e permite que a partir de uma ferramenta exata e técnica se expresse sentimento (Oliveira, 2010).

No sentido do terceiro argumento de Koopman, Maria Helena Vieira (Oliveira, 2010), refere que a maioria dos pensadores sobre a aprendizagem musical defende que a música “vale por si mesma e que é um erro tentar utilizá-la como meio para atingir outros fins”. Ela continua enumerando as que chama “verdadeiras” vantagens de aprender música relacionadas com a experiência que a Música proporciona a cada um.

Tocar, cantar, conhecer repertório, participar em grupos musicais, corais ou instrumentais, aceder a um repositório cultural vastíssimo e poder mesmo criar, musicalmente: eis as inúmeras vantagens da aprendizagem musical.

Desenvolver a memória, a persistência, o raciocínio lógico e outros aspetos cognitivos são apenas 'side-effects' da verdadeira experiência musical, e não suficientemente importantes para justificarem a presença da disciplina no currículo escolar (Oliveira, 2010).

O ensino da música na escola é o espaço ideal para os alunos desenvolverem capacidades de vida essenciais. Toda a experiência de aprendizagem musical, especialmente em conservatórios ou outros tipos de escolas dedicadas ao ensino especializado artístico, envolve um compromisso contínuo com um processo (desde ensaios, praticar na escola e em casa, ouvir e procurar música com curiosidade, etc.) e com um produto final, na forma de qualquer tipo de apresentações. Ao se apresentarem em público, os alunos desenvolvem confiança, e aprendem sobre a etiqueta de concerto. Através de horas de estudo de um instrumento, os alunos desenvolvem uma ética de trabalho, persistência, disciplina, e realização do seu potencial. Ao se apresentarem em grupo, os alunos desenvolvem capacidades de liderança, atenção ao meio envolvente, respeito pelos outros, e um sentido de orgulho na sua educação e evolução pessoal (Oliveira, 2010).

As gerações mais novas de hoje-em-dia estão inevitavelmente ligadas à música, seja através da rádio no carro, na televisão com canais dedicados, ou com aplicações de *streaming* de música cada vez mais inovadoras (como o Youtube, iTunes e o Spotify), é cada vez mais fácil ter um dispositivo de reprodução de música – mais não seja o telemóvel; esta é uma ponte de ligação direta que o sistema educativo tem com elas, e de que devia tirar um maior partido.

A seguinte pergunta, que nos devemos colocar é, então, qual é o maior objetivo do nosso sistema de ensino, concretamente? Claro que todas as aprendizagens são relevantes e essenciais, mas – como este estudo me vem ajudando a perceber – o verdadeiro propósito da educação deve ser ajudar os alunos a desenvolver capacidades que os vão ajudar na sua vida pós-escolar: a conseguir um diploma e um emprego, a serem melhores indivíduos, a ser parte funcional da nossa sociedade. O objetivo é fornecer ferramentas, habilidades, e competências que os alunos possam

aplicar no mundo real de forma a serem mais bem-sucedidos, mais humanos, sensíveis à beleza, e a aproveitarem ao máximo todas as dimensões que a sua realidade lhes possa oferecer. Paula Pires de Matos afirma que "A aprendizagem da Música na infância é uma mais-valia de um valor indubitável. É mais uma forma de expressão que o ser humano tem para ser mais completo" (Oliveira, 2010).

O ensino da flauta de bisel torna-se relevante nestas circunstâncias porque vem trazer uma nova dimensão à realidade musical dos alunos do ensino vocacional – a abertura à música antiga e ao mesmo tempo à música contemporânea. Há um despertar para linguagens, estéticas, sonoridades diferentes, antigas que se tornam novas, que de outra forma as crianças não experienciam, e que a maioria dos outros instrumentos só explora à superfície.

5.2. A aprendizagem musical

Um dos pontos deste trabalho é a apresentação de estratégias para colmatar as dificuldades que os alunos encontraram na peça sugerida, mas que podem ser utilizadas comumente no estudo regular individual e de conjunto, na aula ou fora dela. A característica de utilização mais universal destas estratégias vem ao encontro dos ideais que Johnson e Johnson (1999) definiam ser o novo paradigma do ensino, ainda relevante nos nossos dias e na nossa sociedade. Entre outros, os autores referem estes princípios nos quais a definição de estratégias e a condução das aulas se basearam: o conhecimento é construído e transformado pelos alunos – havendo uma atribuição de significado ao conteúdo criada pelo professor, e um processamento da informação pelo sistema cognitivo do aluno que memoriza a informação de forma a esta poder ser utilizada, processada, e reconstruída futuramente; os alunos são sujeitos ativos na construção do seu conhecimento – utilizando as estruturas cognitivas já existentes e criando novas através da assimilação de novos conhecimentos; e o professor deve ter o objetivo de valorizar e desenvolver as competências dos alunos. Portanto o processo de aprendizagem desta peça, nomeadamente através da utilização das estratégias propostas, da sua interiorização pelos alunos, e da sua reprodução em situações em que eles próprios reconheçam uma semelhança de dificuldade, é um exemplo da aplicação destas premissas no quotidiano da sala de aula.

A visão de Bandura, da aprendizagem como o resultado da observação, memorização e imitação do comportamento do professor ou outros modelos (como outros alunos), também se revela fundamental na estruturação da planificação de aulas, e principalmente na fundamentação teórica das estratégias que envolvem a imitação do professor e a audição da peça (Bandura, 2008).

O autor também fala no carácter intencional da ação humana e na “antecipação”, ilustrados na forma como os alunos constroem intenções e planos, impondo-se objetivos e esperando certos resultados, e na utilização de estratégias de ação adequadas para os alcançar. Na construção da sequência didática de planificações

deste trabalho procurou-se ter em conta as previsões dos alunos, e a peça escolhida (porque permitia a sua divisão em pequenas partes) revelou-se uma ferramenta onde os alunos facilmente definiam os seus próprios objetivos pessoais, motivando os seus esforços antecipadamente. Assim, os alunos eram vistos como indivíduos ativos, auto-organizados e autorregulados, e com espírito crítico em relação ao seu próprio trabalho, o que são características importantes para a sua vida não só académica mas futura.

Durante o seu percurso académico musical, a performance será uma ocorrência constante e uns dos objetivos finais da sua aprendizagem musical. Este é um processo complexo que engloba uma série de competências musicais e gerais. Todas estas competências estão definidas para cada nível de aprendizagem mas normalmente as que se avaliam e observam nos momentos de performance musical são as relacionadas com a coordenação e a desenvoltura motora. Além destas mais imediatas, a prática musical também desenvolve competências cognitivas, emocionais, sensoriais, comportamentais, mnésicas, e prepara os alunos para uma série de contextos não só musicais, mas sociais. É por isso que a aprendizagem musical, seja em que forma for, tem uma característica única em relação à aprendizagem de outras competências, é tão específica na sua abordagem, e necessita de uma prática constante (Davidson, Faulkner & McPherson, 2009).

5.3. Competências

Quanto às competências que são parte integrante deste estudo – serão apresentadas as competências gerais e específicas esperadas para o 2º grau de escolaridade e que se esperam desenvolver com a peça escolhida – é pertinente clarificar que não se pretende fazer qualquer análise sobre as competências apresentadas na tabela 92 no ponto 4 do capítulo IV. Para este trabalho segue-se o programa de 2º grau de flauta de bisel da escola que os alunos frequentam –, pois a atribuição de juízos de valor sobre a sua compilação iria contra a prática na escola em questão; faz-se sim uma simples listagem dessas competências e um agrupamento consciencioso das mesmas em categorias mais gerais.

Sabendo isto, não se adotariam as competências definidas no programa se não se achasse que estas eram relevantes e fundamentadas teoricamente, por isso, nesta fundamentação teórica torna-se pertinente sumariar as diferentes correntes que definem o conceito de competência e contexto envolvente.

O primeiro facto a saber é que, mesmo entre autores que partilham as mesmas perspetivas, existem visões diferentes e definições distintas de competência. Semanticamente é possível encontrar ideias concordantes quanto às características do conceito: esta é um saber em uso, constituída por elementos diferentes, “pluridimensional”, complexa, dinâmica e interativa – em conformidade com as necessidades do mundo de hoje, e a sua constante mudança –, “transferível e mobilizável para contextos distintos” (Sá & Paixão, 2013, p.107). Já quanto à sua

análise estrutural, podemos observar várias fontes de identificação e definição dos seus componentes.

Neste âmbito, a competência aparece-nos como “capacidade, aptidão, habilidade, comportamento, saber, processo, rede, sistema, coleção de recursos e pré-requisito” (Sá & Paixão, 2013, p. 108).

Nos anos 50, White introduz o conceito de competências (*skills*) nos EUA “referindo-se às características pessoais associadas a um desempenho superior na realização de uma tarefa e à motivação com que o individuo a realiza” (Delamare Le Deist & Winterton, 2005, como citado em Sá & Paixão, 2013, pp.90-91). Daí surgiram outras abordagens behavioristas centradas na manifestação de uma competência através de um comportamento diretamente observável e medível. Em 1973, McClelland, define a competência como subjacente ao sujeito e relacionada com o desempenho superior na realização de uma tarefa.

Desta abordagem surgiram nos EUA e Reino Unido programas de formação de professores centrados nesta definição behaviorista de competência, fazendo a ligação entre os resultados observáveis e a melhoria dos resultados dos alunos. As críticas a estes métodos foram abundantes e atingiram o seu pico nos anos 80; estas argumentavam que a definição não contemplava a competência como uma realidade complexa, dinâmica e globalizantes, e estava demasiadamente focada na aquisição de um produto final, desvalorizando outros aspetos de nível cognitivo, afetivo, social e relacional (Hager & Gonczy, 1996, como citado em Sá & Paixão, 2013, p. 93).

Com a chegada do século XXI vários autores, nomeadamente Le Boterf (1999, citado em Sá & Paixão, 2013), sentem que a noção tradicional de competência já não se adequa aos novos desafios do novo milénio. O conceito deve tornar-se mais pluridimensional, como a sociedade do século XXI. Para o autor, esta faz a ligação entre três eixos: a pessoa, a sua formação, e a sua experiência profissional; e pode definir-se como uma “disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica, exigindo coordenar operações” (Sá & Paixão, p.94). Esta definição reflete exatamente uma nova noção de competência pluridimensional, que combina vários domínios: “dos saberes à ação”, do “sujeito e do conteúdo”, do “saber-integrar”, “da responsabilidade e do individual e do colectivo” (Le Boterf, 2005, como citado em Sá & Paixão, 2013, p.103).

Outro autor, Perrenoud (1999 e 2001, citado em Sá & Paixão, 2013), reforça estas ideias de Le Boterf. Para ele, a competência é a ação perante situações complexas, onde é necessário tomar decisões e resolver problemas juntando uma série de ferramentas/recursos de que se dispõe. A definição deste autor interessa-nos particularmente neste estudo porque diz que a abordagem do ensino por competências vai transformar saberes disciplinares em ferramentas para resolver problemas, realizar projectos, e tomar decisões, o que é exatamente o objetivo das estratégias enumeradas no ponto 2 do capítulo V, cuja finalidade é a capacidade de utilização das mesmas em diversas circunstâncias – criando sujeitos autónomos e

críticos –, e não se esgota nos conteúdos que os alunos acumulam (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2002).

Allal (2004, como citado em Sá & Paixão, 2013) acrescenta a esta noção a dimensão afetiva e social. E Roldão também se situa na mesma linha da competência como um “saber em uso”, sendo que na sua perspetiva a utilização do saber “situa-se na ação em diferentes campos da via social e individual dos cidadãos e nos quais é necessário usar o saber para agir inteligentemente” (Roldão, 2005, como citado em Sá & Paixão, 2013, p.97).

Ainda a acrescentar a esta perspetiva, outros autores como Leitão e Alarcão, e Zabala e Arnau, que falam em não só efetuar uma tarefa ou responder a uma dificuldade ou obstáculo, mas fazê-lo com sucesso e eficácia (Leitão & Alarcão, 2006, e Zabala & Arnau, 2007, citados em Sá & Paixão, 2013).

Estas abordagens, chamadas integradas, tentam ser mais abrangentes fornecendo mais elementos para a compreensão do conceito de competência, e seguem a noção da competência como uma combinação complexa e pluridimensional de elementos utilizados para compreender e atuar em determinadas situações.

Nesta reforma do ensino que temos observado nos últimos anos, nomeadamente em Portugal mas também pelo mundo, uma das medidas que se procuram tem sido a definição consensual deste conceito, que é sobre o qual se baseiam muitas outras ideias sobre o sistema de ensino e as práticas pedagógicas. Por isso esta é uma das grandes questões da atualidade internacional (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2002).

5.4. O ensino da música em Portugal até à atualidade

Em Portugal, mesmo com a criação do Conservatório de Música de Lisboa em 1834, cujo primeiro diretor foi João Domingos Bomtempo, não há registo da flauta de bisel ter sido ministrada regularmente.

Com a criação do Conservatório de Música de Lisboa criou-se um modelo de ensino da música destinado ao público geral que trouxe alguma consistência na formação de instrumentistas e cantores portugueses (Brito & Cymbron, 1992). Em 1840, a escola passou a chamar-se Conservatório Real de Lisboa, sob o patronato da Rainha D. Maria II e D. Fernando. Depois da proclamação da República, passa a designar-se Conservatório Nacional de Lisboa.

Um dos diretores do Conservatório foi Viana da Mota (1868-1948) que liderou a primeira reforma no ensino da música com seio nesta instituição. Existiram várias tentativas de reformulação do sistema de ensino do Conservatório Nacional e subsequentemente do gosto musical do público, a primeira em 1919, com Viana da Mota e Luís de Freitas Branco, mais tarde com Ivo Cruz em 1928, como o objetivo de romper com os dogmas da época e aliviar as suas necessidades musicais. O público português tinha abraçado a cultura da ópera italiana que dominava desde o século

XVIII, e a reforma de Viana da Mota, tendo estudado na Alemanha depois de frequentar ele mesmo o Conservatório Nacional, procurou alargar o repertório geral ao instrumental germânico. No ano da reformulação o número de alunos do Conservatório aumentou imensamente devido às melhorias no sistema de ensino (reformulação de programas e repertório mais abrangentes; introdução de novas disciplinas como História da Música, Acústica e Estética Musical, Leitura de Partituras, Regência, Instrumentação, e Solfejo cantado; desenvolvimento do curso de composição; ideais de didática diferentes – EMCN, 2016), e à necessidade de músicos para os teatros e instituições culturais (Brito & Cymbron, 1992; Branco, 1995).

Este esforço que se deve a figuras como Viana da Mota, Luís de Freitas Branco, Moreira de Sá, Alexandre Rey Colaço, que estudaram fora do país, vem no sentido de aproximar o mundo musical português das correntes europeias modernas e mudar o paradigma do músico que já desde o século XIX deixa de ser uma pessoa/profissão bem vista, retificando o perfil do novo músico culto. Para tal, além da reformulação do sistema de ensino do Conservatório, foi também essencial a publicação de obras e palestras dos compositores/pedagogos/professores/musicólogos, e a fundação de instituições embrenhadas no movimento de reforma como a *Sociedade de Concertos de Lisboa*, em 1917, a *Sociedade Nacional de Música de Câmara* (1919), a *Filarmonia de Lisboa* (1921) e o *Renascimento musical* (1923) (Brito & Cymbron, 1992).

A Escola de Música do Conservatório Nacional sofreu várias outras reformas ao longo do século XX, de notar a iniciada em 1971, quando o Ministério da Educação nomeou uma Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional para rever o ensino que se achava desatualizado em relação aos programas de 1930. No seu seguimento criou-se, por exemplo, um novo plano de estudos chamado *Experiência Pedagógica* onde se acrescentou novos cursos instrumentais que até agora nunca tinham feito parte dos planos curriculares da Escola – foram estes o alaúde e a flauta de bisel. Apesar do plano de estudos de 1930 ainda ser o oficial, os dois existiram na escola em paralelo, e este é o primeiro momento em que existe um curso de instrumento de flauta de bisel no ensino especializado (EMCN, 2016).

Depois da República, o ensino da música refletia valores éticos, estéticos, e político-sociais, em conformidade com a época, mas com o início do Estado Novo, estes passaram a ser de ordem estética, fisiológica e recreativa (Vasconcelos & Artiaga, 2010), atribuindo-lhe um carácter completamente diferente. Durante o Estado Novo criaram-se os primeiros estágios para os professores de música que lecionavam a disciplina Canto Coral, e é nesta altura que o ensino, em geral, passa a ter uma funcionalidade doutrinária e autoritária. O Canto Coral passou a ter uma “função essencialmente de representação do discurso político em cerimónias de carácter oficial” (Vasconcelos & Artiaga, 2010).

Já na segunda metade do século XX, em 1957, dá-se a colaboração da Direção dos Serviços Musicais de Canto Coral da Mocidade Portuguesa com a Fundação Calouste

Gulbenkian, e começam-se a realizar Cursos de pedagogia e didática musical, ministrados por Edgar Willems, que continuou a fazer cursos em Portugal.

Em 1967, a disciplina de Canto Coral passa a designar-se pela primeira vez Educação Musical, com as reformas que foram instituídas neste ano no ensino, nomeadamente a criação do Ciclo preparatório. Por causa da grande influência de Willems, os programas para a disciplina baseavam-se muito nas suas ideias.

Depois da revolução do 25 de Abril, em 1974, deu-se outra revisão dos programas de ensino, para os adaptar às novas ideias e valores de respeito, valorização dos indivíduos, das duas capacidades, direitos, e oportunidades, e da sua integração e papel na sociedade (Vasconcelos & Artiaga, 2010).

No fim do século XX, era frequente a vinda de professores, pedagogos, e pensadores a Portugal como Carl Orff, Zoltan Kodaly, Murray Schaffer, e John Paynter, para cursos, palestras, e eventos, muitas vezes organizados pela Fundação Gulbenkian, que ainda hoje desempenha um papel central na divulgação da cultura musical portuguesa.

Atualmente o ensino da música em Portugal faz-se nas escolas vocacionais ou especializadas (conservatórios, academias, escolas profissionais, escolas de música, etc.) e faz parte do ensino artístico especializado juntamente com a dança e o teatro. A nível superior, é ministrado nas Escolas Superiores dos Institutos Politécnicos e Universidades (Vasconcelos & Artiaga, 2010).

No ensino básico (nível de ensino que os alunos participantes neste estudo frequentam), numa escola de música existem três regimes de frequência possíveis – articulado, integrado, e supletivo.

As diferenças entre os três têm a ver com a componente de formação vocacional e com o espaço onde as aulas são ministradas. No articulado (regime que os três alunos frequentam), os alunos estão integrados em turmas dedicadas, onde as disciplinas vocacionais são lecionadas no conservatório de música, e as disciplinas do ensino regular na escola de ensino regular, por isso há esta articulação entre as duas escolas. No integrado, todas as disciplinas são lecionadas no mesmo espaço, ou seja há uma escola dedicada. Nestes dois regimes há disciplinas do ensino regular que são substituídas pelas do ensino vocacional, como a educação musical (substituída pela Formação musical), por exemplo. No supletivo há uma frequência das escolas em paralelo, sendo que os alunos frequentam todas as disciplinas do ensino regular nas escolas regulares e as disciplinas de componente vocacional na escola de ensino artístico especializado, o que resulta numa maior carga horária. (Portaria 691/2009 e Portaria 225/2012).

