



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**A MÚSICA ELECTROACÚSTICA NO ENSINO BÁSICO DA  
FLAUTA TRANSVERSAL**

**Tatiana Nunes Rosa**

Mestrado em Ensino da Música

Setembro de 2014

Professor Orientador: Anthony Pringsheim

Professor Co-Orientador: José Luís Ferreira

Professor Cooperante: João Pereira Coutinho



## **Agradecimentos**

Aos meus irmãos e aos meus pais, os meus grandes educadores, que sempre me motivaram a ir mais longe.

Ao meu co-orientador, José Luís Ferreira, pelos inúmeros telefonemas, pelos serões e pelo tempo que sempre me disponibilizou quando precisei.

Ao professor João Pereira Coutinho, pela amabilidade com que me voltou a receber na sala 225 do Conservatório Nacional, sem ele não seria a flautista que sou hoje.

À Diana, a minha colega de casa, que sempre esteve do meu lado.



## **Resumo I**

Este trabalho tem como principal objectivo proporcionar à estagiária um contacto com o ensino especializado da música através da observação de aulas de alunos de três diferentes graus de um professor de Flauta Transversal da Escola de Musica do Conservatório Nacional. Além da observação das aulas, a estagiária teve também a oportunidade de leccionar três aulas a cada aluno sob a orientação do professor orientador e do professor cooperante.

Para um melhor conhecimento da realidade pedagógica na qual a estagiária esteve inserida, foi realizado um levantamento de dados relativamente à génese da instituição, as principais reformas e remodelações ocorridas desde a sua criação e o actual funcionamento da mesma, desde a oferta pedagógica e os regimes de frequência às estruturas de organização pedagógica e administrativa e comunidade escolar. Foram também realizadas caracterizações dos alunos em caso, com o objectivo de obter uma maior informação quanto à sua experiência e realidade sócio-cultural de forma a concretizar uma análise mais informada.

Após a observação das aulas foi então concretizado um relatório de estágio no qual, após levantamento bibliográfico e respectiva revisão, foi realizada uma análise crítica da actividade docente, salientando os aspectos positivos e negativos das aulas assistidas e leccionadas.

Em suma, este trabalho tem como principal objectivo uma reflexão acerca da actividade docente através de um estágio e de uma investigação atenta e sistemática, recolhendo factos observados e registados por outros investigadores, bem como a sua posterior análise crítica.

## **Resumo II**

Este estudo tem como principais objectivos averiguar se a inclusão da música electroacústica nos currículos actuais pode ter um impacto no desenvolvimento de gosto música por este tipo de repertório bem como na motivação de alunos entre os seis e os dez anos de idade e um aumento das capacidades de desenvolvimento criativo da sonoridade dos alunos através

da inserção deste repertório no programa curricular dos alunos sujeitos a este estudo numa fase inicial da sua aprendizagem.

A pesquisa foi direccionada de forma a proporcionar aos alunos repertório adequado às suas limitações técnicas, adicionando assim gradualmente a prática deste tipo de repertório ao seu estudo diário. Para tal, foram encomendadas obras a compositores, tendo sido estas realizadas especialmente para alunos destas idades e tendo em conta as limitações técnicas discutidas previamente com estes compositores. Recorremos também a excertos específicos de obras existentes, tendo sempre em conta as características do grupo de alunos. Estas peças foram introduzidas nas aulas dos alunos ao longo do ano lectivo e foram também organizadas sessões com estes na Escola Superior de Música de Lisboa de forma a explorar algumas peças com electrónica em tempo real com as condições mais favoráveis, onde os alunos tiveram hipótese de trabalhar obras realizadas ao longo do ano e também de realizar pequenas sessões de improvisação com electrónica.

Neste estudo investigamos se a inclusão precoce deste tipo de repertório nos currículos académicos pode ter um efeito positivo não só nas preferências dos alunos em relação a este tipo de música, mas também na sua vontade de aprender técnicas contemporâneas.

**Palavras-chave:** electroacústica, flauta, ensino, técnicas contemporâneas, motivação.

## **Abstract I**

This work aims to provide this intern a contact with specialized music teaching through the observation of the classes of three different grade students from a flute professor of the *Escola de Música do Conservatório Nacional*. In addition to the observation of the classes, the intern also had the opportunity to teach three classes to each student under the guidance of the mentor teacher and the cooperating teacher.

For a better understanding of the educational reality in which the intern was inserted, a survey on the genesis of the institution, major renovations and refurbishments since its inception and current operation, educational provision and schemes, frequency structures of teaching and administrative organization and the school community, was performed. Characterizations were also made in the case of students, with the aim of obtaining better information about their experience and socio-cultural reality in order to achieve a more informed analysis.

The observation of the classes was followed by an internship report in which, after bibliographic survey and its review, a critical analysis of the teaching, emphasizing the positives and negatives aspects of assisted and taught classes was performed.

In summary, this paper aims to reflect on the teaching activity through an internship and an attentive and systematic analysis of previous studies undertaken by other researchers.

## **Abstract II**

This study's main objectives are to inquire whether the inclusion of electroacoustic music in the current curricula may have an impact in developing musical taste for this kind of repertoire as well as in students' motivation between the ages of six and ten and an creative development capability by inserting this repertoire in curriculum for students subject to this study at an early stage of their learning.

The survey was targeted to provide the students repertoire suited to their technical limitations, thus adding gradually the practice of this kind of repertoire to their daily practice. To this end, works were ordered to composers, having these been made especially for students of these ages and taking into account the technical limitations previously

discussed with these composers. We also resorted to specific excerpts from existing works, taking into account the characteristics of the student group. These pieces were introduced in the classes of the students throughout the school year. Sessions at *Escola Superior de Música de Lisboa* were also organized in order to explore some pieces with live electronics with the most favorable conditions, where the students had the chance to work some of the pieces they had work throughout the year and also to hold small sessions of improvisation with electronics.

In this study we investigate whether the early inclusion of this kind of repertoire in academic curricula may have a positive effect not only on students' preferences towards this type of music, but also on their willingness to learn contemporary music techniques.

**Keywords:** electroacoustic, flute, teaching, extended techniques, motivation.

# Índice

	Página
1. Prática Pedagógica	15
1.1. Caracterização da escola	15
1.2. Caracterização dos alunos	23
1.3. Práticas educativas desenvolvidas	29
1.4. Análise crítica da actividade docente	45
1.5. Conclusão	59
2. Investigação	61
2.1. Introdução	61
2.2. Descrição do projecto de investigação	65
2.3. Revisão da literatura	67
2.4. Metodologia de investigação	85
2.5. Apresentação e análise de resultados	89
2.6. Conclusão	95
3. Reflexão Final	97
4. Bibliografia	99
5. Anexos	105
Secção I	
Anexo 1 – Plano curricular do 2º ciclo	105
Anexo 2 – Plano curricular do 3º ciclo	106

Anexo 3 – Plano curricular do curso secundário de canto	107
Anexo 4 – Plano curricular do curso secundário de música – Instrumento ou composição	108
Anexo 5 – Carta de autorização aos Encarregados de Educação	109
Anexo 6 – Critérios de Avaliação	110
Anexo 7 – Programa da audição de 3 de Dezembro de 2013	111
Anexo 8 – Programa da audição de 18 de Março de 2014	112
Anexo 9 – Programa da audição de 20 de Maio de 2014	113
Anexo 10 – Plano de acompanhamento pedagógico	114
Secção II	
Anexo 1 – “ <i>A Single Line for Tatz</i> ” de José Luís Ferreira	115
Anexo 2 – Excertos da obra “ <i>Entre o Ar e a Perfeição</i> ” de João Pedro Oliveira	116
Anexo 3 – Inquérito para relatório de estágio do mestrado em ensino da música	118

## Lista de Figuras

	Página
Figura 2.3.2.1.1. – Exemplos de notação de <i>glissandi</i> .	72
Figura 2.3.2.3.1. – Exemplos de notação de harmónicos.	73
Figura 2.3.2.4.1. – Exemplos de notação de dedilhações alternativas.	73
Figura 2.3.2.5.1. – Exemplo de notação de <i>bisbigliandi</i> .	73
Figura 2.3.2.6.1. – Exemplo em que a voz produz a mesma linha que a flauta.	74
Figura 2.3.2.6.2. – Exemplo em que a voz produz uma linha diferente da flauta.	74
Figura 2.3.2.7.1. – Exemplo de notação de sons eólicos.	74
Figura 2.3.2.7.2. – Exemplo de notação de sons eólicos.	75
Figura 2.3.2.8.1. – Exemplos de notação de multifónicos.	75
Figura 2.3.2.9.1. – Exemplos de notação de percussão de chaves.	75
Figura 2.3.2.10.1. – Exemplo de notação de <i>pizzicato</i> .	76
Figura 2.3.2.11.1. – Exemplo de notação de <i>tongue-ram</i> .	76
Figura 2.3.2.12.1. – Exemplos de notação de <i>frulatto</i> .	76
Figura 2.3.2.13.1. – Exemplos de notação de <i>whistle sounds</i> .	77
Figura 2.3.2.14.1. – Exemplo de notação de som de trompete.	77
Figura 2.3.2.15.1. – Exemplo de notação de <i>jet whistle</i> .	77

## Lista de Tabelas

	Página
Tabela 1.1.5.1a- Distribuição do número de alunos por regime de frequência (dados de Dezembro de 2013)	21
Tabela 1.2.2.1.1. - Dados da aluna 1.	24
Tabela 1.2.2.2.1. – Dados da aluna 2.	26
Tabela 1.2.2.3.1. – Dados da aluna 3.	27
Tabela 1.3.1.1. – Conceitos de aptidão fixa e mutável (Austin et al., 2006)	31
Tabela 1.3.1.2. – Teoria da atribuição de Weiner.	32
Tabela 1.3.2.1. Repertório tocado pelas alunas nas audições ao longo do ano.	38
Tabela 1.3.2.1.1. Repertório realizado pela aluna ao longo dos três períodos – Aluna 1.	40
Tabela 1.3.2.1.2. Classificação ao longo dos três períodos – Aluna 1.	40
Tabela 1.3.2.2.1. Repertório realizado pela aluna ao longo dos três períodos – Aluna 2.	41
Tabela 1.3.2.2.2. Classificação ao longo dos três períodos – Aluna 2.	42
Tabela 1.3.2.3.1. Repertório realizado pela aluna ao longo dos três períodos – Aluna 3.	43
Tabela 1.3.2.3.2. Classificação ao longo dos três períodos – Aluna 3.	43
Tabela 2.3.2.1. – Técnicas Contemporâneas	71
Tabela 2.3.2.2.1. – Notação de quartos de tom.	72
Tabela 2.3.4.1. – Receptividade dos alunos a aulas com tecnologias da música (Cunha, 2006).	79
Tabela 2.4.1. – Caracterização da amostra.	86

## Lista de gráficos

	Página
Gráfico 1.1.5.1b - Distribuição de alunos por regime nos cursos básico e secundário.	21
Gráfico 2.5.1. Idade em que iniciaram os seus estudos musicais (em percentagem).	89
Gráfico 2.5.2. Idade em assistiram ao primeiro concerto com efeitos contemporâneos (em percentagem).	90
Gráfico 2.5.3. Idade em tocaram a primeira peça com efeitos contemporâneos (em percentagem).	90
Gráfico 2.5.4. Idade em assistiram ao primeiro concerto com electroacústica (em percentagem).	91
Gráfico 2.5.5. Idade em tocaram a primeira peça electroacústica (em percentagem).	91



# 1. Prática Pedagógica

## 1.1. Caracterização da escola

Aquando da pesquisa bibliográfica da história da Escola de Música do Conservatório Nacional deparámo-nos com algumas referências dispersas na documentação, tais como decretos-lei e o livro *História da Música Portuguesa* de João de Freitas Branco. Por realizar uma recolha desses elementos, basear-nos-emos maioritariamente na breve notícia histórica realizada por Maria José Borges no *site* da instituição<sup>1</sup>.

O Conservatório Nacional de Lisboa é uma escola pública do ensino das artes, fazendo parte deste a Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), dedicada ao ensino especializado da música e a Escola de Dança do Conservatório Nacional, dedicada ao ensino especializado da dança. Desde a sua fundação, a EMCN manteve-se situada no centro histórico da cidade de Lisboa, no antigo Convento dos Caetanos, no Bairro Alto.

Para realizar a caracterização da escola achámos que os aspectos mais importantes a realçar, no contexto deste relatório de estágio, seriam a génese da instituição, as principais reformas e remodelações ocorridas desde a sua criação e o actual funcionamento da mesma, desde a oferta pedagógica e os regimes de frequência às estruturas de organização pedagógica e administrativa e comunidade escolar.

### 1.1.1. A Génese

A criação desta instituição deve-se na sua maioria à acção do músico português João Domingos Bomtempo que, em 1834, deu corpo aos seus projectos de reforma do ensino da música em Portugal. O projecto criado por este músico foi implementado um ano depois de ter sido planeado, a 5 de Maio de 1835 e anexado à Casa Pia, embora com menos disciplinas e professores do que o previsto no projecto original. João Domingos Bomtempo foi então apontado como director desta instituição. É de realçar que este projecto apenas foi possível com o regresso dos liberais ao poder, podendo assim Bomtempo retomar a sua vida de artista intelectual. Segundo João de Freitas Branco no seu livro “História da Música Portuguesa”, a criação deste projecto advém então da necessidade de colmatar algumas

---

<sup>1</sup> <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia/>

lacunas no ensino musical público da época, fundamentalmente ministrado no Seminário da Patriarcal, estando orientado para o culto da religião católica e para o cumprimento do ofício divino. Mesmo a arte profana obedecia a preceitos, nomeadamente modais, que vinham da ciência musical eclesiástica. Com a revolução liberal, o ano de 1834 marcaria uma nova época, ao nível do ensino da música, com a extinção do Seminário da Patriarcal, em Lisboa, indo este facto marcar o início da laicização deste ensino. Bomtempo segue este modelo, optando por um ensino que ministrasse formação instrumental e lírica a ambos os sexos, de acordo com o modelo do Conservatório parisiense. Com esta formação Bomtempo esperava também combater a falta de músicos profissionais portugueses, sendo que eram de proveniência estrangeira a grande maioria dos músicos que trabalhavam tanto em orquestra, como enquanto solistas.

Os objectivos desta instituição passavam também por uma componente mais social, associada a uma acção caritativa tendo em conta o seu vínculo com a Casa Pia, e uma componente mais modernista pela formação laica a ambos os sexos que nesta era ministrada. Em Novembro de 1836 foi integrado no projecto concretizado pelo dramaturgo Almeida Garrett, o Conservatório Geral de Arte Dramática. Este era constituído por escolas, além do Conservatório de Música, sob a direcção de Bomtempo, a dramática propriamente dita ou de declamação e a de dança, mímica e ginástica especial.

A 20 de Julho de 1840, Bomtempo solicita à Rainha Dona Maria II a protecção régia, o que consegue com a nomeação de seu marido, D. Fernando, a presidente honorário do Conservatório e seu protector, sendo atribuída à instituição a designação de Conservatório Real de Lisboa e no ano seguinte promulgados os estatutos da nova instituição.

Apenas após a proclamação da República, em 1910, passa a designar-se como Conservatório Nacional de Lisboa, como é conhecido nos dias de hoje.

### 1.1.2. Reformas

Os estatutos da instituição permaneceram inalterados até 1901, data em que Augusto Machado (director da escola entre 1901 e 1910) leva a cabo uma importante reforma, actualizando os planos de estudo e repertório dos diversos instrumentos.

Em 1919 sofre uma nova reforma pela acção dos músicos portugueses Viana da Motta (director) e Luís de Freitas Branco (sub-director). Nesta reforma foram incluídas as disciplinas de Cultura Geral, a criação da Classe das Ciências Musicais, introduzida a disciplina de Leitura de partituras, a adopção exclusiva do Solfejo entoado, desenvolvido o Curso de Composição e criadas as disciplinas de Instrumentação e Regência. É de notar ainda que, nesta altura, ocorreu um grande crescimento ao nível da população escolar.

Em 1930, ainda sob a direcção musical de Vianna da Motta, sofre um novo projecto de reforma, fruto dos cortes orçamentais, que levaram a um enorme retrocesso na qualidade do ensino que se tinha verificado após a reforma anterior. Desapareceram as disciplinas de Cultura Geral, de Leitura de Partituras, de Estética Musical, e de Regência. Também a afluência de alunos se tornou cada vez menor, apenas voltando a subir na década seguinte.

Em 1972 surge um novo plano de estudos provisório, conhecido como *Experiência Pedagógica* que reformulava o de 1930. Essas reformas, porém, não chegaram a ser homologadas, mas tiveram aplicação prática a partir de então. Até 1983 os dois planos de estudos coabitaram na Escola de Música, embora o único considerado oficial continuasse a ser o de 1930.