No 2º grau (que os alunos envolvidos neste estudo frequentam em regime articulado), o conjunto de disciplinas é formado pelas disciplinas do ensino regular (Português, Matemática, etc.) com exceção da Educação musical que tem dispensa e de Educação moral e religiosa que é opcional, mais as disciplinas do ensino artístico

especializado lecionadas na Escola de Música (Formação musical, Coro, Classe de conjunto, Instrumento, e opcionalmente Canto gregoriano no caso do aluno E). No ano letivo 2014-2015, as disciplinas de instrumento, canto gregoriano (escolhido por opção dos alunos), e classe de conjunto tiveram a duração de 45 minutos semanais, e as de Formação musical e Coro tiveram 90 minutos semanais. A disciplina de coro acumulou 45 minutos da Oferta complementar que pode ser distribuída ao critério das escolas (Portaria 225/2012).

A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio, [...] são alguns dos fatores que explicam este estado de coisas. [...] A educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado [...] (Decreto-Lei 344/90).

O ensino artístico tem sido alvo de uma revisão e re-fundamentação de valores. Haverá sempre um caminho a percorrer, mas a formação dos docentes é cada vez mais completa, eficaz e baseada no pensamento crítico fundamentado, e a revolução política do ensino da música que temos vindo a testemunhar será também certamente um passo em direção ao modelo ideal.

6. Sobre Matthias Maute

Matthias Maute nasceu em 1963 em Ebingen, na Alemanha, e estudou em Freiburg e Utrecht com Baldrick Deerenberg e Marion Verbruggen.

Atualmente têm uma carreira de sucesso como flautista virtuoso (flauta de bisel e traverso), é professor na Universidade McGill (Montreal, Canadá), maestro de vários grupos de camara e orquestras, e compositor, tendo tocado e gravado com inúmeros grupos. O Ensemble *Caprice*, do qual é presentemente o diretor artístico, marca presença habitual em muitos festivais e concertos no Canadá, e já obteve vários prémios.

As suas composições para flauta de bisel são de grande relevância para o repertório contemporâneo do instrumento, e são publicadas pela Breitkopf & Härtel, Amadeus, Moeck e Carus (Maute, 2012).

Este trabalho irá debruçar-se sobre uma das suas obras para flauta de bisel chamada *Bixler Beat*.

III Apresentação do estudo

1. Contextualização

1.1. Escola de Música Luís Maldonado Rodrigues

Na Parte I do presente relatório de estágio foi feita uma descrição da Escola de Música Luís Maldonado Rodrigues e do meio socioeconómico em que se insere, por essa razão, resta apenas acrescentar uma breve apresentação do contexto escolar no ano letivo em que o estudo foi realizado (2014-2015).

A Escola de Música Luís Maldonado Rodrigues é uma instituição dedicada inteiramente ao ensino da música segundo os modelos dos conservatórios do estado, apesar de estar inserida no conjunto de atividades oferecidas pela Associação da Física de Torres Vedras, sua entidade patronal e parceira, e, portanto, o seu financiamento é partilhado (por ser uma associação cooperativa). A escola alberga vários regimes de estudo e o regime articulado, onde os três alunos do estudo se inserem é o único participado pelo estado, sendo que o regime livre, supletivo, e de iniciação têm uma mensalidade. Neste regime, os alunos normalmente têm as disciplinas do ensino regular nas escolas da cidade de Torres Vedras e apenas se deslocam à escola de música para ter as disciplinas de música. Estas são compostas pela Formação musical, Coro, Classe de Conjunto, Instrumento, e, em alguns anos, Orquestra de sopros ou de cordas. No caso da Escola de Música Luís Maldonado Rodrigues há também disciplinas que podem ser (dependendo dos graus e da disponibilidade de espaço na Escola de Música) lecionadas nas escolas regulares como a Formação musical, Coro, e Classe de conjunto.

As escolas que têm acordo com a Escola de Música, e onde os alunos do estudo estudam são o Agrupamento de Escolas Madeira Torres, o Agrupamento de Escolas S. Gonçalo, e o Externato de Penafirme (localizado em Sta. Cruz, não na cidade de Torres Vedras). As escolas Madeira Torres e S. Gonçalo albergam alunos do concelho de Torres Vedras até ao fim do ensino básico, e o Externato de Penafirme até ao secundário.

A Escola de Música tem um espaço físico relativamente pequeno, com 10 salas de aulas e um auditório que fica situado no mesmo edifício da Associação da Física, e que é partilhado com outros departamentos da Associação.

Os instrumentos que foram lecionados no ano letivo de 2014/15 foram os seguintes: Flauta de Bisel, Flauta transversal, Violino, Violoncelo, Viola-d'arco, Piano, Clarinete, Trompete, Trompa, Guitarra Clássica, Órgão, Saxofone, e Canto.

Algumas das atividades em que a escola tem participado nos últimos anos, este ano letivo inclusive, são o *Oeste Infantil*, audições de final de ano no Cine-Teatro ou no

auditório da escola. E os coros infantis habitualmente participam em projetos extraescola, como o *Lagarto Pintado* de Nuno Côrte-Real.

1.2. Caracterização dos alunos

O Aluno B é aluno na Escola de Música Luís Maldonado Rodrigues desde os 8 anos de idade, quando começou o curso de iniciação de instrumento, que frequentou por um ano. Daí transitou para o curso básico de instrumento na mesma escola e, portanto, no momento da aplicação da peça, o aluno estava a terminar o seu terceiro ano de estudos de flauta de bisel, mas a frequentar o 2º grau, sempre com a mesma professora. Apesar de o aluno ter um ano de estudos a mais do que os outros dois alunos, isto não se mostrou relevante para a investigação porque não lhe proporcionou nenhum tipo de vantagem sobre os outros alunos, como iremos observar. Na escola regular, o Aluno B é um aluno satisfatório, e tem um ambiente familiar estável, interessado, e que o apoia no estudo da música, sendo apenas de notar a sua falta de organização para conjugar os deveres escolares e familiares com o estudo da flauta em casa.

No fim deste ano letivo, o Aluno E concluiu o segundo grau de estudos de flauta de bisel, na mesma escola e com a mesma professora, a par do segundo ano de canto gregoriano. Os dois cursos não são de todo incompatíveis, complementando-se frequentemente com exemplos de um e outro (respiração, fraseado, etc.). Estes apenas carregam o aluno com mais trabalho e requerem mais empenho que a um aluno exclusivamente de instrumento. O Aluno E esteve bem ciente deste facto e queixou-se, principalmente no período em questão, devido ao facto de ser ano de provas globais na escola regular e de haver uma prova final com júri de instrumento e canto no fim do ano.

Apesar disso o trabalho apresentado sempre foi acima da média quer na música quer na escola regular.

Os irmãos do Aluno E também estudam música na Escola Luís Maldonado Rodrigues, e pode observar-se que a saudável rivalidade entre irmãos tem tido um papel importante na demonstração de resultados do aluno.

De todos os alunos, o Aluno E foi o único que perdeu duas aulas porque numa faltou, uma devido à necessidade de estudar para a prova global na escola regular, e outra por ter sido feriado nacional.

O Aluno A é o aluno cujas aulas foram observadas e registadas na Parte I deste relatório de estágio, pelo que se remete à sua caracterização na página 20. No entanto é de referir que ele também concluiu o segundo grau de ensino de música na Escola Maldonado Rodrigues, e é de mencionar que o seu trabalho durante o ano letivo foi excepcional comparando com os alunos da classe e com o ano anterior. O seu desenvolvimento deveu-se, provavelmente, à motivação que o aluno encontrou neste

ano letivo na classe de conjunto, onde teve um papel importante em várias peças ao longo do ano, e que lhe inculcaram um sentido de responsabilidade de estudo autónomo em casa.

Dos três alunos, como veremos, o Aluno A preparou a peça com mais afinco e rigor, e trabalhou de forma mais progressiva demonstrando um estudo contínuo em casa, apesar de, em geral, ser o aluno mais tímido e introvertido da classe que afirma sempre que as peças são demasiado difíceis mas depois as domina e apresenta com excelência.

O Aluno A é muito independente fora da escola, e conta com o apoio da família apesar de às vezes ser difícil conjugar os horários familiares com os da escola de modo a participar em todas as atividades propostas que não sejam aulas (audições, concertos, demonstrações, etc.), o que já o fez perder momentos importantes que poderiam ajudá-lo no desenvolvimento do seu à vontade com um público e atitude perante uma prova, por exemplo, e, em última instância, com a sua timidez.

2. Metodologia

O presente trabalho foi realizado como estudo de caso de natureza qualitativa, uma vez que o seu objetivo era observar o desenvolvimento de certas competências à medida que o processo de aprendizagem decorria, com o direcionamento das estratégias que a professora, neste caso também a investigadora, implementava para colmatar dificuldades.

É a abordagem de Yin (1994) do estudo caso que parece descrever mais apropriadamente este estudo. O autor refere que é uma metodologia de investigação adequada quando estamos a tentar compreender processos complexos, ou a descrever um fenómeno, como o de aprendizagem, onde vários fatores estão incluídos e onde há uma recolha e tratamento de dados envolvida.

Também muito importante para a decisão da implementação de um estudo deste tipo foram as ideias de Ponte que defende que este é um tipo de investigação que se debruça sobre uma situação específica, para descobrir a sua essência e assim contribuir para a “compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (2006, p.2).

Coutinho e Chaves (2002) enumeram as características base que um estudo de caso deve ter, e que fazem desta investigação um estudo caso. Estas são que o estudo é limitado de alguma forma (Creswell, 1994 como citado em Coutinho & Chaves, 2002, p.224) – neste caso as margens são temporais, ou seja o terceiro período do ano letivo de 2014/2015; é um caso sobre algo que infere foco e direção à investigação – a peça central do estudo; tem o seu carácter “único, específico, diferente, complexo” preservado (Mertens, 1998 como citado em Coutinho & Chaves, 2002, p.224); decorre em ambiente natural – nas aulas regulares da escola de música; é fundamentado por

diversas fontes de dados e métodos de recolha de dados – neste caso, as planificações e recolha de informações prévias, e a observação direta.

Quanto à seleção dos alunos, esta foi feita de acordo com o critério da frequência do mesmo grau de instrumento e ano de escolaridade, portanto supõe-se que têm os mesmos pré-requisitos necessários à aplicação da peça. Como tal, o objeto de estudo é composto por três alunos do 2º grau/6º ano de escolaridade do curso articulado do instrumento Flauta de Bisel da Escola de Música Luís Maldonado Rodrigues.

Para cada aula prevista foi feito um exercício de planificação e observação onde se explanaram os objetivos para a peça e as competências que estes trabalhariam, e se registaram as dificuldades que os alunos encontraram, as estratégias que foram utilizadas para as retificar, e outras notas relativas à observação em aula.

Depois de descrito o contexto da observação – apresentação do processo, dos alunos, e das estratégias – é feita uma conclusão sobre o trabalho final conseguido com os alunos, onde se avalia a eficiência do processo, nomeadamente das previsões feitas em relação às dificuldades esperadas, às competências a desenvolver, e às estratégias utilizadas.

2.1. Reunião de documentação

Como preparação deste estudo de caso foi necessário reunir e construir alguns documentos antes da sua implementação concreta.

O primeiro passo foi determinar quais eram as competências gerais e específicas que compunham o programa de instrumento da escola que os alunos frequentam, bem como de outros conservatórios e academias do país, de modo a ter uma série de pontos que a peça escolhida teria de comportar.

Sabendo os objetivos que a peça escolhida teria de ajudar os alunos a desenvolver, reuniu-se um grupo de potenciais peças com um nível de dificuldade adequado ao grau em questão, e analisou-se elementos como a forma, o estilo, algumas dificuldades imediatas que se observassem, para então determinar qual seria a peça mais relevante para o trabalho proposto neste relatório.

Após a escolha da peça (ver anexo VI) e o seu estudo pessoal, foi feita a análise mais aprofundada que resultou na descrição da peça no ponto 3 do capítulo IV deste trabalho, e nas Tabelas 17 e 18 que revelam quais são as competências específicas do 2º grau que esta peça pode adereçar e desenvolver, providenciando exemplos concretos da partitura, e quais são as dificuldades que se espera que os alunos encontrem na sua execução, também com exemplos.

De seguida procedeu-se à validação da escolha da peça e das tabelas de competências musicais e dificuldades esperadas (Tabelas 17 e 18, páginas 96 e 98 respetivamente) por entidades com autoridade no campo de estudos nomeadamente o Professor António Carrilho, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto

Politécnico de Castelo Branco, e o Professor Pedro Couto Soares, da Escola Superior de Música de Lisboa. Para isso criou-se uma grelha de validação (ver anexo V) com perguntas relativas aos documentos em análise e um campo para observações.

Com todos estes elementos reunidos foi possível avançar dentro do período de tempo previsto para a segunda fase desta investigação.

2.2. Observação em aula

A segunda fase desta investigação consistiu na aplicação das planificações criadas antes de cada aula, definição de estratégias adaptáveis às dificuldades que os alunos iam apresentando, e no registo por observação direta da parte da aula relativa à peça comum aos alunos.

O registo da observação em aula foi feito através de diário de bordo com algumas anotações de relatório onde aquela parte da aula era descrita e havia uma componente de reflexão, ainda que breve, sob forma de notas.

O registo dessas notas foi feito recorrendo à tabela de observação de aula apresentada abaixo, e a sua transcrição pode ser analisada no anexo IX deste trabalho sob forma das Tabelas de observação de aulas. Os elementos que compõem as tabelas foram divididos em dois grupos: os objetivos de aula e as competências específicas – relativos à planificação dos objetivos da aula e que competências estes procuravam desenvolver –; e as dificuldades, estratégias e observações – relativos à parte de observação concreta em aula.

Ao fazer o registo de aula houve sempre o cuidado de verificar se as colunas do primeiro grupo da Planificação estavam em concordância com a Tabela 17 de competências musicais, e se as colunas do segundo grupo relativo à observação remetiam à Tabela 18 de dificuldades esperadas, e à lista de estratégias que foi criada no decorrer das aulas. Na coluna das observações transcrevem-se muito brevemente as notas sobre a evolução dos alunos e o decorrer do processo.

Tabela 16 - Formulário da tabela de Observação de aula

Aula X - Datas das aulas					
Planificação			Observação em aula		
Alunos	Objetivo para a aula	Competências específicas	Dificuldades	Estratégias	Observações
Aluno E					
Aluno B					
Aluno A					

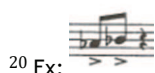
IV Que peça identificar para desenvolver competências musicais ao nível do 2º grau na aprendizagem da flauta de bisel?

1. Quais os pré-requisitos esperados aquando do estudo da peça?

De forma a estarem aptos para a execução da peça proposta para o 3º período, os alunos selecionados devem ter um conjunto de pré-requisitos que tem origem nas competências e objetivos específicos e gerais esperados para o fim do 5º ano/1º grau de escolaridade, mas, por já ser quase o final do ano, já devem estar próximos do nível esperado de competências e objetivos para o final do 2º grau. O que infere à peça e ao trabalho realizado no 3º período em questão o papel de desenvolver as capacidades dos alunos num último esforço para chegar ao então nível esperado para o fim do 2º grau.

Assim, é esperado que os alunos já tenham adquirido certas aprendizagens específicas dentro de várias categorias gerais, nomeadamente no domínio técnico (motor e articulação), e na interpretação.

Alguns dos pré-requisitos específicos são, por exemplo, a execução sem dificuldade das dedilhações de um conjunto específico de notas (de Dó4 a Si5 naturais, e os acidentes de Fá#4, Dó#5, Sol#4 e Sol#5, Sib4 e Sib5, Mib 4 e Mib5, Réb 4 e Réb5) na flauta soprano; o domínio do instrumento com a destreza apropriada ao seu grau de escolaridade, o que já envolve executar passagens difíceis a uma velocidade razoável²⁰; mudar articulações consoante o que é pedido na partitura e na interpretação; concretizar ornamentos como trillos²¹ que envolvam passagens que os alunos já dominam; conduzir uma ideia musical através de frases; e ter tido a experiência de tocar em conjunto, em dueto especialmente, dando atenção às diferenças com a atividade solística como o aspeto da afinação, tempo constante, sinalização de entradas e fins de frase, etc.



Um dos critérios de seleção dos alunos foi precisamente a presença ou não deste conjunto de pré-requisitos, sem os quais seria muito mais difícil o trabalho e desenvolvimento com a peça, podendo levar a problemas associados com a atribuição de reportório difícil de mais para alguns alunos como a desmotivação, desinteresse, frustração, etc.

Apesar de serem todos do mesmo grau, podia haver uma maior disparidade, por variadíssimas razões, entre os níveis dos alunos. Neste caso verificou-se que todos os alunos estavam em condições de, com o trabalho e dedicação normal para este nível de escolaridade, estudar a peça e apresentá-la no fim do período, e concluiu-se que a peça seria um bom veículo para chegar aos objetivos finais para o 2º grau, que ainda não tivessem sido atingidos.

2. Identificar competências musicais a desenvolver no 2º grau

A seguinte lista enumera por categorias as competências e objetivos específicos a desenvolver durante o 6º ano/2º grau de escolaridade, segundo o programa concreto da escola que os alunos frequentam, com o reportório selecionado, nomeadamente a peça sobre a qual este trabalho se debruça.

Competências e objetivos específicos do programa de 2º grau da Escola Luís Maldonado Rodrigues:

Técnica (motora, articulação, e respiração):

- Executar confortável e corretamente com as dedilhações corretas entre Fá grave e Mi agudo na flauta de bisel contralto, e entre Dó4 e Si5 na soprano.
- Executar articulações simples (separado, ligado, *stacatto*²², *sputato*²³).
- Executar ornamentos simples (trilos simples, *glissandos* simples, *apogiaturas*, *flatement*).
- Tocar no âmbito de uma oitava e uma 7ª.
- Utilizar com destreza a técnica do polegar²⁴ da mão esquerda para as notas agudas.
- Executar escalas Maiores até duas alterações e suas relativas menores no estado harmónico e melódico.

²² O *stacatto* é normalmente indicado na partitura com um ponto sobre as notas a que se aplica, e executa-se retirando cerca de ¼ ou mesmo metade da duração da nota. Nesta peça a interpretação deve ser com notas curtas e bem destacadas, o que se consegue através da articulação.

²³ As notas com *sputato* executam-se com uma articulação particular em que há um golpe de língua resultando numa articulação seca e curta.

²⁴ A “técnica do polegar” refere-se ao exercício do movimento do polegar da mão esquerda da posição do registo grave (com o orifício todo tapado) para a posição do registo agudo (cobrindo apenas metade do orifício com uma posição muito específica).

- Executar os arpejos maiores e menores no estado fundamental.
- Executar os trilos das cadências principais das tonalidades até duas alterações.
- Fazer as respirações nos sítios corretos.
- Associar algumas notas às dedilhações alternativas (Dó5, Ré5, Mib5)

Postura:

- Aplicar uma tensão correta nos orifícios.²⁵
- Apresentar uma posição adequada à prática do instrumento.²⁶

Interpretação:

- Compreender as noções básicas de afinação²⁷.
- Manter uma pulsação regular.
- Ler e interpretar partituras simples²⁸ no que respeita à notação musical.
- Ter noção da qualidade sonora²⁹.
- Reconhecer a estrutura formal básica das obras executadas³⁰.
- Tocar em dueto com instrumentos semelhantes ou com acompanhamento de um instrumento harmónico.
- Compreender e transmitir ideias musicais simples.³¹
- Participar em apresentações públicas.

Contexto:

- Saber descrever o instrumento, família, e história geral.

3. Identificar uma peça musical que potencie o desenvolvimento das competências definidas - *Bixler Beat*, Matthias Maute

Peça: *Bixler Beat*, for soprano (tenor) and bass recorder (basson, sackbut, cello, gamba)³²

Compositor: Matthias Maute

Época: Fevereiro de 1996

²⁵ Verificar se os alunos não apertam demasiado o instrumento, ficando com dores na mão e os orifícios marcados nos dedos, e se tapam completamente os orifícios.

²⁶ Os alunos podem tocar em pé: com os pés e braços afastados do corpo, e flauta levantada; ou sentados à beira da cadeira com as costas direitas, pés de baixo dos joelhos, braços afastados do corpo e flauta levantada.

²⁷ Os alunos devem perceber, em conjunto, se estão ou não afinados, e saber qual a ação necessária para afinar (soprar mais ou menos, abrir ou fechar a flauta), mesmo que não tenham ainda formação auditiva para afinar sozinhos.

²⁸ Com ritmos e melodias adequadas ao seu grau de formação musical e de instrumento.

²⁹ Não soprar demasiado, ou a menos, e uma velocidade do ar constante.

³⁰ Formas já conhecidas dos alunos, por exemplo: ABA e AABA.

³¹ Por exemplo através da marcação de respirações e frases.

³² *Bixler Beat*, para flauta de bisel soprano (tenor) e flauta de bisel baixo (fagote, sacabuxa, violoncelo, viola da gamba)

Estilo: Contemporâneo / moderno; dedicado e escrito para Martha Bixler, Nova Iorque

A peça *Bixler Beat*, de Matthias Maute, foi escolhida para ser o instrumento de desenvolvimento performativo dos alunos neste trabalho de investigação porque contém vários fatores importantes que potenciam o desenvolvimento das competências mencionadas anteriormente, específicas e gerais, para o ano de escolaridade em questão – 6ºano/ 2ºgrau.

No que toca ao carácter geral da peça, esta insere-se num estilo contemporâneo (tendo sido escrita em 1996) com uma grande influência do jazz. Esta influência manifesta-se no ritmo *swingado* (como indicado na legenda na primeira página da partitura, onde se explica que o conjunto de duas colcheias deve ser tocado como tercina de semínima e colcheia - ver anexo VI), nos recursos de estilo que são aplicados (*glissando, sputato, apogiaturas* rápidas, etc.), nos ritmos em geral mas particularmente nos pontuados e sincopados, e nos temas melódicos alegres e jocosos de sonoridade bastante atual.

O estilo desta peça é diferente da maior parte do repertório habitual da flauta de bisel, que ao longo do percurso escolar se debruça principalmente sobre a música antiga. Por isso a autora deste trabalho, enquanto professora dos alunos em questão, achou que seria importante introduzir a música contemporânea nos programas de cada grau de modo a que não ficasse completamente esquecida e se tornasse incompatível com o resto do programa.

Além do seu carácter particular, a peça oferece muitas oportunidades para desenvolver muitas das competências estabelecidas no programa da disciplina, através do ultrapassar de diversos obstáculos no campo técnico, performativo, e da leitura rítmica e melódica, como descrito na tabela de competências e dificuldades.

Outro aspeto extremamente importante neste grau de desenvolvimento (e desde o início da aprendizagem do instrumento) é a criação de uma responsabilidade de estudo, e motivação, recorrendo a vários métodos e estratégias. E o que também torna esta peça tão particular e relevante nesses campos é a sua estrutura formal, que possibilita a sua divisão em pequenas partes temáticas. Estas pequenas frases conferem aos alunos a sensação de estarem a evoluir gradualmente, afastando quaisquer receios iniciais por ser uma peça comprida, difícil, e fora do vulgar, e motivando-os a trabalhar para chegar sempre progressivamente ao próximo patamar. As frases são facilmente identificáveis por estarem quase sempre divididas por pausas, e, na segunda metade da peça, há partes que evocam temas já aprendidos o que torna o seu estudo mais fácil e concede uma lógica temática à peça. Como podemos observar no Anexo VII, foram atribuídas letras a estas partes depois da introdução (até ao primeiro tempo do compasso 9), e existem vários motivos parecidos ou iguais: a parte A e a parte B começam da mesma forma com apogiaturas mas a parte B já desenvolve mais o tema antes apresentado; as partes C e D também partilham o mesmo motivo principal, com variações rítmicas e, na parte D, com a introdução de um *trillo*; a parte E é igual à G, a parte F igual à H, e as 4 anda à volta do

mesmo tema; as partes I e J espelham as partes A e B evocando o seu tema e desenvolvendo as frases com outras variações; as partes K e L também espelham as partes C e D evocando e desenvolvendo (de maneira diferente) o seu tema; e as partes M e N poderiam ser denominadas “Coda” porque são o rematar da peça. Esta estrutura permite-nos concluir que a peça se pode dividir em duas metades – a primeira começando depois da introdução e até ao fim da parte H e a segunda da parte I até ao fim – e que cada metade é composta por vários pares de frases onde na primeira se expõe um tema e na segunda se apresenta uma variação (rítmica, melódica, ou com ornamentos). A segunda metade da peça (a partir da parte I) vem espelhar a primeira metade reexpondo os mesmos primeiros dois temas – o tema das partes A e B, e o das partes C e D – com variações diferentes. A parte N é uma variação da parte M uma oitava a cima mais um *trillo* para finalizar.







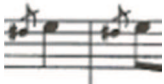

Por estas razões, e outras como a agradabilidade sonora, concordou-se que a peça era um bom exemplar de variedade de aprendizagens, um veículo para a motivação dos alunos, e uma excelente adição ao programa da disciplina. O programa no terceiro período (quando a peça foi abordada) foi composto não só por uma peça central – a *Bixler Beat* – mas também por uma peça mais fácil, preferencialmente na flauta contralto, exercícios que complementem o estudo técnico necessário para as peças em estudo, e escalas para cimentar o conhecimento das dedilhações novas e tonalidades que aparecem nas peças e exercícios selecionados.

4. Identificar as aprendizagens esperadas no final do tempo de estudo definido

De modo a estabelecer uma meta concreta para as aprendizagens que se esperam que os alunos adquiram com esta peça, estabeleceu-se na tabela que se segue o paralelo entre a lista de competências musicais esperadas e exemplos de situações específicas na partitura onde estas serão trabalhadas.





Este conjunto de competências faz parte do grupo total de competências específicas do programa do 2º grau de flauta de bisel, e – como a peça não possibilita o desenvolvimento de todas as competências do programa (vide ponto 2 do capítulo IV) – deve ser complementada com o resto do repertório de aula (escalas, exercícios e outra peça).

Tabela 17 - Competências musicais a desenvolver com a peça

	Competências musicais	Exemplos específicos na partitura
Competências Técnicas (motoras, articulação, e respiração)	Executar as dedilhações corretas de Mi4 a Si5 na flauta soprano	Peça completa
	Tocar no âmbito de uma oitava mais uma 7ª	Peça completa
	Utilizar com destreza a técnica do polegar da mão esquerda para as notas agudas	
	Fazer as respirações nos sítios corretos	Peça completa
	Concretizar as acentuações e articulações corretas:	
	Regra da articulação ³³	
	<i>Sputato</i>	
	Acentos indicados ³⁴	
	Utilizar recursos estilísticos:	
	Trilos	
	<i>Glissandos</i>	
	<i>Apogiaturas</i>	
<i>Flatement</i>		

³³ A regra da articulação, como é comumente conhecida, resume as técnicas de articulação em duas premissas: 1) graus conjuntos tocam-se com uma articulação junta, quase ligada, com as consoantes D, T ou R; e 2) intervalos maiores que segundas tocam-se claramente destacados, bem separados.

³⁴ Os acentos que aparecem na peça são todos iguais ao exemplo da tabela, e devem ser executados com uma articulação forte e acentuada no ataque da nota e depois voltar à dinâmica anterior.

	Competências musicais	Exemplos específicos na partitura
	Associar algumas notas às dedilhações alternativas:	
	Mi bemol ³⁵	
	Ré ³⁶	
	Dó ³⁷	
Competências Posturais	Aplicar uma tensão correta nos orifícios	Peça completa
	Apresentar uma posição adequada à prática do instrumento	Peça completa
Competências Interpretativas	Compreender as noções básicas de afinação ³⁸	
	Ter noção da qualidade sonora	Peça completa
	Manter uma pulsação regular	$\text{♩} = 80 - 116$
	Ler e interpretar partituras simples no que respeita à notação musical	Peça completa
	Reconhecer a estrutura formal básica das obras executadas	Peça completa
	Tocar em dueto com instrumentos semelhantes ou com acompanhamento de um instrumento harmónico	Peça completa
	Compreender e transmitir ideias musicais simples	Peça completa
Participar em apresentações públicas	Peça completa	
Competências contextuais	Saber descrever o instrumento, família, e história geral	Peça completa

³⁵ Com a posição alternativa que se faz executando a posição normal de Mib 4 (orifícios: 012345 e metade do 6) mas com meio 0

³⁶ Posição alternativa: orifícios 01345

³⁷ Posição alternativa: orifícios 034 ou 03


³⁸ Como no exemplo ilustrado na tabela, se a oitava entre Si4 e Si5 está afinada, alta, ou baixa.

5. Identificação na peça de dificuldades performativas esperadas









Com vista a identificar uma peça para o desenvolvimento de competências é necessário fazer uma pesquisa dirigida aos interesses objetivados para a aprendizagem e a análise prévia da peça candidata de forma a perceber se as dificuldades de execução se adequam ao nível dos alunos e se permitem o desenvolvimento das competências descritas na Tabela 17.

Para a peça proposta neste trabalho elaborou-se a tabela 18, apresentando exemplos da partitura que ilustrem as dificuldades esperadas.

Tabela 18 - Dificuldades performativas esperadas










Compassos	Dificuldades esperadas	Excerto da peça
	Compreensão do estilo da peça contemporânea	Peça completa
	Velocidade rápida: mínima= 80-116, e contagem à mínima ³⁹	Peça completa
	Interpretação do conjunto de duas colcheias que deve ser como uma tercina de semínima mais colcheia, num estilo <i>swingado</i> - "Jazzy"	Peça completa
	Contagem dos tempos de espera dialogando com o baixo	Peça completa
	Afinação com o baixo, em uníssonos, intervalos, e dissonâncias	
	Interpretação da dinâmica que difere entre piano, forte e fortíssimo	Peça completa
Compasso 1	Primeira nota <i>sputato</i> e <i>glissando</i> de quinta decrescente	

³⁹ A indicação de tempo permite que a peça seja executada entre aqueles valores.

Compassos	Dificuldades esperadas	Excerto da peça
Compassos 2-4; 6-9	Ritmo a contratempo e <i>sputato</i>	
Compasso 5	Passagem difícil do lá bemol para o si bemol, rápida e acentuada	
Compasso 9	Elemento novo de notação - <i>apogiatura</i> - a tempo	
Compasso 12	Técnica de <i>flatement</i> ⁴⁰ numa nota longa	
Compassos 14 - 16	Passagem difícil rítmica e melodicamente	
Compasso 19	Sincopa	
Compassos 21, 22	Trilos na nota real ⁴¹	
Compasso 24	Sincopa no fim de frase	

⁴⁰ O *flatement* executa-se “afiorando” os orifícios da flauta num ritmo adequado ao andamento em questão. Ou seja, cobre-se ligeiramente uma pequena parte do orifício criando um vibrato de dedos.

⁴¹ Na interpretação contemporânea os trilos começam na nota real, por oposição aos trilos barrocos que começam na nota superior.

Compassos	Dificuldades esperadas	Excerto da peça
Compasso 26	Utilização de posições alternativas de mi bemol e ré agudos para obter a dinâmica piano	
Compasso 27	Ritmo sincopado mais rápido	
Compasso 31	Mesmo ritmo sincopado mais <i>flatement</i> na nota longa	
Compasso 40	Posições alternativas de dó5 para o piano	
Compasso 46	Ritmo binário seguido de duas tercinas; contraste de 2 contra 3	
Compasso 54	Oitava de si4 a si5, de difícil afinação	
Compasso 55	Apogiatura seguida de <i>flatement</i> , conjugação dos recursos estilísticos	
Compassos 59 - 61	Afinação das notas agudas	
Compassos 61,62	Trilo entre a terceira de si bemol e ré bemol, em crescendo até fortíssimo (afinação do crescendo), e com a última nota acentuada	

V Planificação de uma sequência didática com vista a desenvolver competências performativas na flauta de bisel

1. Como planificar uma sequência didática

A planificação sempre esteve presente na atividade docente moderna embora com um cariz diferente daquele que conhecemos hoje.

Certamente já todos ouvimos histórias dos tempos de escola dos nossos pais ou avós, sobre turmas enormes, os manuais utilitaristas do Estado Novo, e os professores que administravam reguadas para se fazerem respeitar. Não há muito tempo, o professor tinha um papel muito diferente do de hoje e as planificações, manuais, ou direções que chegavam de entidades especialistas superiores funcionavam como uma guia detalhada que devia ser aplicada pelas instituições de ensino.

Os materiais curriculares dizia-se estarem feitos à prova de professor, quer dizer, para poderem ser utilizados por qualquer professor, por pior preparado que estivesse, em qualquer circunstância, por mais adversa que pudesse parecer. (Sancho, 1990, p.99, citado por Damião, 1996, p.22).

A planificação era, então, um processo prescritivo onde estava enumerado um conjunto de conteúdos e atividades para a sala de aula, que o professor devia respeitar absolutamente.

O professor continuou a ser apenas um executor destas linhas, sem qualquer autonomia, pelo menos até meados da década de 70 (Damião, 1996).

A conceção de planificação foi-se alterando à medida que as críticas a este método de ensino foram surgindo e que o próprio também se foi modificando, concedendo ao docente um papel cada vez mais afastado da figura cumpridora de um programa autoritário, ativo e com mais autonomia até, eventualmente, o papel da criação da planificação passar para as instituições de ensino e, por conseguinte, para o professor, que passa a assumir o controlo das suas aulas.

Com esta mudança de paradigma surgem novas definições de planificação, Miguel Zabalza (1992, p.48) diz-nos que a planificação didática pode ser pensada como “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”.

Estas novas noções permitem que hoje em dia a atividade de planificação por parte do professor seja muito mais pensada, refletida, responsável, cuidada, e, principalmente, flexível, conseguindo o docente alterá-la conforme o

desenvolvimento da aula uma vez que a controla diretamente, com o objetivo de a otimizar e melhorar todo o processo educativo.

Assim, o pilar da obtenção de informação para este estudo assenta sobre os registos feitos nas tabelas de observação de aulas, cuja estrutura foi conseguida juntando dois aspetos essenciais do processo de ensino – a planificação e a observação – num único documento prático, conciso, e de rápido preenchimento antes e durante as aulas.

A parte da tabela dedicada às planificações é uma adaptação mais resumida, mas ainda assim relevante e necessária, das tabelas de planificação (ver Tabela 19) que normalmente são aplicadas na prática docente, e que analisámos e exercitámos nas aulas da disciplina de Didática da Música, deste Mestrado em Ensino de Música.

Naturalmente, podem existir inúmeras variações destas planificações de aulas, que o docente adapta à necessidade das suas aulas, mas estas podem ser mais ou menos complexas e apresentarem um conjunto de várias colunas a preencher.

Na Tabela 19, podemos ver um exemplo básico, mas com vários elementos a planear à volta das atividades que se deseja que sejam realizadas. Neste modelo, os conteúdos temáticos da aula, ou seja a “matéria” que vai ser trabalhada, aparecem logo na primeira coluna para uma visão clara da sua distribuição na aula, seguidos das competências musicais e/ou transversais que podem desenvolvidas ao trabalhar certos conteúdos; a planificação também deve conter objetivos específicos relacionados com os conteúdos previstos na coluna 1, para a aula, e as informações relativas às atividades concretas que se vão realizar – a sua duração no tempo total da aula, e que recursos são necessários. Por fim deve haver um espaço para a avaliação da aula (coluna 7) e, no global, numa linha abaixo, é relevante a existência de espaço que permita registar notas que possam vir a ser uteis em utilizações posteriores da mesma planificação.

Tabela 19 - Tabela base de planificação de aulas

Conteúdos	Competências	Objetivos	Atividades	Duração	Recursos	Avaliação
Notas:						

As planificações inseridas nas tabelas de observação de aula deste projeto foram resumidas em duas colunas apenas – de competências e objetivos –, para poupar espaço e otimizar a utilização das tabelas de observação, mas também porque esses eram os campos que iriam ser analisados neste estudo. O campo da avaliação também acabou por estar presente nas tabelas de observação na coluna das observações. O resto das informações ficava omissas mas não era ignorado uma vez que as tabelas de observação eram apenas relativas à parte da aula onde se trabalhava a peça *Bixler Beat* – o conteúdo –, o tempo variava à volta de uma média de 20 minutos por aula dependendo das necessidades dos alunos e da urgência do final do ano, as atividades para o progresso do trabalho da peça podem equiparar-se em certa medida às estratégias utilizadas para resolver dificuldades – porque muitas vezes, e neste caso em concreto em que os alunos não estudavam o desejado, o trabalho de uma peça faz-se ultrapassando uma dificuldade de cada vez –, e os recursos utilizados em aulas são sempre os mesmos no caso das aulas de flauta de bisel – essencialmente uma estante de sala, os instrumentos, as partituras, e possivelmente o metrónomo da professora.

Por estas razões não se considerou que a condensação da planificação fosse prejudicar o trabalho.

Um passo que ajudou na realização das planificações antes das aulas foi subdividir a peça em partes (como podemos observar no Anexo VII) de modo a que não só a professora mas também os alunos tivessem os objetivos dispostos gradualmente em pequenas partes de mais fácil alcance.

Ao seguir a divisão da peça delineou-se um caminho claro do que deviam ser os conteúdos de cada aula da sequência didática, estes, no entanto tiveram de ser ajustados devido às diferentes dificuldades dos alunos cujos ritmos de progressão variaram. Por exemplo, numa aula poderíamos ler a peça até à parte E, digamos, mas na aula seguinte podia ser necessário rever desde o início, ou rever apenas a parte B para eliminar alguma dificuldade e depois então seguir a partir da E. Essa flexibilidade foi possível.

As planificações, apesar disso, apontaram sempre para o caminho ideal de progressão, e, então, o que se pode observar nas colunas dos objetivos para a aula é uma planificação realizada antes de cada aula, adaptada e ajustada, mas com um caminho premeditado no início do estudo da peça, o que tornou a sua condução mais fácil e manteve o nível de rigor pretendido.

1.1. Formulário da tabela de observação da sequência de aulas

De modo a preparar uma sequência didática coerente e fundamentada nas competências musicais em que se centra este trabalho, elaborou-se uma tabela de observação da sequência de aulas para ser preenchida com uma planificação das aulas resumida aos pontos essenciais: objetivos e respetivas competências; e com a observação das mesmas, feita através do registo de dificuldades, estratégias utilizadas, e outras observações.

Ao reunir os elementos com que as colunas foram preenchidas aula a aula num só documento, e fazendo a sua distinção por aluno, a informação ficou muito mais condensada e organizada, facilitando a sua análise posterior e imediata, e a apresentação de comparações entre o progresso dos alunos.