Finalmente, em 1986, pelo Decreto-Lei nº310/83 a estrutura quadripartida do Conservatório Nacional de Lisboa foi dissolvida, surgindo em sua substituição várias Escolas autónomas. Os níveis de ensino passariam então a estar divididos em níveis secundários, ligados a escolas de formação geral, e os de nível superior, ligados a Universidades ou a Institutos Politécnicos. Visto duas das anteriores Escolas (Dança e Música) comportarem uma vertente de iniciação mais formativa, verificaram-se as suas respectivas divisões em duas escolas, uma de nível secundário e outra de nível superior, dando origem às Escolas de Música e de Dança de Lisboa e às Escolas Superiores de Música e de Dança de Lisboa.

### **1.1.3. Remodelações**

Das mais importantes remodelações nas instalações do Conservatório podemos destacar: a de 1878, ainda sob a direcção de Luís Augusto Palmeirim, em que são iniciadas as obras para um grande salão nobre; a de 1881 em que são encomendadas ao pintor Malhoa as pinturas para o tecto e medalhões com retratos, ficando as restantes decorações a cargo de Eugénio Cotrim, sendo a obra apenas concluída em Agosto de 1892; e a de 1946, em que, sob a direcção do maestro Ivo Cruz é implementada uma nova Biblioteca e realizadas importantes renovações no salão nobre assim como de amplas salas onde seria instalado o Museu instrumental (oficialmente criado em 1941). Estas obras, no nº29 da Rua dos Caetanos, projectadas pelo arquitecto Duarte Pacheco, tratam-se provavelmente da última intervenção de fundo a que o edifício terá sido sujeito nos últimos anos.

### **1.1.4. Actualidade**

Após a reforma de 1986 foi, assim, criada a Escola de Música do Conservatório Nacional, que passou a leccionar apenas o ensino básico e secundário e a ser gerida e administrada por três docentes da escola. Depois de várias décadas em que a direcção da Escola foi sucessivamente garantida por diversas Comissões regressou novamente, em 2009, a figura de um Director, sendo eleita para o cargo a Prof. Ana Mafalda Correia Pernão.

A partir do ano lectivo de 2002/2003, numa política de descentralização da iniciação musical começaram a funcionar Pólos da EMCN na Amadora, em Loures e no Seixal, com a colaboração das respectivas autarquias. Em 2008 iniciou-se, a partir desta Escola, o projecto da Orquestra Geração, trabalho coordenado, ao nível técnico e pedagógico, pela EMCN com a colaboração de maestros do Sistema Nacional das Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela. Pretende-se com este projecto levar a música clássica a bairros desfavorecidos socialmente, em que a música se torna um caminho para a inclusão social.

### **1.1.5. Oferta Educativa e Regimes de Frequência**

A EMCN ministra actualmente os cursos de Iniciação, Básico Secundário e Profissionais de nível IV. A caracterização dos planos curriculares de cada curso pode ser consultada nos anexos 1, 2, 3 e 4 da secção I.

Nestes cursos está incluído o ensino de todos os instrumentos previstos na legislação, estes são:

- Viola Dedilhada
- Alaúde
- Violino
- Viola
- Violoncelo
- Contrabaixo
- Harpa
- Percussão
- Piano
- Acordeão
- Flauta de Bisel
- Flauta transversal
- Clarinete
- Oboé
- Fagote
- Trompete
- Trompa
- Trombone
- Tuba

- Cravo
- Guitarra Portuguesa
- Canto

Os cursos básicos e secundários de música e canto podem ser frequentados de acordo com os seguintes regimes de frequência:

- Integrado – com frequência de todas as componentes curriculares na EMCN;
- Articulado – com frequência na EMCN das disciplinas da componente de formação vocacional aquando do nível básico e das disciplinas das componentes de formação científica e técnico-artística aquando do nível secundário, frequentando as restantes disciplinas de formação geral em outra escola de ensino regular;
- Supletivo – curso constituído apenas pelas disciplinas da componente de formação vocacional, no nível básico, e pelas disciplinas das componentes de formação científica e técnico-artística, no nível secundário.

A distribuição do número de alunos por regime de frequência pode ser verificada na tabela 1.1.5.1a bem como no gráfico 1.1.5.1b que expõe a percentagem de alunos a frequentar os diferentes regimes. O gráfico expõe apenas os alunos a frequentar o curso básico e secundário, sendo estes os únicos em que o aluno pode escolher um dos diferentes três regimes de frequência.

Cursos		Lisboa	Amadora	Loures	Seixal	Sub-total
		(sede)				
Iniciações		101	62	49	27	239
Básico	Integrado	168	-	-	-	364
	Articulado	46	-	-	-	
	Supletivo	150	-	-	-	
Secundário	Integrado	67	-	-	-	282
	Articulado	4	-	-	-	
	Supletivo	211	-	-	-	
Profissional		41	-	-	-	41
Total		788	62	49	27	926

Tabela 1.1.5.1a- Distribuição do número de alunos por regime de frequência (dados de Dezembro de 2013)

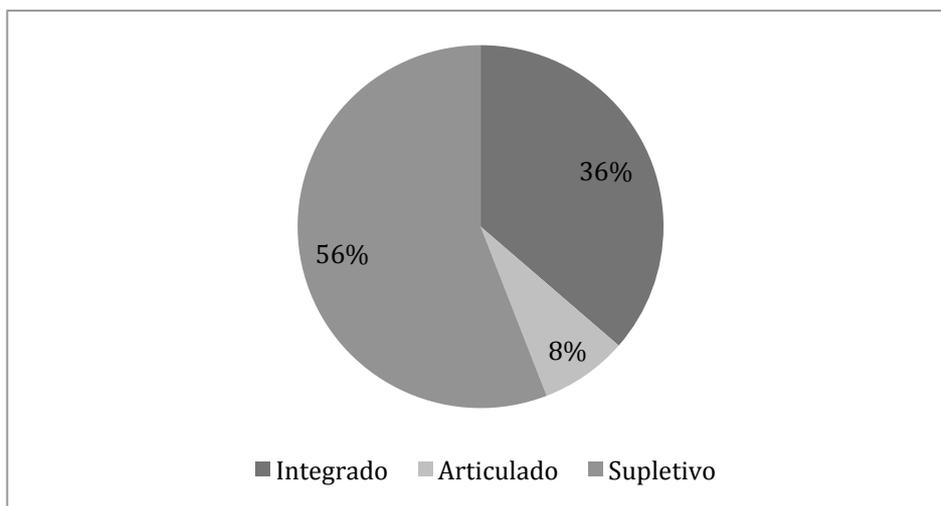


Gráfico 1.1.5.1b - Distribuição de alunos por regime nos cursos básico e secundário.

### 1.1.6. Comunidade Escolar

A comunidade escolar conta com um corpo docente com um efectivo de cerca de duzentos e vinte professores. Além do corpo de professores do ensino artístico especializado, a EMCN é também responsável pela contratação de sessenta e um professores que leccionam no projecto “Orquestra Geração” e vinte e sete que leccionam as disciplinas de formação geral. Todos estes docentes encontram-se sobre o abrigo do Regulamento Interno da EMCN, possuindo estatuto de professores,

“Os professores da EMCN encontram-se sujeitos às normas constantes do estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos

ensinos básico e secundário e demais legislação decorrente do mesmo, encontrando-se ainda na dependência do estatuto disciplinar dos trabalhadores que exercem funções públicas.” (Artigo 105º do Regulamento Interno da EMCN).

Quanto ao corpo não docente podemos contabilizar um total de dezanove funcionários distribuídos entre assistentes técnicos, assistentes operacionais e o Chefe de serviços de administração escolar.

A EMCN conta ainda com uma Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEEMCN), constituída no ano de 1991. Esta colabora regularmente com a Escola nos conselhos de turma e no conselho geral.

#### **1.1.7. Estruturas de organização pedagógica e administrativa**

A EMCN é constituída por diferentes órgãos de direcção, administração e gestão que se dividem da seguinte forma:

- Conselho geral – constituído por representantes do corpo docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, da autarquia e da comunidade local;
- Director – órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial;
- Conselho pedagógico – órgão que assegura a coordenação e orientação ao nível dos domínios pedagógico e didático e de acompanhamento na formação dos alunos e pessoal docente e não docente;
- Conselho administrativo – órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira.

## **1.2. Caracterização dos alunos**

Estando a estagiária a leccionar no projecto “Orquestra Geração” no ano lectivo em causa, foi adoptado o modelo de estágio que prevê a presença da mesma em aulas de três alunos de graus de ensino diferentes, enquanto observador, num número mínimo de 90 aulas assistidas. A estagiária optou por assistir às aulas na Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa, na classe do professor João Pereira Coutinho, que havia sido seu professor aquando da frequência do mesmo. Este modelo foi complementado por uma aula individual dada a cada aluno em cada período lectivo, com a supervisão do professor orientador e do professor cooperante. A tardia efectivação dos protocolos entre escolas levou a um adiamento do início do estágio, tendo a primeira observação ocorrido apenas a 15 de Outubro de 2013.

De forma a obter uma amostra mais diversificada, possibilitando assim um confronto com realidades mais abrangentes, a selecção dos alunos teve como base parâmetros tais como os diferentes antecedentes familiares e sócio-culturais, percursos musicais e os regimes de frequência de cada aluno. Após esta análise, obtivemos uma amostra com alunos do regime supletivo e integrado, portugueses e estrangeiros e residentes na área urbana de Lisboa e em outras zonas do distrito de Lisboa.

### **1.2.1. Contextualização**

Todos os alunos iniciaram as aulas na classe do professor João Pereira Coutinho este ano, tratando-se assim de um desafio a planificação inicial das aulas visto que não havia um conhecimento prévio do perfil de cada aluno, das suas limitações e capacidades metacognitivas. Harris (2008) reforça a possibilidade de que estes alunos que não são acompanhados por nós desde a primeira aula, podem vir com algumas dificuldades técnicas tais como, problemas de postura, má qualidade sonora, dificuldades na descodificação da partitura, etc. Perante esta situação, o mesmo aconselha o professor a voltar a trabalhar com o aluno questões abordadas anteriormente, destacando maior importância para alguns aspectos que considera essenciais para um aluno desde a sua primeira aula, sendo estes:

- Postura – desenvolver uma postura sem tensões, criando cenários em que, por exemplo, o aluno corrija o próprio professor;

- Tempo – desenvolver um sentido rítmico preciso e relaxado, fazendo analogias com as badaladas do relógio, ou com o seu próprio batimento cardíaco;
- Sonoridade – incentivar o aluno a procurar uma sonoridade agradável e adequada às diferentes situações, mesmo que numa fase inicial;

Harris (2008) defende ainda que todas estas correcções devem ser feitas sem colocar em causa o trabalho do professor anterior, e sem ignorar estes problemas ou esperar por resultados demasiado rápidos. Este processo poderá demorar tempo, mas é importante que, uma vez que estas questões são novamente abordadas, fiquem desta vez definidas e sólidas, evitando um novo retorno a estes conceitos.

## 1.2.2. Perfil dos alunos seleccionados

### 1.2.2.1. Aluna 1 - Marta

Idade	15 anos
Grau	6º
Regime de frequência	Integrado
Horário	Aula de técnica: Terça-feira às 19:20 Aula de repertório: Quinta-feira às 16:45

Tabela 1.2.2.1.1. - Dados da aluna 1.

A aluna iniciou os seus estudos musicais aos 6 anos em regime de aulas particulares com um flautista conhecido do seu pai. Este possuía formação ao nível do conservatório e lecionava à aluna flauta transversal e formação musical. Aos 11 anos a aluna tentou ingressar no conservatório de Alhandra porém sem sucesso devido ao limitado número de vagas. Perante esta situação a aluna decidiu integrar a banda e a escola de música de Aveiras de Cima, nesta a aluna tinha uma carga horária de cerca de 3 horas semanais, entre instrumento e formação musical, todas concentradas ao sábado. O ano passado, com vista a ingressar na Escola de Música do Conservatório Nacional, a aluna voltou a ter aulas com o seu primeiro professor de forma a preparar a prova de ingresso.

A decisão de iniciar os seus estudos musicais partiu da própria aluna, que demonstrou interesse em começar a aprender flauta transversal após ver um concerto do seu pai.

O pai da aluna é contrabaixista e na altura tocava regularmente com um trio de flauta, contrabaixo e piano. Apesar de ter concluído o 8º grau na Academia de Amadores de Música actualmente leciona Educação Musical ao 2º ciclo do ensino básico. Aquando do seu percurso académico ingressou ainda a Orquestra Sinfónica Juvenil e a Orquestra Filarmonia das Beiras.

Relativamente aos restantes membros da sua família é de destacar também que o seu tio é guitarrista.

A decisão da aluna de seguir música foi facilmente aceite por parte do pai no entanto a mãe foi menos receptiva. Esta escolha da aluna implicou uma grande mudança na sua rotina, principalmente ao nível do tempo despendido em viagens, a aluna perde cerca de 5 horas diárias em transportes públicos, levando a um elevado desgaste físico e psicológico. Aliada a esta questão, o horário preenchido da aluna leva a que esta possa dedicar menos tempo ao estudo da flauta do que no ano anterior ao seu ingresso no Conservatório. Assim grande parte do estudo da aluna é realizado durante o fim-de-semana. O tempo passado em casa do pai é também de uma mais-valia para o estudo da aluna visto que, sendo também músico, este tenta sempre ajudar a mesma aquando do seu estudo.

Por outro lado, o número de horas de actividades musicais supervisionadas aumentou, a aluna acumula um total de sete horas e meia semanais entre aulas de Orquestra, Instrumento e Música de Câmara, ao contrário das anteriores três horas semanais de aulas que tinha no ano anterior.

Quanto ao nível social, a vida da aluna sofreu também alterações significativas. Esta ingressa agora numa turma de apenas quinze alunos, uma realidade bastante diferente da sua escola anterior que é no entanto compensada pelo facto de todos partilharem dos mesmos interesses. Esta salienta também a compreensão que lhes é dada por parte dos professores das disciplinas de formação geral quando os alunos têm concertos ou provas. A frequência de uma escola em Lisboa possibilitou também à aluna assistir a um maior número de concertos comparativamente com o que lhe era possível anteriormente.

Fora da escola a aluna colabora regularmente com um trio de flauta, fagote e clarinete por iniciativa própria. A longo prazo a mesma ambiciona tocar em uma orquestra e não exclui a possibilidade de integrar um grupo de jazz, apesar da pouca formação que ainda teve neste campo.

Enquanto que a entrada no conservatório possibilitou à aluna o contacto com colegas com os mesmos objectivos, o acesso a concertos e *masterclasses* e uma alteração na dinâmica da vida social da mesma, as dificuldades técnicas que esta veio a revelar ao longo do ano levaram a uma desmotivação quanto à aprendizagem do instrumento e quanto às horas necessárias para o estudo do mesmo.

#### 1.2.2.2. Aluna 2 - Mariana

Idade	13 anos
Grau	4º
Regime de frequência	Integrado
Horário	Aula de técnica: Segunda-Feira às 16:45 Aula de repertório: Sexta-Feira às 12:20

Tabela 1.2.2.2.1. – Dados da aluna 2.

A aluna iniciou os seus estudos musicais num centro de estudos em que tinha aulas de piano. O professor deste centro não tinha formação específica pelo que a aluna rapidamente perdeu o interesse, acabando por desistir das aulas. O pai da aluna toca baixo e guitarra eléctrica, a mãe e os tios cantam em coros e o tio-avô é maestro, pelo que desde cedo teve um forte contacto com o panorama musical.

Em paralelo, a aluna ingressou no Coro Infantil da Universidade de Lisboa, no qual se manteve até ao ano de 2013. Em algumas apresentações do coro os alunos propunham-se a tocar diferentes instrumentos de forma a acompanhar o coro. Perante esta situação, a aluna mostrou interesse em aprender um instrumento para que pudesse também acompanhar os colegas.

Aos 10 anos a aluna, por iniciativa própria, decide ingressar na Academia de Amadores de Música para aprender flauta transversal. Esta decisão parte da aluna ter assistido a um concerto onde viu o seu futuro professor de flauta a tocar.

No ano de 2013, decidiu prestar provas para o Conservatório Nacional, ingressando assim na classe do professor João Pereira Coutinho em regime integrado. Apesar de morar a uma hora da escola, o tempo despendido acaba por não afectar o estudo da aluna visto que esta estuda sempre que possível no conservatório. Durante a semana a aluna estuda entre uma a três horas diárias, sendo no fim-de-semana o período em que a aluna pode estudar mais tempo e tendo o acompanhamento dos pais, que a apoiam sempre que possível.

Assiste regularmente a concertos no conservatório e a concertos do coro Lisboa Cantat, do Coro Gulbenkian e da Orquestra Gulbenkian.

Além de música erudita a aluna demonstra algum interesse em aprender saxofone jazz, tal interesse veio no seguimento do ingresso do pai na escola JB jazz.

A aluna tem como objectivo seguir música profissionalmente, destacando especial interesse em tocar numa orquestra de sopros. Das três alunas, esta foi a única que especificou ter interesse em leccionar flauta.

#### 1.2.2.3. Aluna 3 – Faustine

Idade	10 anos
Grau	1º
Regime de frequência	Supletivo
Horário	Terça-feira às 20:05

Tabela 1.2.2.3.1. – Dados da aluna 3.

A aluna possui muitos vícios de aprendizagem, questão que aprofundaremos mais adiante, adquiridos durante o período da sua iniciação musical. Iniciou as aulas de música em regime particular em França com um flautista amador com o qual tinha aulas de uma forma pouco regular. A formação da professora não era muito elevada pelo que várias questões de técnica base foram negligenciadas aquando da abordagem inicial ao instrumento. A

correção destes erros revelou-se um processo significativamente mais moroso do que se estas questões tivessem sido abordadas de forma correcta inicialmente.

A escolha de ingressar na música veio exclusivamente da aluna, que mostrou interesse em aprender a tocar flauta após ouvir a mãe a tocar. Apesar de a mãe tocar flauta, apenas como um *hobbie*, e de o pai também tocar violoncelo, o som da flauta cativou a aluna e levou-a a pedir aos pais que a inscrevessem em aulas de música. O facto de os pais terem conhecimentos musicais tem-se revelado muito útil no apoio ao estudo da aluna. Estes dizem que sempre que possível um deles acompanha o estudo da mesma.

Ingressou este ano no conservatório nacional por recomendação de uma colega do colégio francês que se encontra também na classe do professor João Pereira Coutinho.

### **1.3. Práticas educativas desenvolvidas**

Para a descrição das práticas educativas desenvolvidas iremos iniciar com uma revisão bibliográfica na qual destacaremos alguns dos principais autores na área da pedagogia bem como os seus principais conceitos, realizando de seguida um levantamento das práticas educativas realizadas pelas alunas ao longo do ano lectivo. A escolha dos autores para a revisão bibliográfica foi efectuada através da relevância dos mesmos pelo seu prestígio académico, número de publicações e o índice h.

#### **1.3.1. Revisão Bibliográfica**

“Comum a toda a literatura em educação é o ultrapassar da linearidade e racionalidade das visões tecnológicas de ensino. Nestas concepções, o ensino é visto como um instrumento para atingir resultados de aprendizagem claramente definidos: ensino como uma cadeia de meios-fim.<sup>2</sup>” (Kelchtermans, 1997).

O tema “aprendizagem” é várias vezes abordado de forma unilateral, focando-se na forma como o professor ensina, negligenciando muitas vezes se o aluno retém a aprendizagem transmitida. O aluno pode aprender em diversas situações sem que tenham de ser dadas instruções directas, de forma que, o ensino e a aprendizagem nem sempre estão relacionados. Da mesma forma, o professor pode informar, instruir, explicar ou demonstrar algo em contexto de aula, sem que os alunos aprendam o que o professor está empenhado em transmitir. A aprendizagem deve consistir em algo mais que a criação de uma memória. A aprendizagem requer que o aluno seja capaz de aplicar conhecimento de uma forma significativa em contextos diferentes. (Duke, 2009) Como tal, cabe ao professor a importante tarefa do desenvolvimento da autonomia e da auto-crítica. A capacidade de um aluno aplicar o conhecimento transmitido em diferentes situações permite-lhe alcançar uma maior autonomia e capacidade de desenvolvimento, passando a não estar inteiramente dependente do professor para a superação de uma dificuldade. O aluno é então capaz de identificar um problema e explorar diferentes estratégias para o solucionar.

---

<sup>2</sup> “Common to all narrative approaches in education is the move beyond linearity and rationality of technological views of teaching. In these conceptions teaching is understood as an instrument to achieve clearly defined learning results: teaching as a means-ends-chain.” (Kelchtermans, 1997)

O aluno atinge um elevado grau de autonomia quando for capaz de se auto-regular nos processos envolvidos na prática musical, tais como a motivação, a gestão e o método, isto é, ser capaz de estabelecer os seus objectivos pessoais e desenvolver confiança na sua aptidão para realizar a tarefa a que se propõe, ser responsável pela gestão do tempo e o espaço que utiliza aquando da prática instrumental sem depender de outrem e ser capaz de escolher estratégias eficazes na resolução de problemas. (McPherson, 2006)

A atitude revelada por um aluno no processo de superação de uma nova dificuldade está, em grande medida relacionada com factores de natureza humana e com factores sócio-psicológicos, muitas vezes implícitos e inconscientes, que determinam a adopção de determinadas perspectivas do aluno sobre si mesmo. Estas perspectivas são determinantes no fomento da motivação do aluno. Desde muito cedo, os alunos reflectem acerca das suas experiências de aprendizagem e começam a desenvolver crenças acerca da sua capacidade ou aptidão musical. Tais crenças influenciam a forma como o aluno prevê os resultados futuros em contextos de aprendizagem. A determinação destas crenças não passa apenas pela criação de uma imagem de si próprio mas também pela forma como o aluno define conceitos como capacidade e eficácia. A ideia concebida por uma criança acerca do conceito de capacidade tende a basear-se em exemplos específicos de sucesso académico e menos em hábitos de trabalho e interacções sociais. (Stipek & Tannatt, 1984; Bempechat & London, 1991). Podemos ainda distinguir diferentes formas como o aluno define a sua capacidade, esta pode ser fixa ou mutável, levando assim a uma diferente abordagem relativamente à aprendizagem como podemos observar na tabela 1.3.1.1.

	Conceito de aptidão fixa	Conceito de aptidão mutável
Objectivo	Superar os colegas	Aprender
Acções	Evita o desafio	Procurar o desafio
	Faz uso de estratégias de aprendizagem superficiais	Faz uso de estratégias profundas/activas
	Compara a sua performance com a dos colegas	Procura feedback/ajuda
	Resposta negativa ao insucesso	Encara o insucesso como parte do processo de aprendizagem
Resultados	Piores	Melhores

Tabela 1.3.1.1. – Conceitos de aptidão fixa e mutável (Austin et al., 2006)

Tendo em conta os aspectos acima citados podemos distinguir duas teorias do auto-conceito de inteligência (Dweck, 2006):

- Teoria Incremental – A inteligência e aptidão pode mudar e aumentar com o tempo e com a experiência, o esforço é encarado de uma forma positiva e necessária para a aprendizagem e qualquer falha resulta da falta de trabalho ou do uso de estratégias inadequadas na resolução de problemas;
- Teoria da Entidade – A sua aptidão e inteligência é fixa e inalterável e o esforço e o insucesso tratam-se apenas de uma confirmação da sua falta de aptidão.

Essas ideias são construídas principalmente através da interacção com pais, família próxima e amigos. Também os professores contribuem para a construção ou modificação desta percepção de si, alterando as crenças das suas capacidades, do seu potencial de aprendizagem ou da origem das suas dificuldades. Segundo Gordon (1999),

“(...) todos nós nascemos com o potencial de desenvolver a nossa audição<sup>3</sup>, mas para fazermos uso deste potencial devemos ter um meio musical

<sup>3</sup> Audição é uma expressão criada por Gordon que a define como o equiparável à imaginação na área da música.

apropriado. Assim, o desenvolvimento da audição e a capacidade para compreender e disfrutar de música está em grande parte dependente do quão bem o ensino da música chega até nós.”<sup>4</sup> (Gordon, 1999).

A adopção de uma atitude entitória ou incremental está altamente relacionada com a teoria da atribuição de Weiner (1985). Segundo este, as pessoas tendem a justificar uma determinada situação recorrendo à interpretação de factores externos e internos. Esses factores podem ser divididos com base em diferentes dimensões causais, explicados na tabela 1.3.1.2.

Dimensão causal	Interpretação	
Locus	Interna	Externa
As causas para o sucesso ou insucesso podem estar relacionadas comigo ou com algo exterior a mim	Ex.: Falhei porque não estudei.	Ex.: Falhei porque a minha flauta tinha um problema nas sapatilhas.
Estabilidade	Estável	Instável
As causas para o sucesso ou insucesso podem ser impossíveis de alterar ou resultantes de factores que podem ser alterados noutra situação	Ex.: Falhei porque não tenho aptidão.	Ex.: Falhei porque não estudei o suficiente.
Controlo	Controlável	Incontrolável
As causas para o sucesso ou insucesso podem ou não ser possíveis de controlar	Ex.: Falhei porque não estudei o suficiente.	Ex.: Falhei porque não tenho aptidão.

Tabela 1.3.1.2. – Teoria da atribuição de Weiner.

<sup>4</sup> “(...) all of us are born with the potential to develop our audiation, but to make use of that potential we must have an appropriate musical environment. Thus, how well we develop our audiation and are able to understand and enjoy music is in large part dependente upon how well we are taught music.” (Gordon, 1999).

Um aluno que assume uma atitude entitória em relação à aprendizagem tende a associar as causas do seu insucesso a factores de natureza externa, de dimensão causal estável e incontrolável. Associados a esta atitude estão também comportamentos que ajudam a criança a restaurar uma imagem positiva acerca da sua aptidão, tais como a escolha de tarefas mais fáceis, questionar a importância da tarefa em causa e a negação de responsabilidade no seu insucesso. Por outro lado, um aluno que associe ao seu insucesso ou sucesso questões relacionadas com dimensões causais internas, instáveis e controláveis, tende a ter uma maior probabilidade de sucesso visto que estas atribuições permitem ao mesmo que ajuste o nível de esforço à dificuldade da situação, sendo esta sempre passível de ser alterada pelo aluno.

Na motivação de um aluno o professor deve ter em conta diferentes aspectos que levam ou não o mesmo a valorizar o processo de aprendizagem. Segundo Eccles (1998) podemos distinguir quatro componentes que influenciam a valorização de uma actividade:

- Importância – de que forma a aprendizagem do instrumento está adaptada aos objectivos pessoais do aluno;
- Utilidade – de que forma a aprendizagem do instrumento é constructiva para o objectivo do aluno actualmente e no futuro;
- Interesse - de que forma a prática do instrumento traz ao aluno uma satisfação pessoal;
- Custo – de que forma o aluno encara o esforço associado à tarefa.

Deste modo, é importante demonstrar à criança a importância e a utilidade da sua aprendizagem e fomentar o seu gosto/ interesse pessoal e intrínseco, de forma a diminuir a sua ideia do custo associado à aprendizagem.

Da mesma forma, o aluno tende a optar por actividades em que acredita ser capaz de obter resultados positivos, ou actividades que valoriza. (Atkinson, 1957).

“Ao contrário de outras disciplinas que são baseadas principalmente no conhecimento ou na cognição, a música exige também aos alunos o desenvolvimento de competências e

expressar emoções.” (Austin et al., 2006) Como tal, é preciso destacar que no processo da aprendizagem musical, o professor deve ter em conta que o aluno deve adquirir diferentes competências específicas da aprendizagem musical. O aluno deve ser capaz de reconhecer os fenómenos sonoros auditivamente e interpretá-los (competências auditivas), de executar movimentos com elevados níveis de precisão e coordenação (competências motoras), de fazer os ajustes tímbricos, frásicos, de tempo, agógica e dinâmica necessários para cada estilo (competências expressivas), de descodificar a notação musical (competências de leitura) e de se preparar mentalmente para a performance (competências performativas).

Quanto ao nível social, o processo da aprendizagem musical pode ser também desafiante para um aluno. A aprendizagem de um instrumento está directamente ligada a diferentes implicações na vida social do aluno. A prática da música de conjunto faz com que o aluno exponha o seu trabalho e as suas emoções aos seus colegas, como tal, alunos que acreditam que não têm aptidão tendem a sentir-se desmotivados com a integração nestes grupos, sentindo que estão a expor as suas dificuldades aos outros. As horas despendidas no estudo individual são também um factor a ter em conta. O estudo de um instrumento requer ao aluno a prática do mesmo durante longos períodos de tempo em que este se encontra em isolamento. É de importância máxima que o aluno disfrute não só das aulas, mas também do tempo que despende sozinho na prática do instrumento.

“Nós queremos que os alunos percepcionem a prática instrumental como uma actividade divertida [...] Dêem-lhes imensas actividades cativantes e imaginativas para realizarem [...]”<sup>5</sup> (Harris, 2008). Harris destaca a importância das primeiras aulas na forma como o aluno vai encarar a aprendizagem, destacando o papel da criatividade nas mesmas. Para tal, o autor sugere, por exemplo, o uso de metáforas, que podem ter um papel relevante na motivação, especialmente se forem adequadas a outras áreas de interesse do aluno. Por exemplo, se um aluno for adepto de algum desporto, existem imensas analogias possíveis que poderão estimular o aluno na prática instrumental. A improvisação pode também fazer parte das primeiras aulas, apesar do pouco material musical disponível ao aluno, e surge também como uma possibilidade do mesmo explorar o instrumento sem correr o risco de incorrer

---

<sup>5</sup> “We want pupils to perceive practice as a fun activity [...] Give them lots of engaging and imaginative things to do [...]”

em erros. Contudo, segundo McPherson (2006), é importante que o professor ajude a criança e encontrar um equilíbrio entre a disciplina do estudo instrumental e a prática instrumental como entretenimento pessoal.

Na primeira aula de instrumento, grande parte dos alunos não tem ideia com o que se vai deparar. As expectativas que a criança traz para a primeira aula de instrumento podem influenciar fortemente o seu desenvolvimento futuro. Desta forma, é preciso ter em conta aspectos como, por exemplo, quanto tempo a criança espera tocar na primeira aula (McPherson, 2001). No caso específico da flauta é possível observar que alguns alunos tendem a desmotivar após o insucesso na emissão sonora na primeira aula. Muitas vezes o professor tende a negligenciar estas questões com a necessidade que lhe é imposta de cumprir o programa previsto. Segundo Kelchtermans (2007) as escolas estão correntemente a ignorar ou mesmo a negar aspectos importantes da realidade educativa que constituem fortes fontes de motivação, comprometimento e de satisfação profissional para os professores, isto tudo sob a bandeira de uma procura de qualidade.

“As escolas têm de ter um bom desempenho, têm de mostrar a sua eficácia e demonstrar que o dinheiro investido nelas foi usado de forma eficaz e que resultará em resultados adequados. Cada vez mais, a educação é considerada pelos decisores políticos e também pela "opinião pública" como um investimento que tem de ser gerido eficazmente.” (Kelchtermans, 2007)

Segundo Kelchtermans (2001), é possível distinguir cinco importantes aspectos que caracterizam a criação da identidade profissional de um professor: a auto-imagem (componente descritiva: “Quem sou eu enquanto professor?”), a auto-estima (componente avaliativa: “Quão bem estou a realizar o meu trabalho enquanto professor?”), a motivação profissional (componente apelativa: “O que me motiva para ser um professor?”), a percepção da tarefa (componente normativa: “O que eu considero ser o meu objectivo enquanto professor?”) e a perspectiva futura (componente prospectiva: “Como eu encaro o futuro da minha carreira e como me sinto em relação a isso?”). A componente social do meio profissional onde o professor se insere pode também ser determinante para as suas estratégias de ensino, visto que o professor sente uma necessidade de reconhecimento para a criação da sua identidade no meio que o rodeia.

A teoria das atribuições de Weiner, referida anteriormente, também é facilmente adaptável para o contexto do professor ao nível do *locus*.

“Os professores com um elevado locus de controlo interno podem sentir uma grande satisfação profissional quando os resultados dos alunos são bons. Por outro lado, quando os resultados dos alunos são fracos, têm tendência para se culpabilizar e para se sentirem frustrados e ineficazes. Os professores com um elevado locus de controlo externo geralmente relacionam os resultados dos alunos a factores que ultrapassam os seus esforços e fogem ao seu domínio. Isto pode ter um impacto negativo nos seus sentimentos pessoais em termos de competência profissional ("posso fazer a diferença") e, deste modo, pode conduzir a efeitos negativos na sua motivação e, eventualmente, na sua auto-estima.” (Kelchtermans, 2007)

Torna-se então fundamental que o professor compreenda que a relação educacional compreende uma dimensão incontrolável, tendo em conta a possibilidade de que a informação dada pelo professor não resulte no significado que o mesmo lhe quis atribuir.

No entanto, situações como imposições escolares podem ser vistas como algo que foge ao controlo do professor. Factores como condições de trabalho, relações interpessoais, questões burocráticas e imposições de reformas educacionais que não são congruentes com as crenças do professor podem levar a uma experiência de vulnerabilidade e de distúrbio emocional (Nias, 1999).