A grelha foi organizada desta forma visando o preenchimento das duas colunas referentes à planificação dos objetivos e competências antes do início da aula, estabelecendo uma meta semanal, e explanando o processo evolutivo no todo do 3º período, e o preenchimento das outras três colunas relativas à observação da aula durante a própria aula. O formulário da tabela de observação (Tabela 16, pg. 86) da sequência de aulas pode ser consultado no ponto 2.2 do capítulo III.

As tabelas de observação de toda a sequência didática, completamente preenchidas, podem ser consultadas no Anexo VIII.

2. Descrição das estratégias de estudo

Para resolver as dificuldades de cariz principalmente técnico e rítmico previstas aquando da análise da peça selecionada e encontradas ao longo da progressão das aulas seguiram-se várias estratégias.

As técnicas de *Glissando*, *Sputato*, *apogiaturas*, *vibrato* de dedos – ou *Flatement* –, e dificuldade rítmica das sincopas, foram trabalhadas especificamente.

Foram aplicadas e desenvolvidas algumas estratégias baseadas em pequenos exercícios que se adaptam a qualquer situação difícil encontrada porque se baseiam fundamentalmente na execução de pequenos conjuntos de notas a uma velocidade extremamente reduzida, ou na audição e imitação.

Em qualquer uma das estratégias apresentadas, quando há uma sobreposição de recursos estilísticos, ornamentos, ritmos difíceis, e/ou passagens difíceis, em algum momento (por exemplo, logo na introdução sobrepõe-se um ritmo difícil com o *sputato* que é uma técnica nova e complicada) começou-se por simplificar a passagem retirando algum dos elementos e adicionando quando o ritmo e as notas base estivessem consolidadas (ainda no mesmo exemplo, a junção do *sputato* só foi feita quando o tempo ficou estável e a uma velocidade razoável).

Enumeramos seguidamente em 9 pontos as dificuldades e estratégias seguidas para as resolver.

1 – Desenvolvimento técnico do efeito *Glissando*



Para colmatar a dificuldade de realização do efeito de *glissando* de 5ª descendente com que a peça começa logo no primeiro compasso utilizaram-se vários exercícios: começámos por cantar um *glissando* com várias notas de partida agudas e graves para os alunos perceberem o conceito vocal que seria transportado para a flauta; demonstrou-se que o efeito deve “deslizar” sobre todas as notas do intervalo; e propuseram-se vários exercícios de imitação e/ou improvisação com os alunos – permitindo-lhes adquirir a técnica com *glissandos* mais pequenos, com diversas velocidades, e tanto ascendentes como descendentes antes de se aplicar a técnica ao *glissando* da peça.

A estratégia passa por desenvolver a técnica específica na flauta de deslizar os dedos sobre os orifícios lentamente sem cobrir o orifício de uma vez só como habitualmente, acelerando gradualmente e começando em várias notas.

Esta técnica não é utilizada no resto da peça, mas é frequentemente utilizada nas peças contemporâneas escritas para flauta de bisel, e confere aos alunos um grande domínio sobre a postura e movimento dos braços, pulsos, e mãos que, se não estivesse já consolidado, é uma competência que deve absolutamente ser adquirida até ao final do 2º grau.

2 – Desenvolvimento técnico do efeito *Sputato*



O *sputato* é um recurso estilístico muito utilizado na música contemporânea que consiste em aplicar uma articulação específica⁴², bastante diferente dos habituais “t” “d” e “r”, no ataque da nota. Por ser fora do comum e brusco, os alunos sentem-se habitualmente inibidos de o fazer no início, acabando por o conseguir com a prática e persistência.

Os exercícios utilizados para dominar a técnica deste efeito tinham como objetivo treinar a articulação sem a flauta, para posicionar corretamente a língua mais à frente na boca, e depois, então, com o instrumento. Para consolidar a técnica executaram-se várias combinações rítmicas em *sputato*, numa progressão de ritmos mais lentos e espaçados a ritmos mais rápidos e curtos.

Optou-se por realizar a técnica do *Sputato* através do posicionamento da língua mais à frente na boca aplicando uma articulação mais brusca – por oposição à técnica

⁴² Um ataque brusco e a consoante P.

com a flauta fora da boca – porque os alunos apresentaram menos dificuldades desta forma.

3 – Contagem dos tempos

A contagem do tempo pelos alunos foi uma das dificuldades que emergiram mais cedo no estudo da peça e, para a colmatar, a marcação do tempo foi uma estratégia que foi utilizada em quase toda a peça com os três alunos.

A pulsação da peça deve ser sentida à mínima, mas, devido à velocidade final que se pretendia, todos os alunos começaram por marcar o tempo à semínima para perceber os diversos ritmos difíceis, e só então faziam um esforço para marcar a mínima. Muitas vezes preferiam utilizar um metrónomo ou a marcação da professora para contar a mínima.

Tomemos como exemplo a introdução da peça que é composta por contratempos de semínimas que se revelaram difíceis de manter constantes com a contagem do tempo à mínima. Começámos por contar à semínima para os alunos sentirem o tempo de forma constante, e, nesta parte, a introdução do baixo pareceu ajudar no manter da pulsação. De seguida aumentou-se ligeiramente a velocidade da pulsação, para que os alunos sentissem o tempo à mínima sem tanta dificuldade.

Outros momentos onde esta estratégia foi decisiva para o sucesso dos alunos foram as junções das diversas frases da peça, que se revelaram difíceis ao contar à mínima porque entre elas existem pausas que muitas vezes não são de tempos completos, e por isso se tornam mais confusos de contar.

Esta estratégia consiste, então, na marcação da pulsação pela professora e/ou pelo metrónomo, de formas diferentes (palmas, caneta na mesa, pé, contar em voz alta, etc.), primeiro à semínima e depois à mínima, e acelerando a pulsação.

4 – Velocidade

Para fornecer uma ferramenta de estudo aos alunos de forma a poderem estudar em casa passagens como a de lá bemol para si bemol (no fim da introdução, no compasso 5), realizámo-la muito lentamente tendo consciência e controlo sobre que dedos se movem de uma posição para a outra, repetindo diversas vezes antes de acelerar a passagem ainda sem acentuação.

A estratégia de seleccionar uma parte e repeti-la lentamente até estar dominada e só depois acelerar gradualmente até à velocidade desejada pode ser aplicada apenas a intervalos ou a agregados de notas em conjunto com a estratégia de segmentação adoptada para a dificuldade 6.

5 – Execução de Apogiaturas

As apogiaturas, como as que aparecem nos compassos 9 e 10 que iniciam a secção A, são um elemento que se repete noutras secções da peça.

Neste exemplo (e nas outras apogiaturas mas com outras notas), a estratégia utilizada para dominar tecnicamente a sua execução passou por primeiro ensinar aos alunos a posição principal de ré# (refletindo sobre qual era a outra nota com o mesmo som – o mib); e depois, para facilitar a execução, transmitir que em passagens rápidas se pode executar uma posição alternativa para a nota na posição do ré# grave (ré#4) com metade do orifício 0 (que já é habitual para as notas agudas). Com esta nova posição a execução destas apogiaturas tornou-se muito mais exequível e, para as executar no tempo certo, praticámo-las sentindo a pulsação à semínima, lentamente, e a contratempo como *anacrusa* para o primeiro tempo do compasso 10.

Também se pediu aos alunos para executarem outras apogiaturas de meio-tom aleatórias, em jeito de improvisação, para perceberem que o conceito se aplica em qualquer situação.

Depois destas apogiaturas estarem consolidadas e bem executadas a tempo, as que se seguiram não apresentaram tantas dificuldades.

6 – Execução de frases completas

A primeira frase que requer realmente algum estudo particular e atenção técnica aparece nos compassos 10 e 11, começando com uma pausa no terceiro tempo, e passagens de intervalos que requerem trabalho para executar no conjunto total. Para abordar esta passagem sugeriu-se a aplicação da estratégia seguinte, juntamente com a estratégia proposta para a dificuldade 4 (incremento progressivo da velocidade) de duas formas:

6.1. Segmentação: seccionar a frase a meio ou em blocos de poucas notas e trabalhar separadamente; neste caso poderíamos ter as três primeiras notas (ré, dó, lá), depois mais três (si, ré, sol), e por fim mais quatro até ao dó, repetindo sempre até ser confortável e depois acelerando.

6.2. Encadeamentos progressivos: começar com poucas notas e ir acrescentando uma de cada vez, aplicando sempre a estratégia 4 ao novo bloco. Neste caso poderíamos ter as três primeiras notas, repetindo e acelerando, acrescentando depois o si quando estivessem confortáveis, voltando a repetir e acelerar, acrescentando o ré, etc.

Esta combinação das estratégias indicadas nos pontos 4 e 6 (incremento progressivo da velocidade, segmentação e encadeamento progressivo) é aplicável a qualquer dificuldade que se encontre na música, e é provavelmente a mais eficaz no

desenvolvimento da destreza e virtuosismo dos alunos sem os frustrar, porque aborda os obstáculos de uma forma progressiva e simplificada.

É também uma estratégia que os alunos facilmente adotam em casa para otimizar o tempo e a eficácia do seu estudo.

7 – Vibrato de dedos

O *vibrato* de dedos ou *flatement* também é uma técnica nova que os alunos aprenderam com esta peça. Esta é muito utilizada em todos os estilos de música, embora de forma adequada a cada um. Na música contemporânea é feita com uma frequência maior e constante. Consiste em aflorar o orifício (que varia dependendo da posição) não o tapando totalmente – ou seja, aplicar a técnica de *trillo*, que os alunos já conhecem, sem tapar os orifícios completamente, de forma a provocar uma flutuação na frequência das nota.

A técnica foi demonstrada e os alunos apenas tiveram dificuldade em a executar no ritmo sincopado do compasso 12. Por isso, como já foi referido, simplificou-se o estudo e só se acrescentou o *vibrato* quando o ritmo foi executado corretamente.

8 – Execução de síncopas

Para os alunos perceberem melhor o ritmo das síncopas foi-lhes pedido para repetirem o ritmo com palmas, e com a mesma nota na flauta. Depois subdividiu-se em concheias sobre a marcação do metrónomo à semínima e finalmente à mínima.

Aqui a demonstração da professora também foi importante porque os alunos reagiram bem ao decorar o ritmo e depois a executá-lo. Embora não seja o ideal, quando se depararam com outras síncopas os alunos foram capazes de reproduzir o ritmo novo.

9 – Compreensão dos efeitos e dificuldades

Para colmatar problemas como a execução de um *trillo*, ou de certos ritmos, ou apogiaturas, etc., é importante que o professor demonstre e o aluno tente imitar o que é pretendido. É sempre importante que o professor demonstre o que deseja que o aluno repita não só para resolver dificuldades técnicas ou rítmicas, mas também para atribuir musicalidade à peça e a motivar o aluno. Com esta peça, foi especialmente importante porque os alunos não estavam familiarizados com o estilo jazz e algumas das dificuldades que apresentaram estavam precisamente relacionadas com a atribuição do carácter à interpretação da música.

A demonstração e consequente imitação por parte do aluno foi uma estratégia amplamente utilizada em todas as aulas.

VI Análise do processo de implementação da planificação

1. Análise das grelhas de validação das tabelas de competências e dificuldades, e da peça *Bixler Beat*

A decisão da escolha da peça *Bixler Beat* embora fundamentada foi da responsabilidade da investigadora, bem como a sua análise de onde resultaram as tabelas de competências e dificuldades. Por isso foi necessário, antes da aplicação prática do estudo, proceder à sua validação para verificar a sua adequação ao objetivo do estudo, e ao reportório dos alunos que nele participaram. Para tal elaborou-se a tabela de validação apresentada no anexo V, onde se pediu dois especialistas no campo de investigação para analisar a peça *Bixler Beat* e as respetivas tabelas de competências e dificuldades de acordo com as dimensões de validação propostas.

O preenchimento da grelha fez-se com uma escala de Likert com cinco níveis de classificação: Discordo totalmente, Discordo, Nem concordo nem discordo, Concordo, Concordo totalmente, tendo sido fornecido também um espaço para sugestões.

Os documentos a serem validados (a peça *Bixler Beat* com a respectiva legenda, a tabela de competências, e a tabela de dificuldades), bem como o documento com as instruções de preenchimento – “Analise a peça e as tabelas de competências (Tabela 1) e de dificuldades (Tabela 2) esperadas na sua execução, tendo em conta as dimensões de validação na coluna 1. Para responder, coloque uma cruz (X) no rectângulo que mais se coaduna com a sua opinião.” – e a tabela de validação foram enviados por correio eletrónico a dois professores do ensino superior do instrumento Flauta de Bisel.

Ambos aderiram ao pedido com a devolução das seguintes respostas (Tabelas 20 e 21):

Tabela 20 - Grelha de validação preenchida pelo professor A

Dimensões de validação	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. A peça tem rigor musical, gráfico e estilístico.				X	
2. A apresentação e organização gráfica da peça facilitam a sua utilização e motivam os alunos para o seu estudo.				X	
3. As competências apresentadas respondem aos objetivos e conteúdos do programa do 2º grau.				X	
4. A peça é adequada para o desenvolvimento das competências definidas na tabela.				X	

Dimensões de validação	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
5. As dificuldades esperadas na execução da peça correspondem ao nível previsto para o final do 2º grau.				X	
6. Na tabela 1, os exemplos retirados da partitura ilustram a respectiva competência.				X	
7. Na tabela 2, os exemplos retirados da partitura ilustram a respectiva dificuldade na execução da peça.				X	
8. As tabelas 1 e 2 explicitam as competências essenciais e as dificuldades esperadas na execução da peça.					X
9. As tabelas fornecem informação rigorosa, relevante e adequada.					X
10. Sugestões.	<i>É necessário os alunos serem estimulados para tocar mais música contemporânea. Esta obra em particular é uma muito boa escolha para esse propósito graças à sua componente lúdica e linguagem atual e apelativa.</i>				

Tabela 21 - Tabela de validação preenchida pelo professor B

Dimensões de validação	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. A peça tem rigor musical, gráfico e estilístico.					X
2. A apresentação e organização gráfica da peça facilitam a sua utilização e motivam os alunos para o seu estudo.					X
3. As competências apresentadas respondem aos objetivos e conteúdos do programa do 2º grau.				X	
4. A peça é adequada para o desenvolvimento das competências definidas na tabela.				X	

Dimensões de validação	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
6. Na tabela 1, os exemplos retirados da partitura ilustram a respectiva competência.					X
7. Na tabela 2, os exemplos retirados da partitura ilustram a respectiva dificuldade na execução da peça.					X
8. As tabelas 1 e 2 explicitam as competências essenciais e as dificuldades esperadas na execução da peça.					X
9. As tabelas fornecem informação rigorosa, relevante e adequada.					X
10. Sugestões.					

Analisando o preenchimento feito pelos professores, observa-se que há uma elevada concordância entre os dois, com respostas sempre positivas de Concordo ou de Concordo totalmente.

A avaliação dos professores diverge nos pontos 1 e 2, relativos ao rigor da peça e à sua fácil utilização por parte dos alunos, e nos pontos 6 e 7, relativos aos exemplos retirados da partitura para retratar competências e dificuldades.

No campo para sugestões, o professor A deixa não tanto uma sugestão mas uma observação sobre a peça e seu estilo contemporâneo, vindo corroborar também alguns dos pontos principais mencionados na fundamentação da escolha da peça pela investigadora, dizendo que esta é de facto apropriada “graças à sua componente lúdica e linguagem atual e apelativa”.

As análises e validação destas dimensões por parte dos professores, corroboraram a escolha e análise feitas neste estudo, de forma a que este pudesse prosseguir para a sua fase de implementação prática da sequência de aulas com confiança e confirmação da sua pertinência.

2. Análise das tabelas de observação de aula

Como já foi referido no ponto sobre a metodologia, neste estudo recorreu-se ao diário de bordo para recolher notas sobre a observação direta em aula de forma constante e assídua. Desta observação resultou o registo de observação de aulas apresentado no anexo V.

Para cada aula que compõe esse registo foi feita uma planificação relativa ao tempo que a peça tomaria na aula. O tempo variou de aluno para a aluno e de aula para aula – a média do tempo dedicado à peça foi de 20 minutos. Nestas planificações descreveram-se brevemente os objetivos para a aula e as respetivas competências que as atividades conduzidas desenvolveriam.

Porque os alunos são todos diferentes e cada um tem as suas dificuldades e facilidades, a planificação acabou por ter alguma margem de cumprimento. Apesar disso achou-se importante para este estudo de caso que o estabelecimento de metas para as aulas dos alunos fosse feito sempre para os três e não individualmente, porque nos dá o progresso ideal para o estudo da peça, que no fundo também é em si mesmo um objetivo a atingir no campo das competências atitudinais. De seguida, em cada aula, o processo poderia ser, e foi muitas vezes, adequado ao progresso do aluno, nomeadamente se este estivesse um pouco atrasado no seu trabalho individual ou se tivesse faltado (por exemplo), mas sempre com a planificação ideal presente de forma a manter o rigor e a exigência necessários à evolução do trabalho. Ao manter a planificação, também aconteceu várias vezes que os alunos, apesar de começarem a aula atrás do esperado, conseguiram chegar aos objetivos propostos e cumpri-la.

Estes objetivos e competências específicas foram expressamente planificados com base na lista de competências gerais e específicas que foi apresentada no ponto 2 do capítulo IV, do programa de 2º grau.

As planificações forneceram, então, um guia de observação para a aula fundamentada, e, além de se registar se os objetivos eram cumpridos ou não, foi fundamental para este estudo de caso registar também as dificuldades que os alunos apresentaram e as estratégias que foram utilizadas para colmatar essas dificuldades.

2.1. Análise das dificuldades encontradas

Nesta análise pretendemos evidenciar se as dificuldades encontradas realmente correspondem às dificuldades esperadas antes da implementação das planificações, e se surgiram mais algumas no decorrer do progresso.

Para tal é apresentada a tabela 22 que cruza a informação de cada aula de cada aluno, com a tabela de dificuldades esperadas para podermos observar concretamente qual aluno teve que dificuldades. As cruces assinalam quais alunos tiveram as dificuldades listadas, e os asteriscos referem-se a situações extraordinárias legendadas após o fim da tabela.

O facto de se registarem todas as aulas desta maneira dá-nos uma clara visão das dificuldades consideradas que persistiam durante a aula ou mais aulas. As que foram corrigidas imediatamente não foram consideradas dificuldades porque não requereram realmente estudo ou alguma estratégia adicional para as resolver; eram derivadas de ser uma primeira leitura, o que é completamente normal.