No caso específico de Portugal, podemos verificar que,

“(…) dados recentes mostram que 27,6% da população está em sofrimento psicológico (INS, 2009), percentagem que aumenta para cerca de 30% a 40% no caso dos professores (Pocinho & Perestrelo, 2011). Na base deste elevado número encontra-se uma série de desafios universais que se colocam aos professores de hoje, quer pela instabilidade e imprevisibilidade a que são sujeitos, quer pela necessidade de dominarem as novas tecnologias em que as novas gerações são proficientes, quer ainda pela escola inclusiva que coloca desafios diferentes (e.g. Day, 2004). A estes desafios aliam-se condicionamentos como a baixa remuneração, um menor prestígio da profissão de professor, a falta de recursos e a perceção de impotência ou mesmo de incompetência, a própria estrutura da escola e do sistema educativo, as elevadas expectativas tanto da tutela como dos pais

(Stoeber & Rennert, 2008) e, ainda, o excessivo interesse pela medição dos resultados da aprendizagem que induziu à valorização do que se mede em vez de motivar a medição do que realmente importa (Biesta, 2010).”

(Amaral et al., 2012)

Ao longo da sua carreira, um professor vai interpretar de diferentes formas os processos de ensino e aprendizagem, tal baseia-se também numa dimensão temporal regularmente negligenciada, tendo um papel importante a idade, a geração e a etapa da carreira. Esta capacidade de análise, que um professor deverá conseguir adquirir ao longo do seu próprio processo de evolução profissional e de crescimento pedagógico – tanto pelo contacto com situações diversas como pelo aprofundamento da sua investigação pessoal no domínio pedagógico e fundamental para o grau de sucesso que um aluno atinge num dado espaço de tempo.

### **1.3.2. Revisão das práticas educativas desenvolvidas**

No início do ano lectivo, foi realizada uma planificação dos objectivos gerais a cumprir ao longo do ano, bem como os objectivos a cumprir ao nível do desenvolvimento das competências auditivas, motoras, expressivas e de leitura. Após a escolha do repertório e material didático a utilizar foi também realizada uma planificação dos objectivos a concretizar no final de cada período. Essa planificação pode ser consultada no CD em anexo, bem como os relatórios de observação das noventa aulas observadas.

Para a avaliação desta unidade curricular, o professor baseou-se nos critérios definidos pela instituição para as classes de instrumento e canto, que abrangem os domínios técnico/produção sonora, interpretativo/artístico, comportamental/atitudes e o cumprimento dos conteúdos programáticos. Uma tabela com os critérios de avaliação e respectivas percentagens pode ser consultado no anexo 6 da Secção I.

Ao longo do ano lectivo foram realizadas três audições, uma em cada período em alturas próximas ao final do mesmo. O programa das audições pode ser consultados nos anexos 7, 8 e 9 da Secção I. As alunas apresentaram-se nas três audições executando o repertório que podemos observar na tabela 1.3.2.1.

	1º Período	2º Período	3º Período
	3 de Dezembro de 2013	18 de Março de 2014	20 de Maio de 2014
Aluna 1 - Marta	<i>Sur l'eau</i> de Gaubert	-	<i>Souvenir des Alpes</i> de Boehm
Aluna 2 – Mariana	<i>Poemeto</i> de Lacerda	1º andamento da <i>Sonatina</i> de Arrieu	<i>Variações sobre um tema de Rossini</i> de Chopin
Aluna 3 - Faustine	<i>Bourrée</i> de Krieger, <i>Minuet</i> de Beethoven	<i>Little Brown Jug</i> de Winner	<i>Romance</i> de Beethoven  <i>Lone Rider</i> de Rossini

Tabela 1.3.2.1. Repertório tocado pelas alunas nas audições ao longo do ano.

Todas as alunas frequentaram também um concerto e conferência orientados pela flautista portuguesa Adriana Ferreira<sup>6</sup> nas instalações da Escola de Música do Conservatório Nacional a 12 de Outubro de 2013, organizado pelos professores da classe de flauta transversal. As alunas Marta e Mariana frequentaram o *masterclass* orientado pelo flautista Olavo Barros nas instalações da Escola de Música da Nossa Senhora do Cabo entre os dias 6 e 8 de Março. Estas realizaram também concertos com a Orquestra de Sopros do Conservatório Nacional e a Orquestra do Conservatório Nacional. A aluna Marta ingressou ainda o *II Estágio da Orquestra de Sopros e Percussão de Baião* orientado pelo maestro José Eduardo Gomes entre 15 a 19 de Abril em Baião.

#### 1.3.2.1. Aluna 1 - Marta

Este ano a aluna começou a trabalhar as escalas segundo o exercício nº4 do livro *17 Grands Exercices Journaliers de Mécanisme pour Flûte* de Paul Taffanel e Philippe Gaubert. Este exercício explora a escala ao longo de toda a extensão do instrumento e é frequentemente realizado com diferentes articulações sugeridas pelos autores quando estes leccionavam no Conservatório de Paris. Do mesmo livro foram também realizados os exercícios nº6, que aborda os intervalos de terceira maior e menor ascendente e descendente, e nº 10,

<sup>6</sup> Solista da Orquestra Nacional de França desde 2012.

que explora os arpejos maior, menor, diminuto, aumentado e de sétima maior, menor, diminuta e meio diminuta.

No primeiro período o professor dedicou uma maior parte do tempo a rever alguns livros de estudos que a aluna não tinha trabalhado até ao quinto grau tais como os 18 *Exercices ou études pour Flûte* de Tranquillie Berbiguier (1949) e os *Studies for flute Op.33 nº2* de Ernesto Kohler (1980). No entanto, tendo em conta as dificuldades técnicas da aluna o professor decidiu continuar a abordar os estudos de Kohler durante o resto do ano lectivo. Apenas no segundo período a aluna iniciou a aprendizagem dos estudos presentes na colectânea *100 Classical Studies for Flute* da *Universal Editions* recolhidos por Frans Vester (1966).

Quanto às peças, no primeiro período a aluna abordou a obra *Sur l'eau* de Gaubert, no segundo período deu continuidade ao trabalho desta obra e abordou também a *Sonata em mi menor* de Haendel e no terceiro período trabalhou a obra *Souvenir des Alpes* de Boehm e iniciou a leitura do *Concerto em Sol Maior* de Pergolesi.

De uma forma sucinta podemos resumir o repertório concretizado pela aluna na tabela 1.3.2.1.1.

	1º Período	2º Período	3º Período
Escalas	Exercício nº4: Escalas de Fá Maior, Ré menor, Si bemol Maior, Sol menor, Mi bemol Maior, Dó menor, Lá bemol Maior e Fá menor	Exercício nº4: Escalas de Si Maior, Sol menor, Mi Maior, Dó sustenido menor, Lá Maior e Fá sustenido menor Exercício nº10: Arpejos a partir da escala de Dó Maior.	Exercício nº4: Escalas de Sol Maior e Mi menor Exercício nº6: Terceiras a partir da escala de Lá Maior.
Estudos	Estudo nº1 de Kohler  Estudo nº 69 de Drouet <sup>7</sup>	Estudo nº 7 de Kohler  Estudo nº 70 de Drouet <sup>8</sup>	Estudo nº 7 de Kohler  Estudo nº 8 de Kohler
Peças	<i>Sur l'eau</i> de Gaubert	<i>Sonata em mi menor</i> de Haendel  <i>Sur l'eau</i> de Gaubert	<i>Souvenir des Alpes</i> de Boehm  <i>Concerto em Sol Maior</i> de Pergolesi

Tabela 1.3.2.1.1. Repertório realizado pela aluna ao longo dos três períodos – Aluna 1.

Podemos observar a avaliação quantitativa da aluna ao longo do ano na tabela 1.3.2.1.2.

	1º Período	2º Período	3º Período
Classificação <sup>9</sup>	8	8	9

Tabela 1.3.2.1.2. Classificação ao longo dos três períodos – Aluna 1.

### 1.3.2.2. Aluna 2 – Mariana

As escalas abordadas ao longo do ano foram sempre escolhidas de acordo com a tonalidade das obras e dos estudos que a aluna que iam ser executados ao longo da aula. A partir do

<sup>7</sup> Da colectânea 100 *Classical Studies for Flute* da *Universal Editions* recolhidos por Frans Vester (1966)

<sup>8</sup> *Ibidem*

<sup>9</sup> Escala de 0 a 20.

segundo período o professor começou a exigir à aluna que executasse as escalas ao longo de toda a extensão do instrumento, independentemente da tonalidade e recorrendo a diferentes articulações e ritmos.

Ao nível dos estudos, foi somente utilizada a colectânea *100 Classical Studies for Flute* da *Universal Editions* recolhidos por Frans Vester (1966).

Quanto às peças, no primeiro período a aluna abordou as obras *Poemeto* de Lacerda e *Hallenser em si menor* de Haendel, no segundo período as obras *Variações sobre um tema de Rossini* de Chopin e o 1º e 2º andamento da *Sonatina* de Arrieu e no terceiro deu continuidade ao trabalho da obra de Chopin e iniciou a leitura da *Peça* de Joly Braga Santos.

De uma forma sucinta podemos resumir o repertório concretizado pela aluna na tabela 1.3.2.2.1.

	1º Período	2º Período	3º Período
Escalas	Fá Maior, Ré menor, Lá bemol Maior, Fá menor, Ré Maior e Si menor	Sol Maior, Mi menor, Mi Maior e Dó sustenido menor	Sol bemol Maior, Mi bemol menor, Si Maior, Sol sustenido menor, Mi Maior e Dó sustenido menor
Estudos	Estudo nº27 de Kohler <sup>10</sup>	Estudo nº 40 de Gariboldi <sup>11</sup>	Estudo nº32 de Demerssemann <sup>12</sup>
Peças	<i>Poemeto</i> de Lacerda <i>Hallenser em si menor</i> de Haendel	1º e 2º andamento da <i>Sonatina</i> de Arrieu <i>Variações sobre um tema de Rossini</i> de Chopin	<i>Variações sobre um tema de Rossini</i> de Chopin <i>Peça</i> de Joly Braga Santos

Tabela 1.3.2.2.1. Repertório realizado pela aluna ao longo dos três períodos – Aluna 2.

Podemos observar a avaliação quantitativa da aluna ao longo do ano na tabela 1.3.2.2.2.

<sup>10</sup> Da colectânea *100 Classical Studies for Flute* da *Universal Editions* recolhidos por Frans Vester (1966)

<sup>11</sup> *Ibidem*

<sup>12</sup> *Ibidem*

	1º Período	2º Período	3º Período
Classificação <sup>13</sup>	4	4	4

Tabela 1.3.2.2.2. Classificação ao longo dos três períodos – Aluna 2.

### 1.3.2.3. Aluna 3 – Faustine

Ao ingressar na EMCN, a aluna iniciou a aprendizagem do registo agudo. À medida que o professor leccionava uma nota nova no registo agudo<sup>14</sup>, alargava o âmbito da escala até essa nota, passando assim, a realizar escalas com um âmbito de duas oitavas. No último período iniciou também a aprendizagem da escala cromática, sendo no final do ano capaz de executar as escalas cromáticas de fá e dó.

Quanto aos estudos foi utilizado sempre o mesmo método, *125 Classical Studies for Flute* da *Universal Editions* recolhidos por Frans Vester (1976).

As obras trabalhadas consistiram essencialmente em duos, *Bourrée* de Krieger, *Minuet* de Beethoven, *Barcarolle* de Offenbach, *Little Brown Jug* de Winner e *Lone Rider* de Rossini, que, aquando da sua apresentação em audição, eram executados conjuntamente com a sua colega Inês Pina. Apenas no terceiro período, foi abordada uma peça com acompanhamento de piano, *Romance* de Beethoven.

De uma forma sucinta podemos resumir o repertório concretizado pela aluna na tabela 1.3.2.3.1.

<sup>13</sup> Escala de 0 a 5.

<sup>14</sup> Tradicionalmente os registos na flauta são definidos como:



	1º Período	2º Período	3º Período
Escalas	Sol Maior, Lá Maior (uma oitava)  Ré Maior, Mi bemol Maior, Fá Maior (duas oitavas)	Mi bemol Maior, Fá Maior, Sol Maior, Lá Maior (duas oitavas)	Sol Maior, Fá Maior (duas oitavas)  Escala cromática de Fá, Escala Cromática de Dó (duas oitavas)
Estudos	Estudos nº 1 – 12 de Vester <sup>15</sup>	Estudos nº 13 – 20 de Vester <sup>16</sup>	Estudos nº 21 – 26 de Vester <sup>17</sup>
Peças	<i>Bourrée</i> de Krieger, <i>Minuet</i> de Beethoven	<i>Little Brown Jug</i> de Winner  <i>Barcarolle</i> de Offenbach  <i>Lone Rider</i> de Rossini	<i>Romance</i> de Beethoven

Tabela 1.3.2.3.1. Repertório realizado pela aluna ao longo dos três períodos – Aluna 3.

Podemos observar a avaliação quantitativa da aluna ao longo do ano na tabela 1.3.2.3.2.

	1º Período	2º Período	3º Período
Classificação <sup>18</sup>	3	3	4

Tabela 1.3.2.3.2. Classificação ao longo dos três períodos – Aluna 3.

<sup>15</sup> Da colectânea 100 *Classical Studies for Flute* da *Universal Editions* recolhidos por Frans Vester (1976)

<sup>16</sup> *Ibidem*

<sup>17</sup> *Ibidem*

<sup>18</sup> Escala de 0 a 5.



## **1.4. Análise crítica da actividade docente**

### **1.4.1. Aulas assistidas**

Neste capítulo realizaremos uma análise crítica à actividade docente do professor cooperante e da estagiária com base na revisão literária realizada no capítulo anterior.

Como referido anteriormente, é importante realçar que, para todas as alunas, foi o primeiro ano de aulas na Escola de Música do Conservatório Nacional, bem como na classe do professor João Pereira Coutinho.

Apesar de frequentarem diferentes graus, algumas questões acerca da forma como o professor organiza as suas aulas são transversais às três alunas. No caso da Faustine que tem apenas uma aula por semana, o professor procura abordar em cada aula escalas, estudos e peça, sempre que possível. Na necessidade de trabalhar uma questão técnica mais concreta e urgente, o professor reserva então a aula toda para o mesmo efeito. O mesmo se passa com a preparação das peças em datas mais próximas da audição. No caso da Marta e da Mariana, tendo estas duas aulas por semana, o professor optou por reservar uma aula para trabalhar escalas e estudos e outra para repertório. É de realçar que, facto de as audições decorrerem sempre à terça-feira, levou a que as alunas Marta e Faustine perdessem três aulas ao longo do ano lectivo.

Ao longo de todo o ano lectivo, o professor cooperante, demonstrou preocupação com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Sempre que era oportuno, o professor perguntava ao aluno qual seria a melhor estratégia a tomar perante uma nova dificuldade, antes de a propor, levando assim a uma aplicação do conhecimento anteriormente transmitido num novo contexto.

Sempre que necessário, o professor alterava a tarefa que o aluno estava a executar para que este não se cansasse do exercício pretendido, possibilitando assim um ritmo de aula no qual o aluno tinha de estar sempre atento e concentrado no objectivo proposto. Mediante uma situação de erro, o professor revelou-se sempre bastante compreensivo, dando ao aluno a oportunidade de errar, reconhecendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Segundo Green & Gallwey (1986),

“ A maioria das pessoas [...] descobrem que se ‘permitirem a si próprios falhar’, acabam por não falhar. [...] A razão é simples. Tu libertaste-te do medo de falhar e és agora capaz de focar a tua atenção a cem por cento na concretização da música.<sup>19</sup>” (Green & Gallwey, 1986).

Ao longo das aulas o professor manifestou sempre preocupação em que os alunos tivessem a percepção da utilidade e do propósito da tarefa que estavam a realizar, isto é, sempre que o aluno estava a realizar um exercício para correcção de algum problema, o professor fazia questão de interrogar o aluno se este compreendia o porquê da realização daquele exercício. Esta percepção acaba por motivar o aluno a realizar a tarefa pretendida porque assim este compreende a sua utilidade. Podemos dar como exemplo a prática de escalas, ao perceber que a prática de escalas pode ajuda-lo na execução de peças futuramente o aluno acaba por empenhar-se mais na sua concretização, vendo-as como uma ferramenta para atingir outros objectivos.

O professor cooperante orientou sempre os alunos de forma que estes se focassem mais no processo de aprendizagem e com o que este lhes trazia de novo do que no resultado final da performance. É de salientar um episódio em que a Mariana estava preocupada com a performance de um estudo no concurso “JOVEM.COM” e que o professor alertou-a que o mais importante era o desafio que este estudo lhe estava a trazer, possibilitando que esta evoluísse em determinados aspectos técnicos, que nunca trabalharia tão a fundo se não estivesse a tocar o estudo em questão.

Por fim, é importante destacar que a relação aluno-professor, nos três casos, revelou-se bastante positiva ao longo do ano, tratando-se de uma relação de cooperação, respeito e crescimento e não de uma relação de imposição. O professor manifestou interesse que o aluno representasse um papel activo no seu processo de aprendizagem, sendo orientado pelo professor numa dinâmica de interactividade de conhecimento. Assim, os alunos sentiam-se não só na obrigação de cumprir uma imposição, mas responsabilidade em colaborar activamente, sendo capazes de aplicar conhecimento de uma forma significativa

---

<sup>19</sup> “Most people, like Mary-Helen, find that if they ‘allow themselves to fail’, they don’t fail. [...] The reason is simple. You have released yourself from the fear of failure and are now able to focus your attention one hundred percent on making music.” (Green & Gallwey, 1986)

em contextos diferentes. O objectivo final deve passar então pelo aluno ser capaz de identificar um problema e explorar diferentes estratégias para o solucionar.

#### *1.4.1.1. Aluna 1 – Marta*

A aluna ingressou este ano na classe do professor João Pereira Coutinho no 6º grau em regime integrado. Os alunos que ingressam neste regime, especialmente ao nível secundário, pretendem especializar-se na área da música, resultando normalmente num ingresso no ensino superior. Apesar de o programa ser equivalente ao de um 6º grau em regime supletivo, é frequente existir um maior grau exigência por parte dos professores. Esta é devida ao facto de os alunos se encontrarem inteiramente dedicados à aprendizagem musical, isto é, frequentam todas as disciplinas no conservatório e têm um plano de estudos vocacionado para a música.

Para considerar a evolução da aluna ao longo do ano é necessário realçar que a flauta da aluna é uma YAMAHA YFL-271, uma flauta de modelo de estudante com algumas limitações e também que, até ao seu ingresso no conservatório a aluna não realizou a sua aprendizagem musical numa escola de ensino artístico especializado pelo que, no início do ano lectivo, foram rapidamente identificadas várias lacunas na aprendizagem da Marta até ao momento. Uma dessas lacunas é a ausência da aprendizagem de estudos que fazem parte do programa de flauta até ao 5º grau. Como tal, o professor decidiu, numa fase inicial, dedicar algum tempo ao estudo destas colectâneas de estudos para rever algumas questões de técnica base, bem como para aumentar o conhecimento de literatura por parte da aluna. No entanto, o tempo despendido com esta tarefa revelou-se maior do que o previsto, tendo em conta os problemas técnicos da aluna. A necessidade de resolver algumas questões técnicas que deviam ter sido trabalhadas pela aluna em anos anteriores acabou por resultar numa redução do tempo para trabalhar o repertório definido para o ano lectivo corrente, acabando assim por necessitar de um maior esforço por parte da aluna. Infelizmente, este esforço não foi verificado e, por diversas vezes ao longo do ano, o trabalho realizado pela aluna revelou ser insuficiente. Ao invés de esta necessidade motivar a aluna para um estudo mais eficaz acabou por resultar num crescente desinteresse pela flauta bem como pelas restantes disciplinas específicas o que acabou por levar a que reprovasse nos diferentes períodos ao longo do ano. A aluna assume assim uma atitude entitária em relação ao

conhecimento, isto é, assume que a sua aptidão e inteligência são fixas e inalteráveis e o esforço e o insucesso tratam-se apenas de uma confirmação da sua falta de aptidão.

Na sequência desta desmotivação, a aluna centrou-se maioritariamente na vida social no conservatório e menos na sua vida académica, o que acabou por retirar à aluna grande parte das suas horas disponíveis para o estudo do instrumento. Este tipo de comportamento foi também verificado pelo professor que passa grande parte do seu tempo na instituição e que podia constatar as horas que a aluna despendia no seu convívio social e não numa sala a preparar os objectivos da próxima aula.

A relação aluno-professor começou também a deteriorar-se pela falta de sinceridade da aluna mediante a situação de aula. Quando o professor questionava a aluna acerca do seu estudo semanal, a mesma afirmava que tinha trabalhado as obras em questão, no entanto, podíamos observar que tal não tinha sucedido com base na prestação da aluna durante a aula. Diversas situações contribuíram para a deterioração da relação aluno-professor como o caso em que a aluna justificou a ausência a aula com um facto que mais tarde se veio a verificar não ser verdadeiro. Após estas situações foi notória alguma desmotivação por parte do professor não pela falta de estudo realizado mas sim pela tentativa da mesma de encobrir a situação. Apesar destas situações o professor, ao longo do ano, delineou planos de recuperação<sup>20</sup> para a aluna de forma a colmatar a insuficiência de trabalho realizado nos períodos anteriores, no entanto, a mesma revelou-se incapaz de os cumprir.

A aluna apresentava vários problemas ao nível de técnica base apresentando graves lacunas ao nível da embocadura e das dedilhações. Apesar de ser capaz de executar passagens técnicas complicadas, a sua sonoridade apresentava muitas limitações influenciando assim a sua capacidade de concretizar dinâmicas e de controlar a afinação. Segundo Bernold (2007), é comum deparamo-nos com situações como esta,

“O trabalho de um flautista é várias vezes desequilibrado. A importância que este dá a questões de articulação de dedos e de língua (geralmente apelidadas de “técnica”) não podem ser comparadas ao tempo e

---

<sup>20</sup> Consultar anexo 10 da Secção I.

preocupação que o mesmo dá à elaboração do som, apesar de tudo, visto como essencial na sua opinião.”<sup>21</sup> (Bernold, 2007)

Além de algumas dedilhações incorrectas a sonoridade da aluna era maioritariamente afectada por esta realizar demasiada pressão nos lábios aquando do registo agudo. Numa analogia feita por Bernold no seu livro *“La Technique d’Embouchure”* este compara a coluna de ar a uma mangueira de água, podemos então alcançar uma maior distância com a água de três formas distintas:

- Abrir mais a torneira – a torneira é comparável ao diafragma, ao aumentar o ar emitido o flautista vai obter uma sonoridade mais forte no entanto vai também “ (...) produzir uma sonoridade forçada e desinteressante”<sup>22</sup>
- Fechar ligeiramente a extremidade da mangueira – neste caso a extremidade da mangueira é comparável aos lábios, ao apertar os lábios, sem qualquer movimento do diafragma vai resultar num “(...) som comprimido e uma sonoridade débil”<sup>23</sup>. Este exemplo representa o caso da aluna em questão;
- Levantar a mangueira, isto é, mudar a direcção da coluna de água – segundo este autor esta forma é a mais correcta de emitir notas no registo agudo. Este defende que o flautista deve, além de aumentar a quantidade de ar utilizando o diafragma, direccionar a coluna de ar com os lábios.

Desta forma, em quaisquer exercícios técnicos realizados, a questão da sonoridade era sempre uma prioridade, bem como a correcção de algumas dedilhações incorrectas. Mesmo na prática das escalas o professor direccionava a atenção da aluna para esta questão.

Aquando da concretização das obras a aluna mostrava-se mais disponível e motivada, produzindo assim melhores resultados. Porém, o trabalho da aluna revelou-se insuficiente

---

<sup>21</sup> “The flutist’s work is very often unbalanced. The importance he gives to the finger-work and tonguing (generally referred to as “technique”) cannot be compared to the time and care he gives to the elaboration of the sound, regarded as essential, in spite of all, to his mind.” (Bernold, 2007)

<sup>22</sup> “(...) producing a forced and unattractive sound” (Bernold, 2007)

<sup>23</sup> “(...) squeezed sound and too weak a tone.” (Bernold, n.d.)

não tendo atingido as metas propostas, como tal a sua reprovação no ano lectivo levou à sua consequente saída do Conservatório Nacional.<sup>24</sup>

#### 1.4.1.2. Aluna 2 – Mariana

De uma forma geral as aulas da Mariana revelaram-se bastante positivas ao longo de todo o ano lectivo. A aluna mostrou-se sempre motivada na aprendizagem do instrumento e empenhada em realizar as tarefas propostas.

Apesar de ser o primeiro ano na classe do professor João Pereira Coutinho, a aluna adaptou-se rapidamente às aulas do mesmo, não revelando problemas ao nível de técnica base, o que permitiu ao professor uma maior liberdade na abordagem de novos conteúdos não tendo que despende tempo no primeiro período com questões que foram abordadas em anos anteriores.

A aluna possui competências de leitura e motoras muito desenvolvidas, no entanto a aluna é bastante dependente do professor quando se trata de competências expressivas, esta aguarda sempre um *feedback* por parte do professor, apesar de compreender a agógica em diferentes estilos a aluna não tem iniciativa própria de tomar decisões.

Ao nível das competências auditivas, a aluna é capaz de reconhecer os fenómenos sonoros abordados pelo professor, tais como afinação, nuances e diferentes tipos de articulação. Este conhecimento permite à aluna uma maior rentabilidade no seu estudo tendo em conta que a mesma consegue compreender quando a concretização de uma articulação não soa como deveria, ou quando está desafinada.

Tendo em conta os parâmetros de McPherson (2006) podemos concluir que a Mariana é uma aluna capaz de estabelecer os seus objectivos pessoais dada a confiança na sua aptidão para realizar a tarefa a que se propõe.

A atitude da aluna revelou-se determinante na superação de uma nova dificuldade. Esta vem de um meio musical rico, variado e estimulante com modelos reforçadores e oportunidades

---

<sup>24</sup> De acordo com os critérios gerais de avaliação, disponíveis em [http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2014/03/EMCN\\_Criterios-Gerais-de-Aval\\_2013\\_2014.pdf](http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2014/03/EMCN_Criterios-Gerais-de-Aval_2013_2014.pdf) um aluno que apresente nível negativo em três disciplinas das componentes de formação científica ou técnica-artística no mesmo ano lectivo não pode renovar a matrícula.

para a aprendizagem, tendo passado por experiências musicais positivas que se revelaram determinantes para a sua motivação. A aluna tem como objectivo primário a aprendizagem, procurando constantemente *feedback* por parte do professor com o objectivo de superar as suas dificuldades, encarando o insucesso como parte integrante da actividade. O facto de encarar a sua capacidade como mutável permite à aluna uma maior motivação ao nível do seu estudo individual pois encara-o como parte de uma cadeia de meios-fins. É possível constatar que a aluna realiza um estudo regular, eficaz e estruturado tendo em conta as dúvidas colocadas pela mesma e a evolução da sua prestação entre cada aula.

Para Dweck, “a marca dos indivíduos de sucesso é que estes adoram aprender, procuram desafios, valorizam o esforço, e persistem mediante obstáculos”<sup>25</sup>. A aluna assume uma atitude incremental na aprendizagem encarando o esforço de uma forma positiva e necessária para a aprendizagem. É também capaz de compreender as razões do seu insucesso associando-o a questões relacionadas com dimensões causais internas, instáveis e controláveis, tendo assim uma maior probabilidade de sucesso visto que estas atribuições permitem à mesma que ajuste o nível de esforço à dificuldade da situação, compreendendo que qualquer falha resulta da falta de trabalho ou do uso de estratégias inadequadas na resolução de problemas.

#### 1.4.1.3. Aluna 3 – Faustine

A possibilidade de o professor leccionar as aulas em francês tratou-se de uma mais-valia preciosa para a aluna, caso contrário a mesma não teria tido possibilidade de ingressar na escola. Por outro lado, não sendo o francês a língua materna do professor, algumas limitações ao nível da expressão e do vocabulário podem ter ocorrido. Neste caso, a presença dos pais nas aulas possibilitava sempre ao professor colmatar alguma dúvida com a ajuda dos mesmos.

De acordo com a flautista e pedagoga Jennifer Cluff, no seu *site*<sup>26</sup>, podemos destacar alguns maus hábitos praticados por flautistas auto-didactas, ou que foram orientados de forma incorrecta aquando da aprendizagem inicial do instrumento. Questões como esta são

---

<sup>25</sup> “The Hallmark of successful individuals is that they love learning, they seek challenges, they value effort, and they persist in the face of obstacles.” (Dweck, 2005)

<sup>26</sup> <http://www.jennifercluff.com/habits.htm>

também abordadas pelo flautista Trevor Wye no seu manual “Begginer’s Book for the flute – Volume 1 & 2”. No caso da Faustine podemos destacar os seguintes problemas:

- Montar a flauta – várias vezes a cabeça da flauta não se encontrava na produção adequada, um bom indicador deste erro é verificar se as chaves estão paralelas ao tecto, esta questão foi várias vezes abordada pelo professor que, durante o curso da aula, procurava sempre verificar se a flauta estava correctamente montada;
- Posição da mão direita – trata-se de um problema recorrente tendo em conta a posição do polegar. Ao iniciar uma peça a aluna demonstrava sempre preocupação em posicionar a mão de forma correcta, no entanto ao longo da mesma acabava por apoiar a flauta na palma da mão. Apesar de aparentemente mais confortável e imediato para a aluna, visto que nunca tinha sido alertada para esta problemática, este posicionamento da mão direita dificulta os movimentos dos dedos e pode vir a trazer problemas de saúde mais tarde, como são o caso das tendinites;
- Dedilhações incorrectas – algumas notas que a aluna aprendeu estavam com dedilhações incorrectas, como o ré e o mi bemol do registo médio. O facto de a aluna ter repetidamente tocado as notas com estas posições criou uma memória motora associada a nota que revelou-se difícil de modificar ao longo do ano.

Apesar de todas as questões apresentadas acima, é de salientar que, ao longo do ano a aluna nunca mostrou-se resistente às correcções feitas pelo professor, como é bastante comum no caso destes alunos, que afirmam preferir tocar da forma incorrecta pois para eles é mais fácil visto que estão habituados à mesma.

O professor demonstrou sempre imenso cuidado ao corrigir à aluna nestas questões de forma a não colocar em causa o trabalho da pessoa que a tinha acompanhado anteriormente. Mostrou-se também muito persistente na correcção tanto como na prevenção destes erros. Sempre que a aluna tinha que tocar alguma passagem com o ré médio, o professor advertia a mesma para que esta se lembrasse da dedilhação correcta da nota. Antes de cada aula, o professor pedia sempre para a aluna verificar se a flauta estava montada correctamente, e verificando também ele próprio. Estas questões evitavam que a aluna voltasse a cometer o mesmo erro, tocando sempre as posições correctas, reeducando a sua memória motora. No entanto, nem sempre era possível prevenir a aluna do erro,

tendo o professor de proceder à sua correção. Independentemente do número de vezes que a aluna tocava a nota com a dedilhação errada, o professor corrigia sempre a mesma.

Ao longo do ano, a aluna demonstrou também algumas dificuldades ao nível das competências de leitura. Apesar de identificar rapidamente a altura, a leitura do ritmo revelou-se uma dificuldade acrescida para a aluna. A aluna é capaz de bater a pulsação de forma regular, no entanto, ao iniciar a leitura rítmica a aluna é incapaz de realizar os ritmos correctos, ainda que mantenha a pulsação. Algumas melhorias foram alcançadas ao longo do ano com o persistente trabalho de leitura realizado na sala de aula, mas penso que esta seja ainda uma das questões mais importantes a trabalhar com a aluna num futuro próximo.

De uma forma geral a aluna realizou um trabalho positivo ao longo do ano, apesar de algumas aulas em que a aluna estava pouco preparada devido a um estudo insuficiente e ineficaz. Esta questão foi também trabalhada pelo professor que, sempre que isto acontecia, demonstrava à aluna os efeitos negativos da sua falta de estudo.

#### **1.4.2. Aulas leccionadas**

Apesar de se ter revelado de grande utilidade para a estagiária a possibilidade de assistir às aulas do professor cooperante, o tempo disponibilizado para a própria leccionar foi bastante reduzido. Em apenas três aulas, a estagiária não teve possibilidade de desenvolver um trabalho determinante com os alunos, podendo apenas observar melhorias em estratégias aplicadas com resultados a curto prazo. Tendo em conta a limitação imposta à estagiária nas horas disponíveis para leccionar, o professor cooperante tentou sempre integrar as opiniões da mesma nas suas próprias aulas, possibilitando à mesma que sugerisse diferentes estratégias perante as dificuldades dos alunos.

Nas primeiras aulas pôde também observar-se um certo desconforto por parte dos alunos devido à presença da estagiária, mas tal desconforto tendeu a desaparecer com o passar das semanas.

Aquando do início das observações das aulas, a estagiária dirigiu uma carta aos Encarregados de Educação dos alunos com um comprovativo da sua frequência no mestrado em Ensino da Música na ESML juntamente com uma autorização para que pudesse gravar as

aulas em formato vídeo. Um modelo semelhante ao da autorização poderá ser consultado no anexo 5 da Secção I.

Ao observar os vídeos referentes às aulas leccionadas a estagiária foi capaz de inferir uma série de lacunas na forma como prepara as aulas e as adapta às necessidades particulares de cada aluno.