Tabela 22 - Grelha de apresentação das dificuldades esperadas por aluno

	Dificuldades esperadas	Aluno E	Aluno B	Aluno A
Peça toda	Compreensão do estilo da peça contemporânea		×	
Peça toda	Velocidade rápida: mínima= 80-116, e contagem à mínima		×	×
Peça toda	Interpretação do conjunto de duas colcheias que deve ser como uma tercina de semínima mais colcheia, num estilo <i>swingado</i> - “Jazzy”	×	×	×
Peça toda	Contagem dos tempos de espera dialogando com o baixo	×	×	×
Peça toda	Afinação com o baixo, em uníssonos, intervalos, e dissonâncias	*	*	×
Peça toda	Interpretação da dinâmica que difere entre piano, forte e fortíssimo		×	
C.1	Primeira nota <i>sputato</i> e <i>glissando</i> de quinta decrescente	×	×	×
C. 2-4; 6-9	Ritmo a contratempo e <i>sputato</i>	×	×	×
C. 5	Passagem difícil do lá bemol para o si bemol, rápida e acentuada	×	×	×
C.9	Elemento novo de notação - <i>apogiatura</i> - a tempo	×		×
C. 12	Técnica de <i>flatement</i> numa nota longa	×	×	
C. 14 - 16	Passagem difícil rítmica e melodicamente - Parte B	×	×	×
C. 19	Sincopa	×	×	×
C. 21, 22	Trilos na nota real	×	×	×
C. 24	Sincopa no fim de frase			

	Dificuldades esperadas	Aluno E	Aluno B	Aluno A
C.26	Utilização de posições alternativas de mi bemol e ré agudos para obter a dinâmica piano	×	×	
C. 27	Ritmo sincopado mais rápido	×	×	×
C. 31	Mesmo ritmo sincopado mais <i>flatement</i> na nota longa	×	×	×
C. 40	Posições alternativas de dó agudo para o piano	**	**	**
C. 46	Ritmo binário seguido de duas tercinas; contraste de 2 contra 3	×	×	×
C.54	Oitava de si a si agudo, de difícil afinação	×	×	×
C. 55	Apogiatura seguida de <i>flatement</i> , conjugação dos recursos estilísticos	×	×	×
C. 59-61	Afinação das notas agudas	***	×	×
C. 61,62	Trilo entre a terceira de si bemol e ré bemol, em crescendo até fortíssimo (afinação do crescendo), e com a última nota acentuada	***	×	×

× - Alunos em que se verificaram as dificuldades apresentadas

*- Estes alunos nunca chegaram a tocar em conjunto com um instrumento na voz do baixo, por isso as dificuldades decorrentes dessa experiência nunca ocorreram.

** - Não foram aplicadas as posições alternativas neste caso, logo estas dificuldades não se verificaram.

*** - O aluno não chegou a este momento da peça, por isso não se aplica.

Como podemos observar na tabela 22, a grande maioria das dificuldades esperadas é partilhada pelos três alunos, ou pela maioria dos alunos (quando são 2 em 3), com poucas exceções. São elas: a dificuldade na compreensão do estilo jazzístico da peça, que apenas um aluno pareceu ter; a afinação com o instrumento que tocou a linha do baixo, porque apenas o aluno A chegou realmente a ter a peça

trabalhada o suficiente para poder haver uma junção da linha do baixo; as variações de dinâmica feitas através de posições alternativas ou de variação do sopro, que apenas o aluno B apresentou; a sincopa no compasso 24 onde nenhum aluno teve dificuldades que não fossem imediatamente resolvidas através de uma estratégia; e a posição alternativa no compasso 40, que também não chegou a ser aplicada.

Sabendo quais as dificuldades que eram esperadas havia espaço para considerar outras dificuldades que certamente apareceriam ao longo do percurso de estudo da peça com os alunos. Essas dificuldades encontradas (além das esperadas) são de cariz semelhante ou mesmo igual (porque há motivos que se repetem) às dificuldades esperadas.

As dificuldades encontradas (além das esperadas) estão listadas na tabela 23 que segue. Também nesta, as cruzes assinalam quais os alunos em que se verificaram as dificuldades encontradas.

Tabela 23- Grelha de apresentação das dificuldades encontradas por aluno

	Dificuldades encontradas	Aluno E	Aluno B	Aluno A
C. 10 e 11	Parte A – dificuldades rítmicas e melódicas	×	×	×
C. 28 / 32 / 36 / 40	Fim das partes E, F, G e H, confuso por serem parecidos ritmicamente	×	×	×
C. 44	Confusão da parte I com a parte A, porque são muito parecidas	×		×
C.41-45	Parte I - dificuldades rítmicas e melódicas		×	×
C.45 a 49	Parte J – dificuldades rítmicas e melódicas	×	×	×
C. 50 e 52	Trillos na nota real		×	
C. 53	<i>Apogiatura</i> com fá# agudo	×	×	
C. 59 e 61	Dedilhação de lá bemol agudo e ré b (além da afinação prevista)			×
C. 59	Passagem difícil		×	×
Peça toda	Contagem das pausas entre várias partes	×	×	×

Os **X** representam os alunos onde se verificaram as dificuldades não previstas antes do trabalho da peça, aqui apresentadas na tabela.

Podemos concluir que nem todas as dificuldades foram previstas antes da implementação nas aulas, o que é natural dada a natureza diferente e relativamente imprevisível dos alunos, no que toca ao seu estudo regular pessoal em casa, principalmente.

No entanto, todas as dificuldades esperadas com uma exceção (a síncopa no final do compasso 19) foram, de facto, observadas e as novas dificuldades encontradas, apesar de relevantes para as conclusões deste estudo, são técnicas e derivadas da falta de empenho dos alunos, a um nível maior ou menor, fora das aulas – como é o caso, por exemplo, da falta de conhecimento das dedilhações de fá# agudo ou lá bemol grave, que já haviam sido aprendidas exaustivamente com outros exercícios da aula que não a peça (como as escalas maiores e menores, e exercícios do método). Ou seja, os alunos não foram, em geral, capazes de transferir os conhecimentos adquiridos previamente e com os exercícios, escalas, e peças trabalhadas em simultâneo a esta, criando dificuldades na sua execução.

2.2. Análise das estratégias

Como podemos observar nas duas tabelas (Tabela 22 e 23), as dificuldades técnicas parecem ser as mais unânimes entre os três alunos, mas também se verificou uma resistência ao estilo da peça e às implicações de interpretação que dele derivam: o tempo mais rápido, o conjunto de colcheias *swingado*, a contagem do tempo à mínima, e a transmissão de uma ideia musical quase jocosa, jazzística.

Para abordar estas dificuldades – técnicas e performativas – foi construída uma lista (ver ponto 2 do capítulo V) onde se descrevem as estratégias utilizadas no decorrer das aulas.

O objetivo principal destas estratégias não foi apenas resolver os obstáculos encontrados em cada aula mas sim guarnecer os alunos com ferramentas que eles pudessem aplicar em todas as outras dificuldades que encontrassem em casa e noutras peças e exercícios. Ensina-los a estudar e a trabalhar algo, portanto.

Esta forma de ensinar a estudar vem de encontro às teorias de McPherson e Zimmerman (2011) sobre a autorregulação que sistematizam seis dimensões de interpretação do funcionamento dos fenómenos autorregulatórios na aprendizagem musical. Estas são: o motivo (“o porquê”), o comportamento (“o quê”), as influências sociais (“com quem”), o tempo (“quando”), o espaço (“onde”), e o método (“como”).

Todas estas dimensões se influenciam de forma maior ou menor, mas neste estudo de caso – que por estar a registar uma observação em aula e no meio da comunidade escolar não se consegue separar, nem deve, de todas as outras dimensões porque

todas juntas compõem o processo de ensino e aprendizagem musical, e focarmo-nos apenas numa seria privar os alunos da melhor experiência de ensino possível – interessa-nos o método (“como”) que engloba todas as estratégias cognitivas e mentais destinadas à otimização de uma tarefa proposta. E é precisamente isso que a lista de estratégias propostas neste trabalho procura ser: estratégias que vão sendo aplicadas cada vez mais frequentemente e de forma mais complexa cognitivamente de acordo com a experiência progressiva e melhores capacidades cognitivas e motoras dos alunos.

O outro passo imprescindível deste processo é que os alunos adquiram não só as ferramentas mas uma sensibilidade de autoavaliação das suas características individuais e das tarefas que lhe vão aparecendo, para que, então, possam ajustar cada vez melhor os seus próprios objetivos, metas, e estratégias de estudo.

Tendo em conta estes objetivos é pertinente uma análise das estratégias no contexto de aula, verificando através do cruzamento da informação das dificuldades, estratégias e tempo de resolução em número de aulas, resultante das tabelas de observação de aula, se as dificuldades foram ou não corrigidas com efeito.

A tabela 24 apresenta esquematicamente qual o conjunto de estratégias que foi utilizado na resolução de que dificuldades, cruzando a lista de dificuldades totais obtida com a junção das tabelas de dificuldades esperadas (Tabela 22) e de dificuldades encontradas (Tabela 23) com a lista das estratégias utilizadas (ver ponto 2 do capítulo V) numeradas de 1 a 9, e o número de aulas que cada aluno (E, B, e A) demorou a corrigir as suas dificuldades, no total das 9 aulas deste estudo.

Tabela 24- Grelha de resolução das dificuldades totais (esperadas e encontradas)

		Dificuldades e estratégias									Nº de aulas		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	E	B	A
Dificuldades	Compreensão do estilo da peça contemporânea									×	5	9	8
	Velocidade rápida: mínima= 80-116, e contagem à mínima			×	×		×				7	9	9
	Execução do conjunto de duas colcheias que deve ser como uma tercina de semínima mais colcheia, num estilo <i>swingado</i> – “Jazzy”									×	7	9	9

		Dificuldades e estratégias									Nº de aulas			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	E	B	A	
Dificuldades		Contagem dos tempos de espera dialogando com o baixo			×							9	9	9
		Afinação com o baixo, em uníssonos, intervalos, e dissonâncias									×	9	9	9
		Interpretação da dinâmica que difere entre piano, forte e fortíssimo									×	7	9	9
	C.1	Primeira nota <i>sputato</i> e <i>glissando</i> de quinta decrescente	×	×							×	2	2	1
	C. 2-4; 6-9	Ritmo a contratempo e <i>sputato</i>		×	×							2	1	2
	C. 5	Passagem difícil do lá bemol para o si bemol, rápida e acentuada				×						1	2	0
	C.9	Elemento novo de notação – <i>apogiatura</i> – a tempo			×		×				×	3	0	2
	C. 10 e 11	Parte A – dificuldades rítmicas e melódicas						×				2	5	1
	C. 12	Técnica de <i>flatement</i> numa nota longa							×		×	0	2	0
	C. 14 - 16	Passagem difícil rítmica e melodicamente – Parte B			×			×				2	3	2
	C. 19	Síncopa			×	×				×	×	1	1	2

Dificuldades	C.21, 22	Trilos na nota real				×					×	2	2	2	
	C.26	Utilização de posições alternativas de mi bemol e ré agudos para obter a dinâmica piano				×						1	2	0	
	C. 27	Ritmo sincopado mais rápido			×						×	×	2	2	0
	C.28 / 32 / 36 / 40	Fim das partes E, F, G e H, confuso por serem parecidos ritmicamente									×	×	2	2	1
	C.44	Confusão da parte I com a parte A			×			×			×		1	1	0
	C.41-45	Parte I - dificuldades rítmicas e melódicas			×	×					×		1	5	2
	C.46	Ritmo binário seguido de duas tercinas; contraste de 2 contra 3				×		×					2	3	2
	C.45 a 49	Parte J – dificuldades rítmicas e melódicas			×	×		×			×		2	3	2
	C. 50 e 52	Trillos na nota real				×		×			×		0	1	0
	C. 53	Apogiatura com fá# agudo									×		2	1	0
	C. 54	Oitava de si a si agudo, de difícil afinação					×						1	2	1
	C. 55	Apogiatura seguida de <i>flatement</i> , conjugação dos recursos estilísticos			×	×		×					1	2	3

		Estratégias									Nº de aulas			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	E	B	A	
Dificuldades	C. 59	Passagem difícil				×		×			×	0	1	1
	C. 59-61	Afinação das notas agudas									×	1	2	2
	C. 59 e 61	Dedilhação de lá bemol agudo e ré b									×	1	2	2
	C. 61,62	Trilo entre a terceira de si bemol e ré bemol, em crescendo até fortíssimo (afinação do crescendo), e com a última nota acentuada				×					×	1	2	2
		Contagem das pausas entre várias partes			×							4	3	5
Total de aplicações das estratégias			1	2	12	13	1	9	1	3	20			

Como podemos auferir da tabela acima, há muitas estratégias que têm uma utilização múltipla porque podem ser aplicadas a variadas situações, e há conjuntos de estratégias que são aplicados a determinados tipos de dificuldades, consoante a sua pertinência. Mas há estratégias que são menos utilizadas por serem mais específicas.

As estratégias menos utilizadas foram relativas à prática da técnica do *Glissando*, porque este recurso de estilo só aparece uma vez na peça e logo no início, e à aprendizagem de como executar apogiaturas e *vibrato* de dedos ou *flatement* (quando existem dificuldades nas apogiaturas ou no *flatement* no resto da peça a informação já está aprendida por isso empregam-se outras estratégias e não a mesma).

No entanto, esta informação não significa que as estratégias não tenham valor ou sejam pouco eficazes, apenas que são utilizadas em situações mais específicas e com outras características.

Da mesma forma, a estratégia mais utilizada foi a demonstração e imitação por ter mais utilidade num leque de situações mais diversas, o que não quer dizer que seja igualmente eficaz com todos os alunos. Neste estudo, por exemplo, apesar de se terem

utilizado as mesmas estratégias para todos os alunos nas mesmas situações difíceis, o aluno E foi o que sempre respondeu melhor à audição e reprodução de seguida.

O facto de serem utilizadas mais vezes também não influencia o tempo, medido em número de aulas, que os alunos demoraram a ultrapassar as suas dificuldades. Uma das hipóteses iniciais deste estudo questionava se este tempo de resolução seria influenciado pelo conjunto de estratégias que era aplicado, verificando-se um tempo de resolução menor para as dificuldades onde foram aplicados conjuntos de estratégias maiores, e portanto mais variados, por oposição às dificuldades com conjuntos de estratégias mais pequenos. Esta hipótese não se comprovou visto que a diferença entre o tempo de resolução dos alunos para dificuldades com conjuntos de estratégias mais abrangentes e conjuntos de estratégias mais pequenos ou mesmo singulares não é significativa. A diferença é provavelmente afetada por variadíssimos fatores como a motivação dos alunos, a sua facilidade musical, entre outros alheios a este estudo, mas principalmente pelo nível de estudo em casa e preparação da aula.

As outras duas estratégias mais utilizadas foram a de marcação do tempo, com o metrónomo ou pela professora, e a estratégia de aceleração gradual. Estas são exatamente as estratégias que os alunos mais facilmente aprendem e aplicam fora da aula. Muitos têm metrónomos em casa ou no dispositivo móvel e referem que os ajuda no seu estudo pessoal; e nesta altura no fim do 2º grau já perceberam que é mais benéfico começar a estudar alguma passagem ou parte mais devagar, com mais rigor, e ir aumentando a velocidade da execução gradualmente consoante a sua concretização com sucesso ou não, evitando situações de frustração e desmotivação por não conseguirem logo executar com rapidez ou destreza que só lhes são pedidas depois de demonstrarem evidências de um estudo gradual.

Podemos também observar com a tabela acima uma distinção entre as dificuldades relacionadas com o desenvolvimento técnico e as aprendizagens musicais de interpretação.

O tempo médio de resolução para as dificuldades de interpretação é de 7,76 aulas (sabendo que alguns alunos não chegaram a ultrapassar algumas dificuldades, por isso atribuiu-se o tempo máximo possível para resolução a esses campos), e o tempo médio de resolução para as dificuldades técnicas é de 1,55 aulas.

Estes valores demonstram que há uma diferença no tempo de aprendizagem destas duas componentes do estudo do instrumento. As competências performativas de interpretação precisam de um processo mais longo para serem aprendidas e bem executadas, e as competências específicas técnicas têm, com o conjunto certo de estratégias e estudo pessoal, um progresso muito mais rápido.

Com um grupo de alunos que apresentasse um estudo mais regular esta diferença seria provavelmente proporcional ou menor, porque os alunos teriam a parte técnica dominada mais rapidamente, possibilitando a antecipação de um trabalho de interpretação não só mais interessante e motivador, mas que é o objetivo final de qualquer aprendizagem musical. Dito isto, a maturidade musical e pessoal de cada

aluno também tem um papel fundamental no progresso da sua interpretação e performance, pelo que, antecipando o trabalho de interpretação ou não, há um caminho a percorrer além da preparação técnica.

Dos três alunos, o aluno A foi o primeiro a terminar a parte técnica – de atentar que não é intenção deste estudo concluir que a parte técnica é, ou deve ser, trabalhada separadamente da musical; mas é natural que para certas peças ou partes a técnica tenha de estar dominada para se poder construir uma ideia musical, principalmente em idades mais novas – e a inculcar ideias musicais através da execução da peça. De notar que o aluno E, que teve menos aulas, começou mais cedo a tocar no tempo indicado, com o carácter jazzístico, e com intenção musical, as partes que já tinha dominado, e por fim a peça toda.

Mais uma vez, esta progressão depende do aluno e do seu contexto musical.

2.3. Análise dos resultados

Além das explicações das análises já feitas relativas às tabelas apresentadas anteriormente (Tabelas 22, 23, 24), a coluna das “Observações” das grelhas de observação de aula (ver anexo VIII) fornece-nos ainda mais um elemento de análise que nos vem elucidar sobre os aspetos da aprendizagem que foram surgindo ao longo das nove aulas do período de estudos.

Esta coluna apresenta a transcrição das notas tomadas pela professora/investigadora sobre a evolução do estudo da peça a cada aula, oferecendo alguns juízos de valor sobre as dificuldades e estratégias, atitudes, progressão de leitura e trabalho da partitura, etc.

As notas podem ser lidas na totalidade nas grelhas já mencionadas, mas há algumas importantes a mencionar que exemplificam o tipo de notas que foram consideradas pertinentes de registar. Estas podem ser sobre as dificuldades apresentadas, sobre o progresso dos alunos, sobre a execução, ou sobre as estratégias:

- Notas sobre as dificuldades apresentadas: onde se especifica algum aspeto das dificuldades como a velocidade, inconsistência temporal, divisão/“soluços” na execução, antecipações ou atrasos, esquecimento das dedilhações de certas notas, entre outros.

Exemplos:

- Aula 2, aluno E – “O *glissando* ainda não é rápido o suficiente”;
- Aula 6, aluno B – “Contagem à semínima”, significando que o tempo estava lento o suficiente para se contar à semínima
- Aula 5, aluno A – “No compasso 44 foi necessário relembrar a digitação do Dó# (...)”
- Notas sobre o progresso dos alunos: juízos de valor sobre um progresso melhor ou pior, e as razões para tal, como faltas, falta de estudo, etc., e

anotações sobre onde se começou o estudo naquela aula, ou até onde se fez uma leitura, ou revisão.

Exemplos:

- Aula 7, aluno B – “Não reflete trabalho fora da aula.”
 - Aula 8, aluno A – “Primeiro a fazer uma leitura do início ao fim da peça embora com interrupções no fim.”
 - Aula 8, aluno E – “Não só faltou à aula anterior como não demonstrou nenhum trabalho em casa desde a última aula”
 - Aula 3, aluno A – “A maioria das dificuldades foi resolvida nesta aula.”
- Notas sobre a execução: estas notas refletem ajustes que foram feitos para facilitar ligeiramente a execução, e facilidades em alguma parte concreta.

Exemplos:

- Aula 2, aluno A – “vergonha em executar o *sputato*”, significando uma resistência às técnicas mais ousadas da música contemporânea.
 - Aula 5, aluno B – “Para possibilitar a progressão na peça, não se aplicaram as dinâmicas da parte E à H, e os vibratos nos c. 31 e 39.”
 - Aula 8, aluno B – “Para tocar a peça mais ou menos seguida é preciso estar num tempo muito lento.”
 - Aula 3, aluno E – “O aluno decorou a peça até à parte C, apesar de ainda apresentar alguns erros.”
- Notas sobre as estratégias: juízos de valor sobre as estratégias e a sua aplicação.