Ao longo das primeiras gravações foi possível constatar que grande parte do tempo é despendido a falar sobre o problema e a sua resolução, fazendo a estagiária pouco uso à exemplificação dos erros cometidos pela aluna tinha cometido ou à demonstração de estratégias com as quais os poderia resolver. Apesar da realização de uma planificação para cada aula, o tempo acaba por ser desperdiçado com factores que não são os prioritários no momento. Ao direccionar o foco para as competências expressivas da aluna, tais como: o fraseio do início do andamento, os finais de frase antes de uma respiração, a possível oscilação do tempo em momentos parados do piano, factores mais básicos tais como a estabilidade rítmica e a flexibilidade nos diferentes registos acabam por ser negligenciadas.

O uso de analogias com situações do quotidiano mostrou-se também insuficiente, e aquando da tentativa de fazer uso das mesmas estas revelaram-se ineficazes, talvez por tratarem questões demasiado subjectivas.

Para uma melhor gestão do tempo da aula o recurso ao relógio acabou por se revelar uma possível solução, permitindo assim uma confirmação de que a aula estava a decorrer de acordo com a planificação realizada.

Durante as aulas existem imensos factores que saem fora do nosso controle e que acabamos por desvalorizar ou por não ignorar podendo estes revelar tensões e preocupações dos alunos cuja origem por vezes está na forma como gerimos a aula, com as expressões que usamos ou até mesmo com a nossa postura perante o mesmo. Os pormenores acabam por nos passar ao lado porque estamos preocupados com a evolução das competências técnico-expressivas do aluno ou mesmo porque em certas alturas não estamos em contacto visual directo com o aluno, impossibilitando-nos de reagir a alguma expressão corporal que o aluno tenha perante certo comentário. Em suma, a gravação das aulas foi sem dúvida uma mais valia para o processo de evolução da estagiária enquanto professora possibilitando-lhe

a análise destes pequenos detalhes com calma e a reflexão acerca do que cada pedido, gesto ou palavra influenciaria a performance da aluna no resto da aula.

Tendo em conta o reduzido número de aulas disponíveis para o programa a cumprir, as aulas das alunas foram realizadas fora do horário regular de aula.

#### *1.4.2.1. Aluna 1 – Marta*

A relação desenvolvida com a aluna demonstrou-se bastante positiva, talvez tendo em conta a proximidade de idades e também por esta rever na estagiária uma ex-aluna do mesmo professor que teria passado pelas mesmas experiências que ela. O facto de não ter a mesma responsabilidade ao apresentar os materiais à estagiária que ao professor pode ter também levado a um clima de menor tensão, sendo assim a aluna capaz de responder às tarefas propostas de uma forma mais relaxada.

Aquando da execução das escalas a estagiária procurou abordar o problema de uma forma diferente. Por diversas aulas consecutivas a aluna não foi capaz de executar as escalas de forma correcta e de cor. Além dos problemas técnicos adjacentes, a aluna era incapaz de memorizar a estrutura do exercício, o que acabava por condicionar, de certa forma, a sua emissão sonora. Com vista a facilitar a memorização destas estruturas, a estagiária procurou verificar se a aluna compreendia o exercício teoricamente. Desta forma, foi possível constatar que a aluna possuía imensas lacunas no entendimento teórico das escalas menores, não sendo capaz de reproduzir uma escala menor melódica, harmónica ou natural quando lhe era pedido, o que dificultava a sua execução visto que esta não compreendia o que levava à alteração da escala quando esta estava na sua forma ascendente e descendente. Após a compreensão teórica do exercício a aluna foi capaz de concretizar a escala, no entanto, ainda abaixo do andamento pretendido.

Questões como o desenvolvimento das capacidades auditivas foram também abordadas, principalmente ao nível dos estudos. Ao corrigir a aluna, a estagiária, evitava informar esta dos erros cometidos, procurando repetir a interpretação realizada pela mesma e realizando, posteriormente, uma versão diferente desta de forma a que percepcionasse as alterações que teria de efectuar.

Infelizmente, tendo em conta o tempo limitado devido aos planos de recuperação que a aluna teria que realizar, a estagiária pôde apenas trabalhar repertório com esta aluna numa aula, visto que as aulas observada semanalmente estava reservada para o trabalho técnico e que a mesma não podia observar as aulas de repertório da aluna por incompatibilidade de horários. Nessa aula a estagiária abordou o *Concerto em Sol Maior* de Pergolesi e efectuou uma revisão dos conceitos adquiridos anteriormente acerca das especificidades da interpretação historicamente informada. Inicialmente a aluna revelou-se incapaz de contextualizar a obra historicamente, não sendo capaz de distinguir as principais épocas da história da música estilisticamente ou mesmo através do seu ano de produção. O objectivo primário da estagiária nessa aula foi então o de explorar estas questões através duma análise superficial da obra em questão, bem como o da reprodução prática de alguns conceitos ao longo da concretização da mesma.

Tratando-se a Marta de uma aluna com uma idade mais avançada, a assumpção de que esta pudesse compreender os conceitos e as correcções de formal verbal, demonstraram-se, no entanto erróneas, revelando-se a mesma mais receptiva à demonstração visual/sonora do que à justificação verbal. O recurso à exemplificação e à imitação surtiram também efeitos bastante positivos, ao repetir a sonoridade que a aluna realizou e posteriormente exemplificar a sonoridade que é pretendida ajudaram na consciencialização da aluna dos erros que comete e o que fazer para os superar.

#### 1.4.2.2. *Aluna 2 – Mariana*

Ao longo das três aulas a aluna demonstrou-se altamente receptiva às correcções da estagiária, demonstrando um comportamento similar ao das aulas com o professor cooperante.

Contrariamente à Marta, a Mariana mostrou-se mais receptiva à justificação verbal dos conceitos do que à sua demonstração visual/sonora. No trabalho das escalas a aluna realizava várias questões relativamente à execução das mesmas obtendo melhores resultados após uma explicação descritiva do fenómeno do que de uma demonstração prática de uma alternativa às mesmas.

Aquando da abordagem das peças a aluna revelou-se igualmente receptiva às sugestões realizadas, revelando alguma insegurança na formulação de opiniões quando lhes eram realizadas questões acerca de como resolver um problema.

Ao rever as aulas leccionadas é possível observar que, após a aluna concretizar os objectivos pretendidos, o *feedback* da estagiária não foi o mais positivo, preocupando-se esta sempre com outros pormenores que ainda não estavam perfeitos, ainda que não fosse esse o objectivo do exercício que lhe era proposto. Nas aulas seguintes, após um aumento do *feedback* positivo, a confiança da aluna sofreu alterações, revelando-se esta mais confiante na concretização das metas propostas.

#### 1.4.2.3. Aluna 3 – Faustine

Não sendo o francês a língua materna da estagiária a comunicação com a aluna revelou-se por vezes uma barreira. No entanto, a presença dos pais da aluna na sala de aula tiveram uma influência bastante positiva no contacto com a mesma. Quando, em algumas situações, a estagiária não conseguia expressar o pretendido à aluna, repetia o mesmo em inglês para os pais que rapidamente traduziam a informação para a mesma.

Ao tratar questões posturais, a estagiária optou por uma abordagem que incidisse directamente com a postura de uma forma física, isto é, corrigindo-a através da interacção física ao invés da verbalização de instruções. Esta abordagem obteve resultados positivos tendo em conta que a aluna pôde perceber a sensação física de uma postura correcta, e não apenas obter uma instrução de como deveria corrigir a forma como tocava, sendo assim mais fácil reproduzi-la futuramente. Como a aluna não dispõe de muito tempo de estudo em casa há aspectos importantes não podem ser descurados, visto que o tempo de aula representa uma parcela significativa do tempo em que esta está em contacto com o instrumento.

As lacunas nas competências auditivas da aluna, tanto na identificação do erro, como na capacidade de cantar afinado ou de reconhecer mudanças tímbricas ou dinâmicas mais subtis levaram-nos também a repensar a necessidade de investir mais tempo neste tipo de trabalho com a aluna.

Em duas das aulas a aluna esqueceu-se dos estudos e das peças, o que dificultou o trabalho da estagiária. Na primeira aula, esta optou por concretizar alguns exercícios que explorassem o registo agudo, realizando assim uma revisão das questões leccionadas na aula anterior, no entanto, na segunda aula a estagiária dispunha já do material que estava previsto a concretizar na aula, pelo que esta decorreu conforme o que estava planeado.

Ao executar a peça *Lone Rider* de Rossini algumas problemáticas eram mais difíceis de identificar tendo em conta que a sonoridade das duas flautas acabava por se fundir. No entanto, ao abordar a peça *Romance* de Beethoven, a possibilidade de acompanhar a aluna ao piano revelou-se uma mais-valia, porque permitia a esta uma maior consciencialização da obra, bem como uma maior facilidade ao professor de identificar possíveis erros.

## 1.5. Conclusão

O trabalho desenvolvido ao longo do ano, tanto ao nível da observação das aulas do professor cooperante como ao nível das aulas leccionadas, revelou-se bastante produtivo. Apesar de a estagiária possuir alguma experiência ao nível do ensino, por ter estado a leccionar no âmbito do projecto “Orquestra Geração” nos últimos três anos, o facto de este estágio ter um formato diferente, revelou-se uma mais-valia para a mesma. Antes de ingressar neste estágio, além das aulas leccionadas no projecto “Orquestra Geração” a aluna apenas tinha leccionado em alguns colégios e academias, instituições estas que não seguem o programa oficial dos conservatórios de música.

Observar as aulas de um professor com uma vasta experiência pedagógica possibilitou à estagiária uma aquisição de dados relativos à abordagem de alunos em diferentes fases do seu ensino. A possibilidade de contactar com alunos com o objectivo de ingressar numa Escola Superior de Música foi também uma experiência pioneira, e uma realidade diferente da qual a aluna tem contacto nas suas aulas.

A possibilidade de leccionar aulas com supervisão permitiu também uma consciencialização forma como a estagiária lecciona as suas aulas, verificando assim, os aspectos positivos da sua prestação, bem como, as alterações que esta deve ter na sua abordagem de determinadas questões com os alunos.

A necessidade da realização de uma revisão bibliográfica revelou-se igualmente determinante na obtenção de conceitos relevantes no âmbito da literatura pedagógica. Através destes a estagiária pôde reunir diferentes perspectivas perante a aprendizagem e o ensino, permitindo-lhe assim a concretização de uma análise crítica informada acerca do assunto.

A conjugação das componentes prática e teórica na componente pedagógica deste relatório de estágio, foram fundamentais para colmatar certas lacunas na formação da estagiária que tendo sido direccionada, maioritariamente, para a área da *performance*, não ofereceu à mesma a possibilidade de criar um método pedagógico eficaz, levando por vezes a uma experiência errónea da aprendizagem.

Em suma, através da observação e análise das gravações, foi possível compreender a quantidade de informação que não processamos numa aula em tempo real e que pode ser fulcral para o sucesso do aluno e para o seu bem-estar, possibilitando-nos assim adaptar de forma diferente, e em factores tão cruciais, o decorrer da aprendizagem do mesmo.

## 2. Investigação

### 2.1. Introdução

Ao longo do século XX autores como Théremin (1931) e Mark (1996) têm realizado estudos nos quais destacam o papel e o impacto do progresso tecnológico na arte musical. No entanto, estes avanços tecnológicos associados à música têm sido acompanhados por uma escassez de público e insuficiência de intérpretes que realizam este tipo de repertório, fenómeno este que tem sido foco de estudos como os de Landy (1990) e Olson (1998). Landy (1990) dá especial destaque à educação como resposta a esta problemática, afirmando que “ (...) a criação da lacuna começa com a nossa juventude”.

A questão da integração da tecnologia na sala de aula não deve então ser negligenciada, cabendo ao mesmo a tarefa da consciencialização do aluno para esta diversidade. No seguimento destes estudos, autores como Archibeque (1966), Boal Palheiros (2003) e Cunha (2006) têm levantado a problemática da presença da tecnologia e da música contemporânea no contexto do ensino da música. Algumas experiências, como a de Costa (2007) exploram a abordagem da música electroacústica com crianças.

No caso específico da flauta, teses como as de Olson (1998), Marrs (2004) e Daldegan (2009) revelaram-se de maior importância, ao abordar a inserção de técnicas contemporâneas numa fase inicial do ensino da música. Nestes estudos, a reacção às técnicas contemporâneas revelou ser positiva, principalmente, no que diz respeito a crianças mais novas. No entanto, estes abordam unicamente a questão das técnicas contemporâneas, excluindo a questão tecnológica. Apenas a tese de Davis (1993) realiza uma abordagem ao trabalho de música electroacústica com flautistas iniciantes, fazendo, no entanto, apenas uso de electrónica em tempo-diferido.

Perante este contexto, o nosso estudo pretende abordar a validade da inclusão da música electroacústica numa fase inicial do estudo da flauta. Para a concretização deste estudo, realizámos inquéritos a flautistas profissionais de forma a confirmar a tardia inserção da música electroacústica ao longo da sua aprendizagem. De seguida apresentaremos um estudo de caso realizado com crianças entre os seis e os catorze anos, as quais foram

submetidas à prática da música mista, de forma a compreender se o contacto precoce com esta linguagem pode ser determinante na fomentação do gosto musical dos alunos.

Este estudo surge da necessidade da implementação destas técnicas numa fase mais inicial do ensino da flauta de forma a facilitar a futura abordagem destas técnicas num repertório tecnicamente mais exigente e também da necessidade da criação de público informado que possa apreciar concertos de música electroacústica com uma abordagem diferente.

Ao longo da aprendizagem de um flautista a música contemporânea, em particular a música mista, é tratada com reservas, como algo que não está previsto nos planos curriculares. A primeira abordagem destas peças é muitas vezes apenas realizada no Ensino Superior, por iniciativa dos próprios alunos ou como resultado do contacto com alunos de cursos de composição. Habitualmente, apenas durante esta fase de aprendizagem um aluno tem a oportunidade de explorar o universo das técnicas contemporâneas e o trabalho com a música electroacústica mista em tempo-real ou tempo-diferido<sup>27</sup>.

No entanto, os três anos de licenciatura acabam por se revelar um tempo reduzido para compreender uma linguagem absolutamente diferente da qual estes estão habituados a lidar desde o primeiro contacto com o instrumento e a literatura musical.

Além das questões de execução de técnicas contemporâneas<sup>28</sup> e da sua notação, o flautista depara-se com a introdução a um universo de diferentes sonoridades possíveis, possibilitada pelos meios electrónicos, o que pode levar a uma resistência à mesma numa fase inicial.

Surgiram-nos então as questões: “Quando deve ser inserida a prática deste tipo de literatura musical no percurso do estudante de flauta?” e “Será mais eficaz a conjugação do ensino deste tipo de repertório com o repertório tradicional, aliando assim a aprendizagem das técnicas contemporâneas, a sua notação e a sonoridade estilística da electroacústica aos planos curriculares actuais?”.

Nos próximos capítulos será efectuada uma descrição do projecto de investigação, bem como da metodologia de investigação utilizada, seguida da apresentação e análise de resultados do estudo. Realizaremos também uma revisão bibliográfica da literatura na área

---

<sup>27</sup> Cf. capítulo 2.2.1.1.

<sup>28</sup> Cf. capítulo 2.2.2.

da música electroacústica (definição e breve contextualização histórica), dos efeitos contemporâneos na flauta transversal e da música electroacústica no ensino especializado da música.



## 2.2. Descrição do projecto de investigação

Este estudo tem como principais objectivos averiguar a validade da inclusão deste tipo de repertório nos currículos actuais tendo em conta a proximidade destas obras com a realidade sonora a que os alunos estão expostos diariamente e verificar se através da inserção deste repertório no programa curricular dos alunos sujeitos a este estudo numa fase inicial da sua aprendizagem se observa um aumento na motivação de alunos entre os seis e os dez anos de idade e um aumento das capacidades de desenvolvimento criativo da sonoridade dos alunos. O mesmo procedimento foi realizado com alunos entre os dez e os quinze anos para analisar de que forma a idade poderá ser um factor determinante no gosto pessoal dos alunos relativamente a este tipo de música.

A pesquisa foi direccionada de forma a proporcionar aos alunos repertório adequado às suas limitações técnicas, adicionando assim gradualmente a prática deste tipo de repertório ao seu estudo diário. Para tal, encomendámos a criação de obras<sup>29</sup> a compositores, tendo sido estas realizadas especialmente para alunos destas idades e tendo em conta as limitações técnicas discutidas previamente com estes compositores. Recorremos também a excertos específicos de obras existentes, tendo sempre em conta as características do grupo de alunos. Estas peças foram introduzidas nas aulas dos alunos ao longo do ano lectivo e foram também organizadas sessões com estes na Escola Superior de Música de Lisboa de forma a explorar algumas peças com electrónica em tempo real com as condições mais favoráveis, onde os alunos tiveram hipótese de trabalhar obras realizadas ao longo do ano e também de realizar pequenas sessões de improvisação com electrónica.