Exemplos:

- Aula 3, aluno E – “A imitação revelou-se uma boa ferramenta (...) porque o aluno apoia-se muito no ouvido e em decorar.”
- Aula 3, aluno B – “A imitação é um recurso que funciona mas o aluno esquece-se de uma aula para a outra. (...)”

Conclusão

Da análise conjunta das notas de campo e dos outros elementos das grelhas de observação de aula é possível retirar algumas conclusões sobre os resultados da implementação das planificações, das estratégias, e, em última instância, do processo de trabalho da peça, por aluno, numa primeira fase:

O aluno E foi o que mais facilidade demonstrou nas questões de interpretação da peça, tendo referido várias vezes que era do seu agrado estilisticamente, e que, no futuro, não se importava de trabalhar mais reportório do género.

O aluno B foi o que menos progrediu ao longo de todo o tempo do estudo.

Como este aluno não completou o trabalho da peça pode afirmar-se que algumas das competências que seriam supostamente fortalecidas com esse trabalho não foram de facto desenvolvidas ao máximo. O que não é de todo um resultado negativo porque, como podemos observar na lista de competências a desenvolver no 2º grau, estas não são tão absolutamente específicas ao ponto de serem possíveis de aprender com apenas uma peça. Por isso é importante que tudo o que faz parte do reportório de aula esteja interligado suplementando-se de forma a cobrir todas as aprendizagens que são esperadas, não sobrecarregando uma parte do reportório com todos os conteúdos previstos para o ano letivo.

O aluno A foi sempre o mais rápido a corrigir os seus erros, especialmente técnicos, seguiu predominantemente a planificação das aulas, e trabalhou de forma constante.

O facto de os alunos A e E terem conseguido acompanhar minimamente a planificação mostra-nos que esta era realista, e que os alunos só não sentiram facilidade em acompanhá-la por razões exteriores à peça, à dificuldade da mesma, às planificações, e às estratégias implementadas. Ou seja, os alunos apresentaram um nível de esforço mínimo (mesmo o aluno A podia ter completado o estudo da peça na sua totalidade com todos os aspetos que ficaram por aprimorar) e a sua falta de trabalho, em geral, acrescentou um nível de dificuldade superior ao esperado inicialmente para a peça.

Os alunos não estudaram o suficiente fora da aula para averiguarmos se as estratégias seriam bem aplicadas sozinhos em casa, nem para essa hipótese fazer parte da investigação central deste estudo de caso, com a realização de um inquérito sobre esse tema, por exemplo. No entanto as estratégias funcionaram sempre em aula, e quando perguntados sobre isso os alunos diziam que utilizavam alguma variação da estratégia 4 e 6 em casa.

Assim, conclui-se que a peça era adequada, e seria eficaz e propícia a uma grande evolução dos alunos se tivesse havido mais empenho e estudo particular.

Na evolução que houve verifica-se que as competências que foram realmente adquiridas diferem em cada aluno, mas a maioria foi adquirida – melhor nos alunos E e A que no aluno B.

Não é completamente negativo que os alunos não terminem o estudo de uma peça se adquirirem a maioria das competências propostas, como no caso deste estudo. Conclui-se que ter uma peça mais exigente, ainda que dentro do nível em questão, a par de peças mais acessíveis (dualidade do repertório) no decorrer das aulas pode ser benéfico para o seu desenvolvimento, nomeadamente na aprendizagem da resolução de dificuldades/problemas, e mesmo avanços técnicos que irão aplicar e melhorar na próxima vez. Mesmo sem chegarem ao fim da peça.

A maior competência a ser aprendida com todo este processo não é do domínio musical, mas sim do crescimento pessoal. Por não estudarem não conseguem atingir os objetivos adequados à sua faixa etária, e por conseguinte todas as competências musicais relacionadas. Há que chegar a um certo ponto de desenvolvimento nas competências comportamentais e atitudinais – que é diferente em cada aluno, naturalmente – para depois estes perceberem que se devem dedicar para atingir outros objetivos. Infelizmente a realidade é que por não haver dedicação suficiente, os objetivos impostos muito dificilmente são conseguidos.

Este relatório tinha como objetivo evidenciar a pertinência de uma peça, e a sequenciação e planificação do seu trabalho em aula, para o desenvolvimento de competências gerais e específicas do 2º grau/ 6ºano de escolaridade.

A peça escolhida acabou por ser do estilo contemporâneo, por isso acrescentou uma dimensão técnica diferente ao trabalho dos alunos, revelando que o estudo de música contemporânea mesmo no ensino básico é importante e relevante no desenvolvimento técnico e performativo dos alunos.

Há que referir, ainda, no que respeita a conclusões, e numa segunda fase, que o número de sujeitos envolvidos no estudo pode ser considerado pequeno, dadas limitação na sua escola – serem alunos da investigadora, frequentarem todos o mesmo grau e instrumento na mesma escola de música, e com os mesmos pré-requisitos. No entanto, esse facto não impediu a recolha de dados pertinentes para o estudo que permitiram chegar a conclusões interessantes e relevantes na prática de ensino da flauta de bisel nos dias de hoje e evidenciar o valor da peça selecionada.

O trabalho realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada, bem como durante o tempo de observação deste estudo de caso, conjuntamente o resultado da pesquisa apresentada no enquadramento teórico e a compilação global deste relatório, permitiram-nos, enquanto investigadora, refletir sobre a minha própria prática, reconstruí-la e encontrar orientações para a vir a modificar em novas circunstâncias, e, em última instância, melhorá-la através da criação de novas ferramentas de ensino e de aprofundamento teórico do mesmo.

Bibliografia

- Alegria, J. A. (1985). *O ensino e prática da música nas Sés de Portugal (da Reconquista aos fins do século XVI)*- Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Aristóteles (1998). *Política*. (Edição bilingue (português-grego), 1ª ed, A. A. Campelo e C. C. Gomes, trad. e ed.). Lisboa: Vega. (versão).
- Aristóteles (2011). *Poética*. (4ª ed, A. M. Valente, trad e notas, e M. H. Pereira, pref) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (versão).
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. Azzi, S. Polydoro (Ed.), *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (p.15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Borges, M. J. (n. d.). *Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa*. Lisboa: EMCN. Disponível em <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia/>. Acesso a 22 de Outubro de 2015.
- Braga, F. M. (1998). *Formação inicial e práticas curriculares de professores principiantes – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Branco, J. F. (1995). *História da Música Portuguesa*. 3ª Ed. Lisboa: Publicações Europa – América.
- Brito, M. C. (1989). *Estudos de História da Música em Portugal*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Brito, M. C., & Cymbron, L. (1992). *História da Música Portuguesa*. 2ª Ed. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bullard, B. (1987). *Musical Instruments in the Early Sixteenth Century: A Translation and Historical Study of Sebastian Virdung's Music getutscht (Basel, 1511)*. Tese de doutoramento, University of Pennsylvania, EUA.
- Bullard, B. (1993). (trad. e ed.) *Musica getutscht: A Treatise on Musical Instruments (1511) by Sebastian Virdung*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., Paixão, F. (2002). Os Desafios da Complexidade e a definição de novos saberes básicos. *Série-Estudos – Periódico do mestrado em educação da UCDB*.
- Câmara Municipal de Torres Vedras [CMTV] (2016). *Mapeamento e caracterização das associações culturais*. Consultado a 25 de outubro de 2015 em <http://www.cm-tvedras.pt/>
- Carl-Orff-Stiftung (2011) recuperado em 14 de janeiro de 2016 de <http://www.orff.de/en/orff-schulwerk.html>
- Coutinho, P. C., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. 15(1), pp. 221-243.
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks: SAGE Publication
- Davidson, J., Faulkner, R., & McPherson, G. (2009). Motivating musical learning. *The psychologist*. The British Psychological Society. Vol 22, Nº 12, pp.1026.

Decreto-lei 344/90 de 2 de Novembro. Diário da República nº 253/90 - I Série A.

Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

Escola de Música do Conservatório Nacional [EMCN] (2016). Consultado a 16 de fevereiro de 2016 em <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia/>

Ganassi, S. (1959). *Opera Intitulata Fontegara. A treatise on the Art of Playing the Recorder and of Free Ornamentation*. (H. Peter, ed. D. Swainson, trad.) Berlin: Robert Lineau. (Obra original publicada em 1535)

Griscom, R. W., & Lasocki D. (2013). *The Recorder: A Research and Information Guide*, Nova Iorque e Londres: Routledge.

Grossmann, C. (2011). A flauta doce historicamente informada. *Ouvirouer*, Vol.7, nº2 pp. 308-324. Uberlândia.

Henrique, L. L. (2004). *Instrumentos Musicais*. 8ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hille, A., & Schupp, J. (2013). How Learning a Musical Instrument Affects the Development of Skills. *SOEP paper*. Nº. 591, Berlin.

Hotteterre, J. (1728). *Traité de la Flute a Bec. In Principes de la Flute Traversiere ou Flute d'Allemagne. De la Flute a Bec, ou flute douce, et du Haut-Bois*. Amsterdam: Estienne Roge. (Obra original publicada em 1710)

Johnson, D.W., & Johnson, R.R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, Vol.38, Nº2, pp. 67-73.

Kegler, M. (2001-2014). **Maria de Lourdes Martins** (26.05.1926 – 31.08.2009). Consultado no dia 14 de janeiro em http://novacultura.de/wb/pages/musica/musicos_portugueses/13_12_martins.php

Koopman, C. (1996). Why Teach Music at School?. *Oxford Review of Education*, 22(4), 483–494.

Lander, N. S. (1996-2015). *Recorder HomePage*. Disponível em: <http://www.recorderhomepage.net/history/>. Acesso a 17 de novembro de 2015.

Maute, M (2012). *Matthias Maute – conductor*, recuperado em 14 de janeiro de 2016 de http://www.matthiasmaute.com/MM/bio_en.php

McPherson, G. E. (2005). *From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument*. *Psychology of Music*, 33(1), 5-35.

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. In R. Colwell & P.R. Webster (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning*, Vol.2, pp. 130-175. Oxford: Oxford University Press.

Michels, U. (2003). *Atlas de Música I, Parte sistemática e Parte histórica (dos primórdios ao renascimento)*. 1ª ed. Lisboa: Gradiva.

Nery, R. V., & Castro, P. F. de (1991). *História da Música (sínteses da cultura Portuguesa)*. Lisboa: Comissariado para a Europália 91 –Portugal / Imprensa Nacional casa da Moeda.

Nóbrega, J. (2004). *Desenvolvimento técnico do aluno de flauta de bisel: contribuições da música contemporânea na execução do repertório antigo*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco – ESART, Castelo Branco.

Oliveira, S. R. (2010). *Os efeitos da música na infância*. Disponível em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14159&>. Acesso a 1 de Novembro de 2015.

Orff, C., & Keetman G. (1958). *Music for Children Vol I*. Londres: Schott Music Ltd.

Pinho, E. G. (1981), *Santa Cruz de Coimbra Centro de actividade Musical nos Séculos XVI e XVII*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Platão (2007). *A República*. (10ª ed, M. H. R. Pereira, ed. lit). Textos Clássicos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (versão).

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Rio Claro: UNESP – Universidade Estadual Paulista.

Portaria 691/2009 de 25 de Junho. Diário da República Nº 121 – I Série.

Portaria 225/2012, de 30 de Julho. Diário da República Nº 146 – I Série.

Quantz, J. (1752). *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la flûte traversière*. Berlin: Chrétien Frédéric Voss.

Sá, P., & Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), pp.87-114. CIED – Universidade do Minho.

Tettamanti, G. (2010). *Silvestro Ganassi - obra intitulada Fontegara: Um estudo sistemático do tratado abordando aspectos da técnica da flauta doce e da música instrumental do século XVI*. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas.

Vasconcelos, A. A., & Artiaga, M. J. (2010) Ensino da Música, in Salwa CasteloBranco (orgs.) *Enciclopédia da Música em Portugal no séc. XX*. Temas e debates de autores, Vol. 3. Lisboa: Círculo de Leitores.

Yin, R. (1994). *Pesquisa estudo de caso – desenho e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Anexos

**Anexo I - Programa de Flauta de Bisel da Escola de Música
Luís Maldonado Rodrigues**



Programa da disciplina de Flauta de Bisel

Curso Básico de Música

I. Objetivos Gerais

- 2º Ciclo:
 - No fim do 2º ciclo um aluno deve conhecer a digitação das notas naturais do instrumento de Dó3 a Dó5, bem como a escala cromática; deve ainda desenvolver a técnica do polegar: como usar correctamente o polegar para as notas agudas.
 - O aluno deve ter consciência da tensão dos dedos e da postura correcta de execução.
 - Deve ser capaz e utilizar as consoantes T, R e D.
 - O aluno deve começar a ter consciência de frase musical e assim conseguir distribuir as suas respirações e habituar-se ele próprio a colocá-los durante o seu estudo.
 - Deve ainda conseguir descrever o seu instrumento, e falar da sua família, construção, etc.
- 3º Ciclo:
 - No fim do 3º ciclo um aluno deve conhecer um vasto e variado repertório, e ser capaz de adequar a sua interpretação às necessidades da obra.
 - O aluno deve apresentar uma postura correcta e natural na execução-
 - Deve demonstrar a utilização de várias articulações.
 - A qualidade sonora deve apresentar uma maturação da técnica e também do sentido estético esperado no aluno.
 - A relação com o instrumento deve ser natural.
- Secundário:
 - Desenvolver os conhecimentos adquiridos.
 - Desenvolver a qualidade sonora, musicalidade, interpretação, capacidade técnica e postura profissional.
 - Apresentar um repertório diversificado.

II. Objetivos específicos

1º grau

- Técnica: digitação das notas naturais de Dó³ a Sol⁴, e cromatismos com Sib, Mib, Dó# e Fá#; particular atenção ao uso do polegar.
- Articulação: uso das consoantes T e D.

2º grau

- Desenvolvimento da sonoridade através da respiração correcta.
- Técnica: digitação das notas naturais de duas oitavas, e da escala cromática.
- Introdução da Flauta contralto: adaptar a digitação.
- Articulação: Consoantes T,D e conjugação com R.

3º grau

- Articulação: uso das consoantes T, D e R de forma automática e adequada.
- Desenvolver digitações de todas as notas de pelo menos duas oitavas.
- Executar escalas maiores e menores até 3 alterações.
- Executar a escala cromática em uma oitava
- Utilizar ornamentos simples.
- Saber aplicar os conhecimentos adquiridos em situações semelhantes.

4º grau

- Executar escalas maiores e menores até 4 alterações.
- Aplicar articulações duplas.
- Executar a escala cromática em duas oitavas.
- Saber contextualizar uma obra no tempo e espaço.
- Atribuir uma interpretação pessoal com sugestões musicais pessoais.

5º grau

- Apresentar uma leitura agil das partituras.
- Utilizar diferentes articulações.
- Utilizar ornamentos variados.
- Executar escalas maiores até 5 alterações.

Secundário

- Executar escalar maiores e menores com todas as alterações
- Executar a escala cromática em toda a extensão do instrumento
- Desenvolver dedilhações alternativas para noas agudas, articulações, e dinâmicas.
- Aplicar com rapidez técnica articulações duplas e triplas.
- Utilizar com facilidade diferentes flautas da família do instrumento.
- Desenvolver a ornamentação.
- Diversificar o repertório.

III. Conteúdos Programáticos

1º grau

Escalas:

- Escalas diatônicas no modo maior até a nona e arpejos de acorde perfeito Maiores e Menores, na flauta soprano: Dó M, Fá M e Sol M.

Métodos:

- Soprano - Linde, Hans-Martin "*Die Kleine Ubüen*", Schott
- Monkemeyer, Helmut "*Método per flauto dolce soprano*", Ricordi
- Contralto - Monkemeyer, Helmut "*Método per flauto dolce contralto*", Ricordi

2º grau

Escalas:

- Escalas diatônicas maiores e menores até a nona e arpejos de acordes perfeitos Maiores e menores (podem ser executadas em ambas as flautas): Dó M, Fá M, Sol M, Re M e Sí b M, Lá m, Ré m, Mi m, Sí m e Sol m.
- Escalas cromáticas até a oitava

Métodos:

- Soprano - Linde, Hans-Martin "*Die Kleine Ubüen*", Schott
- Monkemeyer, Helmut "*Método per flauto dolce soprano*", Ricordi
- Contralto - Monkemeyer, Helmut "*Método per flauto dolce contralto*", Ricordi

Peças:

- Temas e variações de J. Van Eyck
- Estudos variados do livro The baroque solo book, entre outros
- Uma sonata italiana, ou andamento, de dificuldade apropriada, do século XVII ou XVIII
- ou, tema renascentista.

3º grau

Escalas:

- Escalas até três alterações

Métodos:

- The Baroque Solo Book
- Soprano - Linde, Hans-Martin "Die Kleine Ubüen", Schott
- Monkemeyer, Helmut "Método per flauto dolce soprano",

Ricordi

- Contralto - Monkemeyer, Helmut "Método per flauto dolce contralto" ,
Ricordi

Peças:

- Estudos variados do livro The baroque solo book, entre outros (de Quantz, Braun, Telemann, etc)
- Uma sonata italiana, ou andamento, de dificuldade apropriada, do século XVII ou XVIII
- Sonata alemã
- Peça contemporânea: Hans Martin-Linde, Berkeley, outros

4º grau

Escalas:

- Escalas até quatro alterações

Métodos:

- The Baroque Solo Book
- Soprano - Linde, Hans-Martin "Die Kleine Ubüen", Schott
- Monkemeyer, Helmut "Método per flauto dolce soprano II",

Ricordi

- Contralto - Monkemeyer, Helmut "Método per flauto dolce contralto II" , Ricordi

Peças:

- Estudos variados do livro The baroque solo book, entre outros (de Quantz, Braun, Telemann, etc): um estudo alemão, francês, italiano
- Uma sonata italiana, ou andamento, de dificuldade apropriada, do século XVII ou XVIII
- Sonata alemã
- Peça contemporânea: Hans Martin-Linde, Berkeley, outros
- Sonata Renascentista

5º grau

Escalas:

- Escalas até cinco alterações

Métodos:

- The Baroque Solo Book
- Soprano - Linde, Hans-Martin "Die Kleine Ubüen", Schott
- Monkemeyer, Helmut "Método per flauto dolce soprano II",

Ricordi

- Contralto - Monkemeyer, Helmut "Método per flauto dolce contralto II" , Ricordi
- Keuning – Exercícios

Peças:

- Estudos variados do livro The baroque solo book, entre outros (de Quantz, Braun, Telemann, etc): um estudo alemão, francês, italiano
- Uma sonata italiana, ou andamento, de dificuldade apropriada, do século XVII ou XVIII
- Sonata alemã
- Peça contemporânea: Hans Martin-Linde, Berkeley, outros
- Sonata Renascentista

IV. Avaliação das provas semestrais

1º grau

1º semestre

- Escala com respectivo arpejo (20%)
- 1 ou 2 exercícios do método Monkemeyer (20%)
- 1 peça em conjunto (30%)
- 1 peça/tema e variação/ estudo (30%)

2º semestre

- Escala com respectivo arpejo (20%)
- 2 estudos (30%)
- 1 peça (25%)
- 1 peça de conjunto (25%)

2º grau

1º semestre

- Escala com respectivos arpejos (20%)
- 1 Peça em flauta soprano (20%)
- 1 Peça em flauta contralto (20%)
- 1 Peça de conjunto (20%)
- 1 Estudo com flauta à escolha (20%)

2º semestre

- Escala com respectivos arpejos (20%)
- 1 Peça em flauta soprano (20%)
- 1 Peça em flauta contralto (20%)
- 1 Peça de conjunto (20%)
- 1 Estudo com flauta à escolha (20%)

3º grau

1º semestre

- Escala com respectivos arpejos (20%)
- 1 Peça em flauta soprano (20%)
- 1 Peça em flauta contralto (20%)

- 1 Peça de conjunto (20%)
- 1 Estudo com flauta à escolha (20%)

2º semestre

- Escala com respectivos arpejos (20%)
- 1 Peça em flauta soprano (20%)
- 1 Peça em flauta contralto (20%)
- 1 Peça de conjunto (20%)
- 1 Estudo com flauta à escolha (20%)

4º grau

1º semestre

- Escala com respectivos arpejos (20%)
- 1 Peça em flauta soprano (20%)
- 1 Peça em flauta contralto (20%)
- 1 Peça de conjunto (20%)
- 1 Estudo com flauta à escolha (20%)

2º semestre

- Escala com respectivos arpejos (20%)
- 1 Peça em flauta soprano (20%)
- 1 Peça em flauta contralto (20%)
- 1 Peça de conjunto (20%)
- 1 Estudo com flauta à escolha (20%)

5º grau

1º semestre

- Escala com respectivos arpejos (20%)
- 1 Peça em flauta soprano (20%)
- 1 Peça em flauta contralto (20%)
- 1 Peça de conjunto (20%)
- 1 Estudo com flauta à escolha (20%)

2º semestre

- Escala com respectivos arpejos (20%)
- 1 Peça em flauta soprano (20%)
- 1 Peça em flauta contralto (20%)
- 1 Peça de conjunto (20%)

- 1 Estudo com flauta à escolha (20%)

V. Cronograma

Momentos de avaliação (provas semestrais):

1º semestre- mês de Fevereiro.