Para a concretização deste projeto de investigação baseámo-nos no método empírico experimental através da observação e da escuta crítica dos resultados sonoros e das reações motivacionais de cada aluno. É importante ainda focar que, ao nível da qualidade técnico-expressiva, reportámo-nos muitas vezes mais a um fenómeno de percepção comum do ouvinte (realidade subjetiva) do que a um fenómeno físico (realidade objetiva).

Assumimos um paradigma epistemológico construtivista, não procurando afirmar objectivamente que um objecto em si (repertório) é melhor ou pior que outro, procurando

---

<sup>29</sup> Apenas a obra de José Luís Ferreira foi concluída em tempo útil, pelo que, apenas esta foi abordada no estudo.

apenas perceber que influência é que este pode ter no percurso inicial de um estudante de flauta.

## 2.3. Revisão da literatura

### 2.3.1. Música Electroacústica

#### 2.3.1.1. Definição

“Na história de *‘Music of our Time’*, a música electrónica está associada a um capítulo final ou mesmo a um posfácio. Parece estar distanciada do desenvolvimento da corrente musical central, sendo centro de violenta controvérsia e ambiguidade (...)”<sup>30</sup> (Eimert, 1957).

Ao definirmos música electroacústica é importante que tenhamos em conta a diferenciação entre música concreta e música electrónica.

Ao abordarmos a questão da música electrónica reportar-nos-emos às definições de Eimert (1957) e Luening (1964). Segundo estes, a música electrónica é baseada na composição de sons gerados electronicamente, gravados sem recurso a nenhum instrumento ou microfone e reproduzidos através de altifalantes. “A síntese sonora consiste na génese de um sinal que cria uma sensação acústica desejada.”<sup>31</sup> (Dodge & Jerse, 1984). Segundo Eimert,

“A música electrónica existe somente em fita magnética (ou em disco) e pode apenas ser concretizada sonoramente através de um sistema de altifalantes. A música electrónica não pode ser realizada em instrumentos visto que o número de elementos sonoros é tão grande que qualquer tentativa de encontrar meios para a sua realização instrumental está condenada ao insucesso.”<sup>32</sup> (Eimert, 1957)

A música concreta aparece com Pierre Schaeffer e consiste na transformação sonora de sons captados através do seu processamento. O processamento pode resultar na junção de partes completas ou fragmentos de sons oriundos do ambiente ou de instrumentos musicais. O ensaio “Solfejo do Objecto Sonoro” (1967) de Schaeffer surge da necessidade de “(...) recriar os materiais e as circunstâncias de uma ‘experiência musical’ autêntica(...)”,

---

<sup>30</sup> “In the history of *‘Music of our Time’*, electronic music might be regarded as a final chapter or even a postlude. It seems apart from the main stream development, is the centre of violent controversy and it is ambiguous, (...)” (Eimert, 1957)

<sup>31</sup> “Sound synthesis is the generation of a signal that creates a desired acoustic sensation.” (Dodge & Jerse, 1984)

<sup>32</sup> “Electronic music exists only on tape (or on record) and can only be realised in sound by means of a loudspeaker system. That electronic music cannot be performed on instruments is due to the fact that the number of individual sound elements is so great that any attempt to find means of instrumental realisation is doomed to failure.” (Eimert, 1957)

visto que “(...) todos deverão admitir que cada um ouve com diferentes ouvidos: por vezes muito refinado, por vezes muito grosseiro, em qualquer dos casos ‘informado’ por todas as espécies de ideias pré-concebidas, educado por condicionamentos prévios.”(Schaeffer, 1967).

Na nossa investigação o foco incidirá maioritariamente na música mista, isto é, na combinação na performance de um ou mais instrumentos acústicos com sons criados, processados ou reproduzidos electronicamente. Relativamente ao meio electroacústico podemos distinguir duas estratégias: tempo-diferido e tempo-real. A primeira em que a electrónica é fixa e imutável e a segunda em que o material é gerado ou manipulado no momento da performance.

### 2.3.1.2. *História*

“A patente de Edison para o fonógrafo (1878), o transmissor telefónico e gravador de discos de Emile Berliner (1877), o desenvolvimento de vários princípios acústicos por Alexander Melville Bell (1867), as Sensações Tonais de Helmholtz (1885) e o trabalho desenvolvido por W.C. Sabin, P.M. Morse, Lord Rayleigh, Dayton Miller, Harvey Fletcher, e outros cientistas deram foco a experiências que influenciam-nos até aos dias de hoje.<sup>33</sup>” (Luening, 1964)

A música electroacústica resulta de décadas de desenvolvimento tecnológico. “A forma como esta nasceu deve ser distinguida em vários aspectos de todas as outras géneses que entendemos como desenvolvimentos naturais. Neste caso, não existe uma extensão de um procedimento natural.<sup>34</sup>” (Eimert, 1957). A história da transformação sonora por meios electrónicos é tão antiga como a história da transmissão sonora (gravação e reprodução) e dos instrumentos musicais electrónicos. Após os contributos de Bell e Edison, Cahill criou o *Telharmonium* em 1897, um instrumento musical electro-mecânico. Edgard Varèse sugeriu, no início dos anos 20, que uma colaboração entre engenheiros e compositores seria

---

<sup>33</sup> “Edison's patent for the phonograph (1878), the Emile Berliner telephone transmitter and disc record (1877), the development of various acoustical principals by Alexander Melville Bell (1867), Helmholtz's Sensations of Tone (1885), and the work of W.C. Sabin, P.M. Morse, Lord Rayleigh, Dayton Miller, Harvey Fletcher, and other scientists gave focus to experiments of the past and influence us to this day.” (Luening, 1964)

<sup>34</sup> “The manner of its birth must in many respects be distinguished from all other beginnings which we have understood to be natural developments. Here there has been no extension of traditional procedure.” (Eimert, 1957)

desejável e necessária para o alcance de novos limites a nível artístico. Outros instrumentos surgiram até ao final dos anos 40 como o *Hammond*, o *Théremín*, o *Trautonium* e as *Ondas Martenot*, que foram determinantes no desenvolvimento da produção sonora por meios electrónicos. O objectivo principal passava por tornar acessível aos artistas um aumento no âmbito da frequência, diferentes divisões da oitava e novas explorações tímbricas. No entanto, foi apenas a partir do momento em que se desenvolveu a técnica de armazenamento de sons e as possibilidades de transformação sonora que o som eléctrico surgiu como um elemento viável para a composição.

Os núcleos mais importantes de produção de música electrónica estavam sediados em Colónia, no estúdio para música electrónica de *Westdeutscher Rundfunk* sob a direcção de Eimert, e em Paris, nas instalações da *Radiodiffusion-Télévision Française* (RTF) sob a direcção de Schaeffer.

Os primeiros estudos do estúdio de Colónia foram transmitidos num programa de tarde na rádio de Colónia em 1951 e foram executados no “*Ferienkurse für Neue Musik*” em Darmstadt. Em 1954 ocorreu uma apresentação pública em colaboração com a Rádio de Colónia no seu festival de música com a apresentação de sete peças. Os compositores eram H. Eimert, K. Goeyvaerts, P. Gredinger, H. Pousseur e Kh. Stockhausen.

Em 1949 Schaeffer aborda a RTF com vista a recolher os fundos necessários para reunir uma equipa de investigação, dando assim origem ao *Groupe de Recherche de Musique Concrète*, estando associados à sua génese o compositor Pierre Henry e o engenheiro Jacques Poullin. Por este estúdio passaram compositores como Pierre Boulez, Iannis Xenakis, Edgar Varèse e Arthur Honegger. O nome deste grupo viria a ser alterado em 1958 para *Groupe de Recherches Musicales*.

Ainda em 1951, surge a primeira obra de música mista de Pierre Schaeffer e Pierre Henry, *Orphée 51 ou Toute la lyre*, ópera para quarteto vocal, dois recitantes e banda magnética com sons concretos. No ano seguinte estreou em Darmstadt *Musique su due dimensione* de Bruno Maderna, para flauta, címbalo e fita magnética. Esta obra teve, posteriormente, em 1958, uma segunda versão, com o mesmo nome, mas com a parte electrónica diferente, somente para flauta e fita magnética. A parte electrónica nesta segunda versão beneficiou

dos progressos e possibilidades para a música electrónica e oferece ao flautista diversas opções de performance.

“Esta obra de Maderna é provavelmente a primeira em que o objecto é realmente um discurso de *música de câmara* entre o instrumento e a fita magnética, abrindo o caminho para o estudo de uma dialéctica entre os dois meios” (Griffiths, 1980).

Apesar dos avanços tecnológicos da época era ainda impossível performar com computadores em tempo-real. A partir do final dos anos 70 e até aos dias de hoje, com a criação de plataformas de processamento digital especificamente concebidas para a aplicação em música, as capacidades de actuação em tempo-real tornaram-se numa prática abrangente, possibilitadas pelas constantes evoluções nas capacidades do computador pessoal, disponibilizando a qualquer compositor a possibilidade de usar a estratégia tempo-real.

### **2.3.2. Aplicação de técnicas contemporâneas na flauta transversal**

Ao abordarmos obras com electrónica é frequente depararmo-nos com uma série de técnicas contemporâneas<sup>35</sup>, isto é, uma série de métodos não convencionais de tocar um instrumento musical de forma a obter sons ou timbres específicos inusuais.

Segundo Mats Moller<sup>36</sup> podemos agrupar as diferentes técnicas em sub-grupos, os que estão relacionados com alterações tímbricas, alterações de altura, polifonia, ataque e influência na coluna de ar e novas técnicas de desenvolvimento sonoro, como podemos ver na Tabela 2.3.2.1.

---

<sup>35</sup> *Extended techniques*, comumente apelidadas de técnicas contemporâneas.

<sup>36</sup> <http://www.sfz.se/flutetech/>, site do flautista sueco que trabalha regularmente com compositores contemporâneos.

Alterações tímbricas	Glissando
	Micro-Intervalos
Alterações de altura	Harmónicos
	Dedilhações alternativas
	Trilos de cor ou <i>bisbigliandi</i>
	Voz
	Sons eólicos
Polifonia	Multifónicos
	Voz
Ataque e influência na coluna de ar	Percussão de chaves
	<i>Pizzicato</i>
	<i>Tongue-Ram</i>
	Frulato
Novas técnicas de desenvolvimento sonoro	Sons de assobio / <i>Whistle sounds</i>
	Som de trompete
	<i>Jet Whistle</i>

Tabela 2.3.2.1. – Técnicas Contemporâneas

Para a definição destas técnicas basear-nos-emos nas definições de Pierre-Yves Artaud (1986) e Valentina Daldegan (2009), bem como nas ilustrações de Mats Moller.

### 2.3.2.1. *Glissando*

Os *glissandi* são realizáveis na flauta independentemente da sua extensão, apesar de o sistema actual ser um pouco limitativo dada a existência de chaves. Em intervalos mais pequenos pode ser concretizado com uma mudança na embocadura porém, no caso de

intervalos maiores, este pode também ser concretizado através da concretização de uma escala em quartos de tom.



Figura 2.3.2.1.1. – Exemplos de notação de *glissandi*.<sup>37</sup>

### 2.3.2.2. *Micro-Intervalos*

Considera-se um micro-intervalo qualquer intervalo inferior ao meio-tom temperado. Nem sempre podemos defini-los como quartos de tom tendo em conta a ambiguidade da notação e das dedilhações associadas. Estes intervalos podem ser concretizados através de dedilhações auxiliares ou através da própria embocadura. Os diferentes símbolos estão demonstrados na seguinte tabela,

♯ † † † †	Um quarto de tom ascendente
♭ † † † †	Um quarto de tom descendente
♯ ♯	Três quartos de tom ascendentes
♯ †	Meio tom ascendente e um quarto de tom descendente
♭ †	Meio tom descendente e um quarto de tom ascendente
♭ † †	Três quartos de tom descendentes

Tabela 2.3.2.2.1. – Notação de quartos de tom.

<sup>37</sup> Imagem retirada do *website* do flautista Mats Moller, <http://www.sfz.se/flutetech/>

### 2.3.2.3. *Harmónicos*

Sons executados ao alterar a velocidade e a direcção da coluna de ar sem alterar a dedilhação.

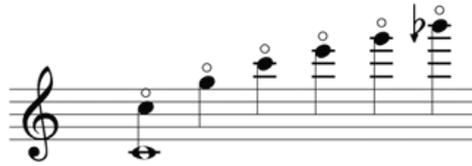


Figura 2.3.2.3.1. – Exemplos de notação de harmónicos.<sup>38</sup>

### 2.3.2.4. *Dedilhações alternativas*

As dedilhações alternativas possibilitam ao flautista um timbre diferente.



Figura 2.3.2.4.1. – Exemplos de notação de dedilhações alternativas.<sup>39</sup>

### 2.3.2.5. *Trilos de cor ou bisbigliandi*

As dedilhações alternativas, referidas acima, servem muitas vezes para a concretização de trilos de cor, nos quais o flautista alterna entre a dedilhação da nota e uma dedilhação alternativa, obtendo assim uma alteração tímbrica.

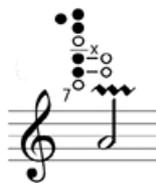


Figura 2.3.2.5.1. – Exemplo de notação de *bisbigliandi*.<sup>40</sup>

<sup>38</sup> Imagem retirada do *website* do flautista Mats Moller, <http://www.sfz.se/flutetech/>

<sup>39</sup> *Ibidem*

<sup>40</sup> *Ibidem*

### 2.3.2.6. Voz

É possível emitir um som e cantar ao mesmo tempo. Quando o flautista canta a mesma linha que está a tocar este efeito terá um resultado ao nível do timbre, no entanto é também possível cantar uma linha diferente da que toca, criando assim polifonia.



Figura 2.3.2.6.1. – Exemplo em que a voz produz a mesma linha que a flauta.<sup>41</sup>

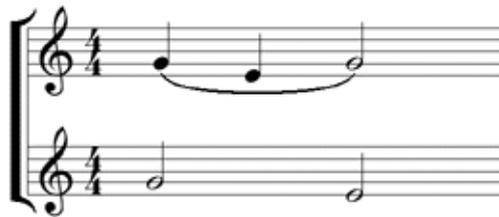


Figura 2.3.2.6.2. – Exemplo em que a voz produz uma linha diferente da flauta.<sup>42</sup>

### 2.3.2.7. Sons eólicos

Ao alterar a direcção da coluna de ar ou a sua velocidade ou pressão podemos obter sons com uma diferente cor. De acordo com as indicações do compositor este som pode ter uma maior ou menor definição, sendo esta controlada pelo flautista ao emitir um som com mais ou menos ar. Em alguns casos o compositor exige ao flautista que execute a passagem só com ar. Existem muitas formas de notar estes sons, mas geralmente são acompanhados por um texto no qual o compositor especifica o que pretende.



Figura 2.3.2.7.1. – Exemplo de notação de sons eólicos.<sup>43</sup>

<sup>41</sup> Imagem retirada do *website* do flautista Mats Moller, <http://www.sfz.se/flutetech/>

<sup>42</sup> *Ibidem*

<sup>43</sup> *Ibidem*

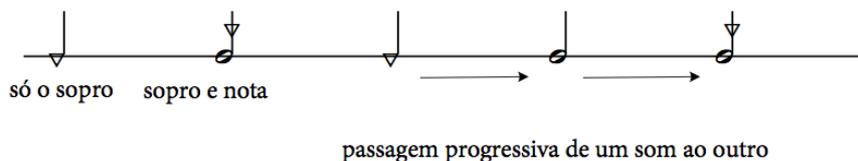


Figura 2.3.2.7.2. – Exemplo de notação de sons eólicos.<sup>44</sup>

### 2.3.2.8. Multifônicos

Os multifônicos são geralmente executados através de dedilhações alternativas aliadas a uma alteração na embocadura. São regularmente escritos em forma de acorde, podendo ou não estar associado ao mesmo a sua dedilhação.

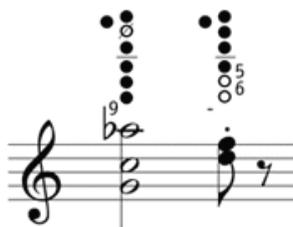


Figura 2.3.2.8.1. – Exemplos de notação de multifônicos.<sup>45</sup>

### 2.3.2.9. Percussão de chaves

Som emitido ao fechar uma chave com força, produzindo assim uma nota, bem como o ruído mecânico. Podemos subdividir em três tipos de percussão de chaves, sem sopro e com a embocadura aberta (a), sem sopro e com a embocadura fechada (b) e com sopro (c).