2º semestre- mês de Junho.

Atividades:

Participação nas audições de final de periodo e em audições de classe (no mínimo duas por ano).

Anexo II - Programa do 2º grau de Flauta de Bisel do Instituto Gregoriano de Lisboa

Disciplina de Instrumento: flauta de bisel do curso de música

Programa de Flauta de bisel

1º Grau/ 2º Grau

1. Objetivos

1.1. – Técnica e mecanismo: o aluno deve, no final do 2º grau, conhecer a digitação das notas naturais do instrumento de Dó3 a Dó 5, assim como as digitações das notas Si b, Mi b, Fá #, Dó # e Sol #. Como utilizar a técnica do polegar no 2º registro. Início do estudo da flauta contralto durante o 2º grau. Saber executar trilos nas cadências.

– Postura: saber pegar no instrumento. Os vários apoios necessários a uma boa técnica e execução musicais. Tensão/ distensão ao pegar/tocar flauta.

– Articulação: saber utilizar as consoantes T, D e R associadas a uma compreensão musical da partitura.

1.4. – Respiração: inspiração/ expiração – leitura musical.

– Sonoridade: controlo da pressão nas diferentes oitavas. Ter consciência sobre dinâmicas e aplicá-las num contexto musical.

2. Métodos:

Soprano

Linde, Hans-Martin “Die Kleine Übungen”, Schott

Monkemeyer, Helmut “Método per flauto dolce soprano”, Ricordi

Keuning, Hans P. “20 Etudes”, Harmonia Hilversum

Contralto

Monkemeyer, Helmut “Método per flauto dolce soprano”, Ricordi

Keuning, Hans P. “20 Etudes”, Harmonia Hilversum

3. Obras:

3.1. Duos e trios

3.2. Um tema e variações de J.van Eijk

3.3. Música de câmara

4. Escalas:

Maiores e menores, arpejos de acorde perfeito Maior e menores até duas alterações.

Utilização de ambas as flautas.

Anexo III- Programa do 2º grau de Flauta de Bisel do Conservatório das Caldas da Rainha



CONSERVATÓRIO
CALDAS DA RAINHA

2.º Grau/6º Ano

1. COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS A ADQUIRIR / DESENVOLVER (objetivos mínimos):

- Tocar no âmbito de uma oitava e uma 6ª.
- Executar correctamente as digitações entre Fá grave e Ré agudo na flauta contralto, e Dó grave e Lá agudo na soprano.
- Executar escalas maiores, respectivos arpejos, e relativas menores harmónicas e melódicas e arpejos menores, em ambas as flautas, até duas alterações.
- Fazer uso das consoantes T, D e R.
- Ter consciência da tensão dos dedos e da postura correcta de execução.
- Ter consciência de frase musical e assim conseguir distribuir as suas respirações e habituar-se ele próprio a colocá-las durante o seu estudo.
- Desenvolver uma condução do ar cuidada e uma sonoridade adequada.
- Manter uma pulsação regular.
- Reconhecer a estrutura formal das obras executadas.
- Conseguir descrever o seu instrumento, e falar da sua família, construção, etc.
- Desenvolver responsabilidade com o cuidado do seu instrumento.

2. BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA & REPERTÓRIO SUGERIDO.

Estudos e Métodos

MONKEMEYER, Helmut – *Método de tocar flauta soprano*, vol.1, do capítulo 6 ao 10

MONKEMEYER, Helmut – *Método de tocar flauta contralto*, vol.1, do capítulo 1 ao 5

KEUNING, Hans P. – *25 etudes*

LINDE, Hans Martin – *Die Kleine Ubungen*

Vários autores – *The Baroque Solo Book* – números 2, 29, 30, 31

Peças Musicais

Excertos de obras do estilo sonata, minuetos, etc, de compositores do renascimento ao barroco.

Anon. – *Danze Mediovali Italiane* – Trotto, Saltarello I, Saltarello II, La Manfredina.

BARTÓK, B. – Aus Ungarn un der Slowakei, Lieder und Tanze

VAN EYCK, J. – *Der Fluyten Lust-hof I e II:*

- Preludium of Voorspel
- Lavignone
- L' Amie Cillae
- Courante
- Lanterlu
- Al hebben de Princen harém
- Doen Daphne schoone Maeght

Anexo IV - Formulário de autorização dos encarregados de educação



Documento de autorização de participação no trabalho de investigação

Venho por este meio autorizar o meu educando, o aluno _____, a participar no estudo de investigação da mestranda Débora Bessa, inserido na Prática de Ensino Supervisionada e ano Projeto do Ensino Artístico e a integrar no relatório de estágio do Mestrado em Ensino da Música do Instituto Politécnico de Castelo Branco, a serem concretizados na Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues, em Torres Vedras.

Torres Vedras, ___ de _____ de 2015

(Assinatura)

Anexo V - Formulário da grelha de Validação

Validação da peça *Bixler Beat*, de Matthias Maute, e das respectivas tabelas de competências e dificuldades esperadas que permite desenvolver

Analise a peça e as tabelas de competências (Tabela 1) e de dificuldades (Tabela 2) esperadas na sua execução, tendo em conta as dimensões de validação na coluna 1. Para responder, coloque uma cruz (X) no rectângulo que mais se coaduna com a sua opinião.

Dimensões de validação	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. A peça tem rigor musical, gráfico e estilístico.					
2. A apresentação e organização gráfica da peça facilitam a sua utilização e motivam os alunos para o seu estudo.					
3. As competências apresentadas respondem aos objetivos e conteúdos do programa do 2º grau.					
4. A peça é adequada para o desenvolvimento das competências definidas na tabela.					
5. As dificuldades esperadas na execução da peça correspondem ao nível previsto para o final do 2º grau.					
6. Na tabela 1, os exemplos retirados da partitura ilustram a respectiva competência.					
7. Na tabela 2, os exemplos retirados da partitura ilustram a respectiva dificuldade na execução da peça.					

8. As tabelas 1 e 2 explicitam as competências essenciais e as dificuldades esperadas na execução da peça.					
9. As tabelas fornecem informação rigorosa, relevante e adequada.					
10. Sugestões.					

Anexo VI - Peça *Bixler Beat*, de Matthias Maute

Bixler Beat

Bixler Beat can be performed in various scorings: soprano (tenor) recorder and bass recorder (or gamba, bassoon, sackbut, cello).

Bixler Beat has been written for and is dedicated to Martha Bixler (New York).

This short piece is meant to be played in a rather flowing, easy-going way in order to bring swinging style into light. The walking bass gets slight stresses on the second and fourth beat, the eight notes in the upper part should be more or less read as triplets. ($\underline{\underline{r}} = \overline{\overline{\overline{r}}}$)

$\overset{*}{\downarrow}$ = sputato

$\swarrow \searrow$ glissando up or down

$\sim\sim\sim$ = frullato or finger vibrato

$\overset{\sim}{\uparrow} \overset{\sim}{\uparrow} \overset{\sim}{\uparrow}$ walking bass with slight accents on the weak beat

$\underline{\underline{r}} = \overline{\overline{\overline{r}}}$ 'jazzy'

Bixler Beat

Bixler Beat ist in verschiedenen Duo-Besetzungen denkbar: Sopran- (Tenor-) blockflöte und Baßblockflöte (oder Fagott, Posaune, Violoncello, Viola da gamba).

Bixler Beat wurde komponiert für Martha Bixler (New York), der dieses gewidmet ist.

Dieses kurze Stück sollte sehr fließend und mit leichter Hand interpretiert werden, um dem Swing zu seinem Recht zu verhelfen.

Der 'walking bass' wird auf dem 2. und 4. Schlag leicht betont, die Achtelnoten der Oberstimme sind mehr oder weniger triolisch aufzufassen. ($\underline{\underline{r}} = \overline{\overline{\overline{r}}}$)

$\overset{*}{\downarrow}$ = sputato

$\swarrow \searrow$ Glissando nach oben oder nach unten

$\sim\sim\sim$ = frullato oder Fingervibrato

$\overset{\sim}{\uparrow} \overset{\sim}{\uparrow} \overset{\sim}{\uparrow}$ 'walking bass' mit leichte Akzenten auf dem 2. und 4. Schlag

$\underline{\underline{r}} = \overline{\overline{\overline{r}}}$ 'jazzy'

Benningen, Februar 1996

Matthias Maute

© 1996 by Ascolta Music Publishing
P.O. Box 162 - 3990 DD Houten - The Netherlands

to Martha Bixler
Bixler Beat

for soprano (tenor) recorder and bass recorder (bassoon, sackbut, cello, gamba)

Matthias Maute

$\text{♩} = 80 - 116$

Musical notation for measures 1-6. The score is in 4/4 time. The treble clef part has six asterisks above the first six measures. The bass clef part has a fermata over the final measure.

Musical notation for measures 7-12. Measure 7 has six asterisks above it. Measure 10 has a forte (*f*) dynamic marking. Measure 12 has a piano (*p*) dynamic marking. The treble clef part has a wavy line above the final measure.

Musical notation for measures 13-17. The score continues with various rhythmic patterns and accidentals.

Musical notation for measures 18-22. Measures 20, 21, and 22 have trill (*tr*) markings above the treble clef notes.

Musical notation for measures 23-27. Measures 25 and 27 have piano (*p*) dynamic markings.

Musical notation for measures 28-32. Measure 29 has a wavy line above the treble clef notes. Measure 30 has a forte (*f*) dynamic marking. Measure 32 has a piano (*p*) dynamic marking.

The image displays a musical score for flute and bassoon, consisting of six systems of music. Each system includes a treble clef staff (flute) and a bass clef staff (bassoon). The score is marked with measure numbers 34, 39, 44, 48, 53, and 58. The key signature is one flat (B-flat major or D minor). The time signature is 4/4. The score includes various musical notations such as notes, rests, slurs, trills (tr), and dynamic markings (p, f, ff). The piece concludes with a double bar line and a fermata over the final notes.

Anexo VII - Peça *Bixler Beat* com marcações de estudo

to Martha Bixler
Bixler Beat

for soprano (saxo) recorder and bass recorder (baritone, sacbut, cello, gamba)

Matthias Maier

♩ = 80-110 *Introdução*

1

3

5

7

9

11

13

15

17

19

21

23

25

27

29

31

33

35

37

39

41

43

45

47

49

51

53

55

57

59

61

63

65

67

69

71

73

75

77

79

81

83

85

87

89

91

93

95

97

99

101

103

105

107

109

111

113

115

117

119

121

123

125

127

129

131

133

135

137

139

141

143

145

147

149

151

153

155

157

159

161

163

165

167

169

171

173

175

177

179

181

183

185

187

189

191

193

195

197

199

201

203

205

207

209

211

213

215

217

219

221

223

225

227

229

231

233

235

237

239

241

243

245

247

249

251

253

255

257

259

261

263

265

267

269

271

273

275

277

279

281

283

285

287

289

291

293

295

297

299

301

303

305

307

309

311

313

315

317

319

321

323

325

327

329

331

333

335

337

339

341

343

345

347

349

351

353

355

357

359

361

363

365

367

369

371

373

375

377

379

381

383

385

387

389

391

393

395

397

399

401

403

405

407

409

411

413

415

417

419

421

423

425

427

429

431

433

435

437

439

441

443

445

447

449

451

453

455

457

459

461

463

465

467

469

471

473

475

477

479

481

483

485

487

489

491

493

495

497

499

501

503

505

507

509

511

513

515

517

519

521

523

525

527

529

531

533

535

537

539

541

543

545

547

549

551

553

555

557

559

561

563

565

567

569

571

573

575

577

579

581

583

585

587

589

591

593

595

597

599

601

603

605

607

609

611

613

615

617

619

621

623

625

627

629

631

633

635

637

639

641

643

645

647

649

651

653

655

657

659

661

663

665

667

669

671

673

675

677

679

681

683

685

687

689

691

693

695

697

699

701

703

705

707

709

711

713

715

717

719

721

723

725

727

729

731

733

735

737

739

741

743

745

747

749

751

753

755

757

759

761

763

765

767

769

771

773

775

777

779

781

783

785

787

789

791

793

795

797

799

801

803

805

807

809

811

813

815

817

819

821

823

825

827

829

831

833

835

837

839

841

843

845

847

849

851

853

855

857

859

861

863

865

867

869

871

873

875

877

879

881

883

885

887

889

891

893

895

897

899

901

903

905

907

909

911

913

915

917

919

921

923

925

927

929

931

933

935

937

939

941

943

945

947

949

951

953

955

957

959

961

963

965

967

969

971

973

975

977

979

981

983

985

987

989

991

993

995

997

999

System 1 of the musical score, measures 28-33. The music is in 2/4 time and features a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. A blue bracket labeled '6' spans measures 28-33. A blue bracket labeled '4' spans measures 32-33.

System 2 of the musical score, measures 34-39. The music continues with a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. Blue brackets labeled '2' and '2' are placed above the treble staff in measures 35 and 36 respectively.

System 3 of the musical score, measures 40-45. The music continues with a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. A blue bracket labeled '3' is placed above the treble staff in measure 41.

System 4 of the musical score, measures 46-51. The music continues with a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. Blue brackets labeled '4' and '5' are placed above the treble staff in measures 47 and 48 respectively.

System 5 of the musical score, measures 52-57. The music continues with a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. Blue brackets labeled '4' and '4' are placed above the treble staff in measures 52 and 56 respectively.

System 6 of the musical score, measures 58-63. The music continues with a melody in the treble clef and a bass line in the bass clef. A blue bracket labeled '4' is placed above the treble staff in measure 59. The system concludes with a double bar line and a dynamic marking of *ff* in the bass clef.

Anexo VIII - Transcrição das tabelas de observação da sequência de aulas

1ª Aula - 8/04 e 10/04					
Planificação			Observação em aula		
Alunos	Objetivos para a aula	Competências específicas	Dificuldades	Estratégias	Observações
Aluno E	<ul style="list-style-type: none"> Fazer uma análise da legenda Aprender os novos recursos estilísticos específicos da peça Identificar os recursos novos na partitura Ouvir a peça tocada pela professora Fazer uma leitura da introdução e da parte A da peça num tempo lento Fazer anotações na partitura (divisões, recursos estilísticos novos, etc.) Executar a introdução e a parte A lentamente contando o tempo à mínima, sem acompanhamento Executar correctamente o Sputato, glissando e as apoggiaturas Fazer as respirações nos sítios correctos 	<ul style="list-style-type: none"> Utilização com destreza da técnica do polegar da mão esquerda para as notas agudas Execução no âmbito de uma oitava mais uma 7ª Concretização das acentuações e articulações correctas Utilização de recursos estilísticos simples Competências Posturais Pulsção regular Reconhecimento da estrutura formal básica da obra 	<ul style="list-style-type: none"> Glissando de 5ª descendente 	1, 9	<ul style="list-style-type: none"> Todos os alunos partilharam as mesmas dificuldades excepto três casos: <ul style="list-style-type: none"> O Aluno E conseguiu fazer o sputato mais rápida e naturalmente O Aluno B não demonstrou dificuldade em encaixar as apoggiaturas no contratempo O Aluno A executou com facilidade o vibrato e corrigiu o ritmo do compasso nesta aula Os alunos ouviram a peça no geral, e várias partes importantes, sendo este um passo importante
			<ul style="list-style-type: none"> Contratempo/contagem do tempo à mínima e sputato 	3	
			<ul style="list-style-type: none"> Passagem difícil do lá bemol para o si bemol, rápida e acentuada 	4	
			<ul style="list-style-type: none"> Apoggiaturas na parte A 	5, 9	
			<ul style="list-style-type: none"> Passagem rítmica dos c.10 e 11 	6	
			<ul style="list-style-type: none"> Vibrato de dedos/flatement 	7, 9	
			<ul style="list-style-type: none"> Glissando de 5ª descendente 	1, 9	
			<ul style="list-style-type: none"> Sputato 	2, 9	
			<ul style="list-style-type: none"> Contratempo/contagem do tempo à mínima 	3	
			<ul style="list-style-type: none"> Passagem difícil do lá bemol para o si bemol, rápida e acentuada 	4	
Aluno B	<ul style="list-style-type: none"> Executar correctamente o Sputato, glissando e as apoggiaturas Fazer as respirações nos sítios correctos 	<ul style="list-style-type: none"> Utilização com destreza da técnica do polegar da mão esquerda para as notas agudas Execução no âmbito de uma oitava mais uma 7ª Concretização das acentuações e articulações correctas Utilização de recursos estilísticos simples Competências Posturais Pulsção regular Reconhecimento da estrutura formal básica da obra 	<ul style="list-style-type: none"> Passagem rítmica dos c.10 e 11 	6	
			<ul style="list-style-type: none"> Vibrato de dedos/flatement 	7	
			<ul style="list-style-type: none"> Glissando de 5ª descendente 	1, 9	
Aluno A	<ul style="list-style-type: none"> Executar correctamente o Sputato, glissando e as apoggiaturas Fazer as respirações nos sítios correctos 	<ul style="list-style-type: none"> Utilização com destreza da técnica do polegar da mão esquerda para as notas agudas Execução no âmbito de uma oitava mais uma 7ª Concretização das acentuações e articulações correctas Utilização de recursos estilísticos simples Competências Posturais Pulsção regular Reconhecimento da estrutura formal básica da obra 	<ul style="list-style-type: none"> Sputato 	2, 9	
			<ul style="list-style-type: none"> Contratempo/contagem do tempo à mínima 	3	
			<ul style="list-style-type: none"> Glissando de 5ª descendente 	1, 9	

			tempo à mínima		para a aplicação da estratégia 9, de imitação, posteriormente
			o Passagem difícil do lá bemol para o si bemol, rápida e acentuada	4	
			o Apogiaturas na parte A	5, 9	
			o Passagem rítmica dos c.10 e 11	6	

2ª Aula – 15/04 e 17/04					
Planificação			Observação em aula		
Alunos	Objetivos para a aula	Competências específicas	Dificuldades	Estratégias	Observações
Aluno E	<ul style="list-style-type: none"> • Executar a introdução sem interrupções numa pulsação lenta • Executar a parte A sem interrupções numa pulsação lenta • Estudar a ligação das duas partes • Fazer uma leitura das partes B e C fornecendo ferramentas de estudo para o trabalho em casa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utilização com destreza da técnica do polegar da mão esquerda para as notas agudas ○ Concretização das acentuações e articulações correctas ○ Utilização de recursos estilísticos ○ Competências Posturais ○ Pulsação regular ○ Associação das notas às dedilhações alternativas ○ Compreensão e transmissão de ideias musicais simples 	○ Glissando de 5ª descendente	1, 9	<ul style="list-style-type: none"> ○ O glissando ainda não é rápido o suficiente ○ Ritmo não constante ○ Apogiaturas lentas e antecipadas ○ Passagem do c.10-11 lenta, com notas e ritmo errado, o Aluno E parece responder mais facilmente à divisão em blocos ○ Na parte B aplicou-se a mesma estratégia 6, com alguma evolução ○ A parte C não apresentou dificuldades a não ser a sincopa no c.19
			○ Contratempo/contagem do tempo à mínima	3, 6	
			○ Apogiaturas na parte A	5, 9	
			○ Passagem rítmica dos c.10 e 11	6.1	
			○ Melodia e ritmo (parte B)	3, 6	
			○ Sincopa num tempo no c.19 (parte C)	3, 4, 9	
Aluno B			○ Glissando de 5ª descendente	1, 9	<ul style="list-style-type: none"> ○ O glissando dividido, não fluido ○ Não se lembrava do sputato ○ Introdução bem mas lenta ○ Não se lembrava da posição de lá bemol ○ Parte A lenta e com notas e ritmo errado ○ Apogiaturas
			○ Sputato	2, 9	
			○ Passagem difícil do lá bemol para o si bemol, rápida e acentuada	4	
			○ Passagem rítmica dos c.10 e 11	6, 9	
			○ Vibrato de dedos/flatement	7	

			<ul style="list-style-type: none"> o Melodia e ritmo (parte B) 	3, 6, 9	<ul style="list-style-type: none"> bem-feitas o Vibrato mais controlado o Não chegámos à sincopa do c.19
Aluno A			<ul style="list-style-type: none"> o Sputato 	2, 9	<ul style="list-style-type: none"> o Vergonha de executar o sputato o Parte A lenta mas fluida o Apogiaturas antecipadas o Sem dificuldades na sincopa
			<ul style="list-style-type: none"> o Contratempo/contagem do tempo à mínima (parte A) 	3, 4, 6	
			<ul style="list-style-type: none"> o Apogiaturas na parte A 	5, 9	
			<ul style="list-style-type: none"> o Melodia e ritmo (parte B) 	3,6	
			<ul style="list-style-type: none"> o Sincopa num tempo no c.19 (parte C) 	3, 4, 8, 9	

3ª Aula – 22/04 e 24/04					
Planificação			Observação em aula		
Alunos	Objetivos para a aula	Competências específicas	Dificuldades	Estratégias	Observações
Aluno E	<ul style="list-style-type: none"> • Executar sem interrupções e numa pulsação lenta do início da peça à parte C • Estudar a ligação das partes • Uniformizar a pulsação nas partes estudadas até agora • Corrigir a maior parte dos erros persistentes • Fazer uma leitura das partes D e E fornecendo ferramentas de estudo para o trabalho em casa, ainda sem ornamentos e dinâmicas 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Domínio com destreza das passagens difíceis ○ Aplicação da regra da articulação convenientemente ○ Utilização de recursos estilísticos ○ Competências Posturais ○ Pulsação regular ○ Associação das notas às dedilhações alternativas ○ Compreensão e transmissão de ideias musicais simples 	○ Apoggiaturas na parte A	5, 9	<ul style="list-style-type: none"> ○ As apoggiaturas continuam antecipadas ○ O aluno decorou a peça até à parte C, apesar de ainda apresentar alguns erros ○ Imitação revelou-se uma boa ferramenta para o Aluno E porque o aluno apoia-se muito no ouvido e em decorar
			○ Melodia e ritmo (parte B)	3, 6, 9	
			○ Trilos na parte D	4, 9	
			○ Mi bemol, c.26 e 28	4	
Aluno B			○ Melodia e ritmo (partes A e B)	3, 4, 6	<ul style="list-style-type: none"> ○ Partes A e B ainda mais lentas que o resto da peça, e fragmentadas ○ Trilos lentos mas no tempo certo ○ Imitação é um recurso que funciona mas a aluna esquece-se de uma aula para a outra. Falta de trabalho em casa ○ Não chegámos à parte E
			○ Sincopa c.19	3, 8, 9	
			○ Trilos na parte D	4, 9	
Aluno A			○ Sincopa num tempo no c.19 (parte C)	3, 8, 9	<ul style="list-style-type: none"> ○ A maioria das dificuldades foi resolvida nesta aula ○ Chegámos à parte F
			○ Apoggiaturas na parte B	5	

			o Melodia e ritmo (parte B)	3,6	
			o Trilos na parte D	4,9	

4ª Aula – 06/05 e 08/05					
Planificação			Observação em aula		
Alunos	Objetivos para a aula	Competências específicas	Dificuldades	Estratégias	Observações
Aluno E	<ul style="list-style-type: none"> • Executar sem interrupções e numa pulsação lenta e constante do início da peça à parte E • Estudar a ligação das partes • Corrigir a maior parte dos erros anteriores • Integrar dinâmicas, regra da articulação e ornamentos nas partes trabalhadas na aula anterior 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Domínio com destreza das passagens difíceis ○ Aplicação da regra da articulação convenientemente ○ Utilização de recursos estilísticos ○ Competências Posturais ○ Pulsação regular ○ Associação das notas às dedilhações alternativas ○ Compreensão e transmissão de ideias musicais simples ○ Reconhecimento de semelhanças de escrita das partes E a H, e adequar a interpretação 	○ Trilos na parte D	4, 9	<ul style="list-style-type: none"> ○ Trilos fora de tempo ○ Difícil junção do ritmo e do vibrato no c.31. Primeiro só ritmo sem recurso estilístico ○ Confusão entre o fim das partes em estudo (E-H) porque o ritmo no fim da frase termina pontuado ou sincopado ○ A nova posição de Dó alternativo torna a passagem difícil
			○ Ritmo do c. 31	3, 4, 6, 8, 9	
			○ Fim das partes E a H	8, 9	
			○ Piano na nota Dó (alternativa)	4, 9	
Aluno B	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma leitura das partes F a H fornecendo ferramentas de estudo para o trabalho em casa 		○ Melodia e ritmo (partes A e B)	3, 4, 6	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ainda há muitos erros até à parte B ○ Trilos lentos ○ A aluna não se lembra das posições alternativas de Mi bemol e Dó quando tem de as executar na peça ○ Confusão entre o fim das partes em estudo (E-H) porque o ritmo no fim da frase termina pontuado ou sincopado
			○ Trilos na parte D	4, 9	
			○ Posições alternativas	9	
			○ Ritmo do c. 31	3, 4, 6, 8, 9	
			○ Fim das partes E a H	8, 9	
Aluno A			○ Trilos na parte D	4, 9	<ul style="list-style-type: none"> ○ O aluno demonstra trabalho em casa
			○ Ritmo pontuado	3, 4, 6, 9	

			<p>nos fins das pares E e G</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pausas 	3	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade em manter a pulsação constante entre todas as partes ○ Ignora algumas pausas entre as partes ○ Começámos directamente da parte E
--	--	--	--	---	--

5ª Aula – 13/05 e 15/05					
Planificação			Observação em aula		
Alunos	Objetivos para a aula	Competências específicas	Dificuldades	Estratégias	Observações
Aluno E	<ul style="list-style-type: none"> • Executar sem interrupções e numa pulsação lenta e constante do início da peça à parte H • Estudar a ligação das partes, dando atenção às pausas entre elas • Corrigir a maior parte dos erros anteriores • Integrar dinâmicas, regra da articulação e ornamentos nas partes trabalhadas na aula anterior • Fazer uma leitura da parte I fornecendo ferramentas de estudo para o trabalho em casa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Domínio com destreza das passagens difíceis ○ Aplicação da regra da articulação convenientemente ○ Utilização de recursos estilísticos ○ Competências Posturais ○ Pulsação regular ○ Associação das notas às dedilhações alternativas ○ Compreensão e transmissão de ideias musicais simples ○ Reconhecimento de semelhanças de escrita das partes E a H, e A e I, e adequar a interpretação 	○ Fim das partes E a H	8, 9	<ul style="list-style-type: none"> ○ O aluno continua a decorar a peça (por iniciativa própria) por isso apresenta alguns erros derivados de não estudar com a partitura ○ Começámos da parte E, com o aluno a ter dificuldades sem e situar por ter decorado
			○ Piano na nota Dó (alternativa)	4, 9	
			○ Erros rítmicos	9	
			○ Confusão da parte I com a A, c.44	3, 9	
Aluno B			○ Melodia e ritmo (partes A/I)	3, 4, 6	<ul style="list-style-type: none"> ○ Continua a confusão entre o fim das partes em estudo (E-H) ○ Confusão entre a parte A e I (onde apenas o fim difere), e erros rítmicos e melódicos ○ Para possibilitar a progressão na peça não se aplicaram as dinâmicas da parte E à H, e os vibratos nos c.31 e 39 ○ Não se fez a revisão desde o início, apenas da parte E em diante ○ Contagem à semínima
			○ Posições alternativas	9	
			○ Ritmo do c. 31	3, 4, 6, 8, 9	
			○ Fim das partes E a H	8, 9	

Aluno A			<ul style="list-style-type: none"> ○ Passagem da parte H para a I, dificuldades de contagem do tempo 	3, 4, 6	<ul style="list-style-type: none"> ○ Começámos a aula na parte E ○ No compasso 44 foi necessário relembrar a digitação do Dó# e só acrescentar a apogiatura no fim da aula ○ O aluno estava a contar o tempo à seminima
			<ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldade rítmica no c.44 	6, 9	
			<ul style="list-style-type: none"> ○ Contagem do tempo 	3	

6ª Aula – 20/05 e 22/05					
Planificação			Observação em aula		
Alunos	Objetivos para a aula	Competências específicas	Dificuldades	Estratégias	Observações
Aluno E	<ul style="list-style-type: none"> • Executar sem interrupções e numa pulsação constante do início da peça à parte I • Estudar a ligação das partes, dando atenção às pausas entre elas • Corrigir a maior parte dos erros anteriores • Integrar dinâmicas, regra da articulação e ornamentos nas partes trabalhadas na aula anterior • Fazer uma leitura da parte J fornecendo ferramentas de estudo para o trabalho em casa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Domínio com destreza das passagens difíceis ○ Aplicação da regra da articulação convenientemente ○ Utilização de recursos estilísticos ○ Competências Posturais ○ Pulsação regular ○ Associação das notas às dedilhações alternativas ○ Compreensão e transmissão de ideias musicais simples ○ Reconhecimento de semelhanças de escrita das partes E a H, A e I, e B e J, e adequar a interpretação 	○ Ligação do compasso 44 e 45, apogiatura	9	○ Fizemos uma revisão desde o início da peça
			○ Dificuldades rítmicas na parte J	3, 4, 6.1, 9	○ O ritmo da parte J apresenta dificuldades porque alterna o ritmo binário e tercinas
			○ Fá# agudo	9	○ Houve uma leitura da parte K, que é semelhante à C, onde foi preciso lembrar a posição do Fá# agudo e como se fazia o trilo escrito
Aluno B			○ Melodia e ritmo (parte I)	3, 4, 6.1, 6.2	○ Contagem à semínima
			○ Ligação do compasso 44 e 45, apogiatura	9	○ Muitas dificuldades no ritmo e nos intervalos da parte I
			○ C.46 e 47 – alternância 2 + 3 + 3	4, 6.1	○ Alternância 2 + 3 + 3 na parte J
Aluno A			○ Dificuldade rítmica no c.44	6, 9	○ Não foi possível chegar à parte J
			○ Melodia e ritmo (parte I)	3, 4, 6.1, 6.2	○ Alternância 2 + 3 + 3 na parte J
			○ Dificuldades rítmicas na parte J	3, 4, 6.1, 9	○ Contagem à semínima

7ª Aula – 27/05 e 29/05					
Planificação			Observação em aula		
Alunos	Objetivos para a aula	Competências específicas	Dificuldades	Estratégias	Observações
Aluno E	<ul style="list-style-type: none"> • Executar sem interrupções e numa pulsação constante mais rápida do início da peça à parte J • Estudar a ligação das partes, dando atenção às pausas entre elas • Corrigir a maior parte dos erros anteriores • Integrar dinâmicas, regra da articulação e ornamentos nas partes trabalhadas na aula anterior • Trabalhar a parte K • Fazer uma leitura da parte L fornecendo ferramentas de estudo para o trabalho em casa 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Domínio com destreza das passagens difíceis ○ Aplicação da regra da articulação convenientemente ○ Utilização de recursos estilísticos ○ Competências Posturais ○ Pulsação regular ○ Associação das notas às dedilhações alternativas ○ Compreensão e transmissão de ideias musicais simples ○ Reconhecimento de semelhanças de escrita das partes E a H, A e I, e B e J, C e K e adequar a interpretação 			○ O aluno faltou
Aluno B			○ Melodia e ritmo (parte I e J)	3, 4, 6.1, 6.2	○ Contagem à semínima
			○ Ligação do compasso 44 e 45, apogiatura	9	
			○ C.46 e 47 – alternância 2 + 3+ 3	4, 6.1, 6.2	○ Alternância 2 + 3 + 3 na parte J
			○ Apogiatura de Fá# agudo	9	○ Parte J muito fragmentada
			○ Persistem os erros da aula passada		
			○ Não reflecte trabalho fora da aula		
Aluno A			○ Melodia e ritmo (parte I, J)	3, 4, 6.1, 6.2	○ Foi preciso relembrar a posição do Fá# agudo e como se fazia o trilo escrito
			○ Oitava si grave e si agudo	4	○ Não lemos a parte L, mas aprendemos o Si agudo e o sol#
	○ C. 55	3, 4, 6.2	○ Alternância 2 + 3 + 3 na parte J		
			○ Contagem à semínima		
			○ Facilidade em introduzir os recursos estilísticos na parte K		

8ª Aula – 03/06 e 05/06					
Planificação			Observação em aula		
Alunos	Objetivos para a aula	Competências específicas	Dificuldades	Estratégias	Observações
Aluno E	<ul style="list-style-type: none"> • Executar sem interrupções e numa pulsação constante mais rápida do início da peça à parte J • Estudar a ligação das partes, dando atenção às pausas entre elas • Corrigir a maior parte dos erros anteriores • Integrar dinâmicas, regra da articulação e ornamentos nas partes trabalhadas na aula anterior • Trabalhar a partir da parte I • Fazer uma leitura até ao fim da peça fornecendo ferramentas de estudo para o trabalho em casa • Rever a primeira página 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Domínio com destreza das passagens difíceis ○ Aplicação da regra da articulação convenientemente ○ Utilização de recursos estilísticos ○ Competências Posturais ○ Pulsação regular ○ Associação das notas às dedilhações alternativas ○ Compreensão e transmissão de ideias musicais simples ○ Reconhecimento de semelhanças de escrita das partes E a H, A e I, e B e J, C e K e adequar a interpretação 	○ Notas e ritmo errados na parte J	6	<ul style="list-style-type: none"> ○ O aluno não só faltou à aula anterior como não demonstrou nenhum trabalho em casa desde a última aula ○ No entanto resolveu algumas das dificuldades em aula
			○ Apogiatura de Fá# agudo	9	
			○ Oitava si grave e si agudo	4	
			○ C. 55	3, 4, 6.2	
Aluno B			○ Melodia e ritmo (parte I e J)	3, 4, 6.1, 6.2	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contagem à semínima ○ Persistem os erros da aula passada ○ Não reflecte trabalho fora da aula ○ Para tocar a peça mais ou menos seguida é preciso estar num tempo muito lento ○ Ignoraram-se alguns ornamentos e apogiaturas para facilitar o desenvolvimento da peça
			○ Trilos e apogiatura da parte K	4, 6, 9	
			○ Oitava si grave e si agudo	4	
			○ C. 55	3, 4, 6.2	
Aluno A			○ C. 55	3, 4, 6.2	<ul style="list-style-type: none"> ○ Primeiro a fazer uma leitura do início ao fim da peça embora com interrupções no fim ○ Mais lento a partir da parte L ○ Parte M sem dificuldades ○ Aprendeu o Lá# agudo e o Ré bemol ○ Para facilitar o
			○ Fim lento	3, 4	
			○ Lá# agudo e Ré bemol	9	
			○ Trilo entre Si bemol e Ré bemol	4, 9	

					trilo final não se aplicou o crescendo e o acento na nota final, e aprendeu-se uma dedilhação alternativa para a nota Ré bemol mais rápida
--	--	--	--	--	--

9ª Aula – 10/06 e 12/06					
Planificação			Observação em aula		
Alunos	Objetivos para a aula	Competências específicas	Dificuldades	Estratégias	Observações
Aluno E	<ul style="list-style-type: none"> Executar sem interrupções e numa pulsação constante mais rápida do início da peça à parte J 	<ul style="list-style-type: none"> Domínio com destreza das passagens difíceis Aplicação da regra da articulação convenientemente Utilização de recursos estilísticos Competências Posturais Pulsação regular Associação das notas às dedilhações alternativas Compreensão e transmissão de ideias musicais simples Reconhecimento de semelhanças de escrita das partes E a H, A e I, e B e J, C e K, e M e N, e adequar a interpretação 			o Feriado nacional
Aluno B	<ul style="list-style-type: none"> Estudar a ligação das partes, dando atenção às pausas entre elas Corrigir a maior parte dos erros anteriores Integrar dinâmicas, regra da articulação e ornamentos nas partes trabalhadas na aula anterior Trabalhar a partir da parte I Rever toda a peça Introduzir a linha do baixo 		o Melodia e ritmo (parte B, I, J, e L)	3, 4, 6.1, 6.2	o Contagem à semínima
			o Oitava si grave e si agudo	4	o Persistem erros da aula passada
			o C. 55	3, 4, 6.2	o Não reflecte trabalho fora da aula
			o Passagem do c. 59	4	o Tempo lento
Aluno A	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar a partir da parte I Rever toda a peça Introduzir a linha do baixo 		o Trilo entre Si bemol e Ré bemol	4, 9	o Ignoraram-se alguns ornamentos e apogiaturas para facilitar o desenvolvimento da peça
			o Passagem do c. 59	4	o A partir da parte L não há consistência suficiente para continuar a peça até ao fim
			o C. 55	3, 4, 6.2	o Para que o aluno conseguisse tocar a peça do princípio ao fim eliminaram-se alguns trilos e vibratos de dedos
			o Oitava si grave e si agudo	4	o O crescendo final com acento não está claro
			o Trilo entre Si bemol e Ré bemol	4, 9	o Há alguma hesitação nas partes difíceis
				o Nunca se introduziu o acompanhamento porque o aluno variava demasiado o tempo e iria atrapalhá-lo	