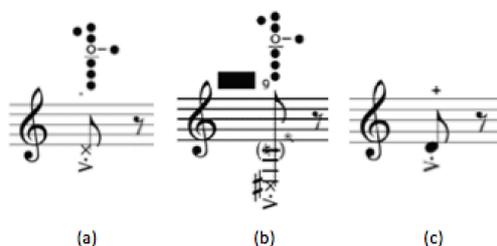


Figura 2.3.2.9.1. – Exemplos de notação de percussão de chaves.<sup>46</sup>

<sup>44</sup> Artaud apud Daldegan (2009)

<sup>45</sup> Imagem retirada do *website* do flautista Mats Moller, <http://www.sfz.se/flutetech/>

### 2.3.2.10. *Pizzicato*

Resulta da percussão da língua contra o palato, sem emissão de ar. O resultado sonoro é bastante semelhante ao *pizzicato* nas cordas, daí a frequente utilização deste termo.



Figura 2.3.2.10.1. – Exemplo de notação de *pizzicato*.<sup>47</sup>

### 2.3.2.11. *Tongue-Ram*

O *Tongue-Ram* resulta da cobertura da embocadura com a boca realizando de seguida um movimento rápido com a língua contra os dentes. O som produzido soará uma sétima maior abaixo da dedilhação efectuada.



Figura 2.3.2.11.1. – Exemplo de notação de *tongue-ram*.<sup>48</sup>

### 2.3.2.12. *Frullatto*

O *frullatto*, ou *flutterzunge* resulta numa intermitência na coluna de ar que pode ser realizada com a língua ou com a garganta.



Figura 2.3.2.12.1. – Exemplos de notação de *frullatto*.<sup>49</sup>

<sup>46</sup> Imagem retirada do *website* do flautista Mats Moller, <http://www.sfz.se/flutetech/>

<sup>47</sup> *Ibidem*

<sup>48</sup> *Ibidem*

### 2.3.2.13. Sons de assobio / Whistle sounds

Resulta num som muito agudo, semelhante ao de um assobio. Esta técnica é executada ao mudar a direcção da coluna de ar, diminuindo a sua pressão e mantendo uma embocadura relaxada. Pode resultar na emissão de um só som ou o flautista pode alternar entre diferentes harmónicos.



Figura 2.3.2.13.1. – Exemplos de notação de *whistle sounds*.<sup>50</sup>

### 2.3.2.14. Som de trompete

Ao cobrir a embocadura da flauta mas cerrando os lábios, como em qualquer instrumento de metal, o som produzido será muito semelhante ao de um trompete. Este pode ser realizado na embocadura da flauta, ou sem a embocadura, directamente no orifício do corpo da flauta. Normalmente é indicado com um T dentro de uma caixa.

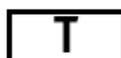


Figura 2.3.2.14.1. – Exemplo de notação de som de trompete.<sup>51</sup>

### 2.3.2.15. Jet Whistle

Com a embocadura completamente coberta, o flautista deve executar um sopro rápido, produzindo ressonâncias agudas semelhantes a um assobio. Este efeito nunca dura mais do que um segundo, tendo em conta que o ar é rapidamente esgotado.

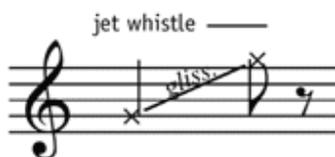


Figura 2.3.2.15.1. – Exemplo de notação de *jet whistle*.<sup>52</sup>

<sup>49</sup> Imagem retirada do *website* do flautista Mats Moller, <http://www.sfz.se/flutetech/>

<sup>50</sup> Imagens retiradas do *website* do flautista Mats Moller, <http://www.sfz.se/flutetech/>, e da peça “Timshel” de João Pedro Oliveira

<sup>51</sup> Imagem retirada do *website* do flautista Mats Moller, <http://www.sfz.se/flutetech/>

### 2.3.3. O aparecimento das técnicas contemporâneas no repertório de flauta

“O ano de 1936 transformou o curso de eventos para a flauta transversal: a composição de duas obras solistas, *Densité 21,5* de Edgar Varèse e as *Cinq incantations* de André Jolivet, estão na origem de um repertório de abundância e qualidade sem precedentes.<sup>53</sup>” (Artaud, 1986)

A escrita de Varèse tinha como objectivo desafiar os limites físicos do instrumento, *Density 21,5* explora diferentes sonoridades, nuances e formas de ataque, sendo a primeira peça que apresenta percussões de chaves.

Contrariamente à escrita de Varèse, Jolivet apresenta-nos uma escrita virtuosa, explorando o lirismo e registos do instrumento sem desafiar os limites físicos do mesmo.

Após Varèse podemos observar uma nova geração de composições que tratam a flauta pelas suas capacidades e qualidades intrínsecas e não pelas suas conotações pastorais e galantes. Com este objectivo podemos destacar as obras *Musica su due dimensioni* de Bruno Maderna que consiste no diálogo entre um instrumento e uma banda magnética, já referida anteriormente, e a *Sequenza I* de Luciano Berio que introduz a escrita proporcional e os primeiros multifónicos.

A noção de virtuosismo começa a alterar-se passando a ser valorizado o controlo cada vez mais minucioso, não só da velocidade, mas também de todos os parâmetros sonoros (Artaud, 1986).

### 2.3.4. Música Electroacústica no ensino especializado da música

No panorama actual dos currículos escolares podemos observar que nestes não está contemplado o trabalho com a música mista, ou seja, a combinação de instrumentos acústicos com electrónica.

Segundo Cunha (2006) e Boal Palheiros (2003) a tecnologia está cada vez mais presente na nossa sociedade, atingindo especialmente as camadas mais jovens, no entanto, em plena

---

<sup>52</sup> Imagem retirada do *website* do flautista Mats Moller, <http://www.sfz.se/flutetech/>

<sup>53</sup> “L’année 1936 bouleverse le cours des événements pour la flûte traversière: la composition de deux oeuvres solistes, *Densité 21,5* d’Edgar Varèse et *Cinq incantations* d’André Jolivet, est à l’origine d’un répertoire d’une abondance et d’une qualité sans précédent.” (Artaud, 1986)

era tecnológica a escola raramente explora os recursos oferecidos. No estudo de Cunha é possível verificar que as crianças respondem maioritariamente com grande entusiasmo à inserção das tecnologias da música na sala de aula, como é possível analisar na tabela abaixo,

Muito entusiasmo	Algum entusiasmo	Pouco entusiasmo
16	2	0
(88,9%)	(11,1%)	(0%)

Tabela 2.3.4.1. – Receptividade dos alunos a aulas com tecnologias da música (Cunha, 2006).

“O crescimento da arte musical em qualquer época é determinado pelo progresso tecnológico paralelo à mesma.”<sup>54</sup> (Theremin, 1931). Archibeque (1966) afirma ser imperativa a procura de novos materiais e métodos por parte dos pedagogos musicais, e que essa pesquisa levará inevitavelmente à música contemporânea.

“A variedade e diversidade de músicas que as novas tecnologias tornaram alcançável, contribuiu para outra característica relevante da vida musical contemporânea: a consciência dessa diversidade.” (Mark, 1996). Como tal cabe ao professor a importante tarefa da consciencialização do aluno dessa mesma diversidade, permitindo ao mesmo aumentar a sua discriminação auditiva. (Mark, 1996). Ao abrir a porta à música contemporânea deixamos ao aluno a absoluta liberdade de escolher, após exposição a diferentes correntes estéticas, uma que lhe agrade mais.

“Aspectos relativos à música contemporânea são de especial interesse para instrumentistas mais jovens (...)” (Olson, 2001), tendo estes frequentemente uma maior facilidade em identificar-se com “(...) questões pertinentes à música escrita recentemente do que com a música europeia dos séculos XVII e XIX” (Olson, 2001). “Onde quer que estejamos, o que nós ouvimos é essencialmente ruído (...)”<sup>55</sup> (Cage, 1937), pelo que existe uma identificação rápida com a sonoridade da música electroacústica por parte dos alunos mais novos, visto que estes associam a música a fenómenos auditivos do seu dia-a-dia. Podemos também

<sup>54</sup> “The growth of musical art in any age is determined by the technological progress which parallels it.” (Theremin, 1931)

<sup>55</sup> “Wherever we are, what we hear is mostly noise (...)” (Cage, 1937)

verificar através de ateliers realizados com crianças em contacto com a música electrónica em tempo-real a satisfação ao serem capazes de realizar diferentes tipos de sons através de gestos ou até a propagação da sua voz pelos diferentes altifalantes da sala (Costa, 2007). A electrónica desperta analogias às crianças com realidades sonoras do seu quotidiano que encaram como possibilidades musicais. No entanto, Swanwick, no seu livro *“A basis for music education”*, realça que, apesar do ênfase dado à música contemporânea seja compreensível visto que esta reflecte as preocupações da nossa época, a música erudita contemporânea não está contemplada nos veículos media pelos quais a música chega a grande parte do público.

Daldegan (2009) afirma que as crianças estão altamente disponíveis a sonoridades diferentes e têm como objectivo primário na aprendizagem a exploração de novas possibilidades do instrumento. A música contemporânea, especialmente com recurso aos meios electrónicos e aos efeitos contemporâneos, permite ao intérprete um desenvolvimento criativo da sonoridade bem como encontrar através destes uma nova voz para o seu instrumento.

Quanto à abordagem de diferentes estéticas presentes na música contemporânea, estudos realizados em crianças que haviam adoptado as técnicas contemporâneas no seu currículo confirmam também uma grande receptividade dos alunos em estudo relativamente a essas mesmas estéticas.

“Uma observação importante é que a vontade de aprender as peças influenciou imensamente a execução. Os alunos mais jovens estavam sempre muito mais atentos e dispostos a tocar. Quando era necessário repetir, faziam isso sempre de boa vontade, procurando acertar. O resultado foi muito melhor do que com os mais velhos.” (Daldegan, 2009)

Na sua tese de mestrado, Daldegan (2009), dá especial destaque para algumas teses e métodos que abordam a inserção das técnicas contemporâneas no ensino da flauta. Destas, podemos destacar a tese de doutoramento *“Creative strategies for teaching extended flute techniques: a pedagogical approach with a performance and analysis of an original work, ‘Dream Weaving for Flute and Tape’”* de Michael J. Davis (1993), a tese de doutoramento *“The Pedagogy of Contemporary Flute Music”* de Lesley Carol Olson (1998) e a tese de

doutoramento *“Integrating Extended Techniques into flute Pedagogy”* de Leslie Marrs (2004). Marrs comenta que

“(…) desde meados do século passado um número considerável de composições requer o uso de técnicas estendidas, porém, há um número restrito de materiais didáticos que abordam o tema e mesmo músicos adeptos ao uso destas novas técnicas têm dificuldade em encontrá-los.”  
(Marrs, 2004 apud Daldegan, 2009).

Relativamente a manuais para iniciantes podemos destacar o livro de Will Offermans (1995) *“Für den jungen Flötisten”* e uma série de doze duetos, *“Extended Techniques - Double the Fun”* compostos por Phylis Avidan Louke (2004). O primeiro não explora muito as técnicas contemporâneas mas instiga a criatividade e a improvisação em música contemporânea com flautistas jovens e iniciantes. O segundo, também direccionado a crianças iniciantes no instrumentos, incluem uma ou mais técnicas contemporâneas em cada peça. Daldegan (2009) realça que *“(…) alguns problemas de notação podem dificultar a interpretação”*. Estes duetos, a nível melódico, rítmico e estrutural são, contudo, muito convencionais o que, de certa forma, *“(…) enfraquece o trabalho, pois nele o autor desperdiça a oportunidade de introduzir traços estilísticos mais contemporâneos.”*

Actualmente deparamo-nos com uma situação em que grande parte dos intérpretes renuncia à prática deste tipo de música. Olson (1998) aponta que o número restrito de flautistas a executar o repertório da vanguarda é consequência da falta de conhecimento e experiência prática em lidar com os problemas técnicos específicos desse tipo de música. McNutt (2003) e Daldegan (2011) defendem que um dos principais motivos para que tal aconteça prende-se também com a dificuldade do repertório e com a inexperiência dos intérpretes em lidar com as tecnologias associadas à prática deste. Outra problemática está associada ao facto de o intérprete se sentir constantemente em segundo plano tendo em conta as inúmeras preocupações do compositor com questões logísticas, negligenciando por vezes o papel do intérprete.

A insuficiência de público leva também a uma certa desmotivação por parte dos intérpretes na realização deste tipo de repertório. Landy (1990) apresenta como possíveis causas para a pouca adesão aos concertos a falta de dramaturgia associada às obras e à escassa repetição

de repertório nos concertos. “A simples rotina da audição repetida está provada como sendo bastante eficaz no desenvolvimento da apreciação pela música erudita” (Bradley, 1971).

Landy (1990) dá especial destaque à educação como resposta a esta problemática, afirmando que “ (...) a criação da lacuna começa com a nossa juventude”.

Numa primeira abordagem de uma obra contemporânea o intérprete depara-se com uma notação e uma linguagem desconhecida, e geralmente de um grau de dificuldade bastante elevado. Actualmente não está prevista uma aprendizagem das técnicas contemporâneas ao longo do ensino básico e secundário, deparando-se o mesmo com estas, muitas vezes somente no ensino superior. O mesmo ocorre com a música mista, resultando num primeiro impacto como negativo para o intérprete.

No entanto, numa fase inicial da aprendizagem, assumindo uma atitude empírica, o aluno apresenta-se como uma tábua rasa, desprovido de conhecimento sobre qualquer tipo de linguagem ou notação clássica ou contemporânea. Segundo Daldegan, é possível verificar que os alunos sujeitos à aprendizagem de técnicas contemporâneas tiveram resultados positivos no domínio do ganho cognitivo. A mesma afirma que,

“As primeiras peças foram aprendidas lentamente, mas quando tiveram contato com uma segunda peça do mesmo compositor, já familiarizadas com seu estilo e as técnicas estendidas, aprenderam-na muito mais rápido. Estratégias usadas para contornar dificuldades das primeiras peças foram usadas espontaneamente na aprendizagem da segunda.” (Daldegan, 2011).

Os efeitos contemporâneos são várias vezes produzidos pelo aluno de forma despropositada quando estes tentam produzir som,

“ (...) no início do aprendizado da flauta transversal os alunos produzem sons que não fazem parte da sonoridade tradicional do instrumento. Ao tentar produzir notas graves ouvem-se whisper-tones, que são harmônicos superiores, quase inaudíveis, que soam quando o ar entra no tubo da flauta, sem produzir uma nota fundamental perceptível; ao tentar mudar de registos produzem-se harmônicos; ataques no registro grave soam como wind-tones, que é o som do ar passando pelo tubo da flauta, sem que a coluna de ar vibre; ao aquecer a flauta, produz-se um jet whistle, que é um som de assovio característico.” (Daldegan, 2011).

O estudo que propomos surge da necessidade da implementação destas técnicas numa fase mais inicial do ensino da flauta de forma a facilitar a futura abordagem destas num repertório tecnicamente mais exigente e também, desta forma, contribuir para a criação de público mais informado apreciador de concertos de música eletroacústica. Em suma, este projecto não visa pôr de parte um plano curricular instituído mas sim complementá-lo com uma abordagem que pode ser uma mais valia motivacional e uma mudança na aceitação da estética contemporânea em muitos dos nossos alunos. “O facto de que não pode ser esperado que se imponha ou que imite a função da música tradicional é claramente visível pela diferença inequívoca do seu material comparativamente ao da música tradicional.<sup>56</sup>” (Eimert, 1957)

---

<sup>56</sup> “But the fact that it cannot be expected either to take over or to imitate the functions of traditional music is clearly shown by the unequivocal difference of its material from that of traditional music.” (Eimert, 1957)



## **2.4. Metodologia de investigação**

No nosso estudo utilizámos uma abordagem metodológica qualitativa, isto é, realizámos um estudo não estatístico, que identifica e analisa dados de difícil mensuração de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico. No caso deste estudo devemos entender como dados de difícil mensuração o gosto e a aceitação dos alunos relativamente ao problema específico da música electroacústica mista. A difícil mensuração dos dados adquiridos deve-se ao facto de envolverem aspectos ligados ao âmbito da psicologia da aprendizagem que reportam a sentimentos, sensações e percepções tanto da parte do grupo em estudo como da parte que a analisa e interpreta. O nosso projecto divide-se então numa componente de pesquisa prática e teórica.

Pusemos em prática uma pesquisa descritiva, bibliográfica e documental, realizando uma leitura atenta e sistemática e recolhendo factos observados e registados por outros investigadores, tendo como fontes de dados livros, artigos científicos, jornais, etc. Através do levantamento de bibliografia na área dos efeitos contemporâneos, da música electroacústica mista e da pedagogia com crianças, pudemos conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre estes temas.

A nível prático foi realizada uma pesquisa experimental com dados recolhidos em campo, isto é, foram adquiridos a partir do grupo de estudo. A amostra deste estudo de caso é reduzida e consiste em seis alunos de diferentes idades, percursos musicais, e realidades sociais. Por questões de privacidade, os alunos serão identificados por letras, não sendo referido o seu nome. A caracterização da amostra pode ser mais facilmente compreendida através da seguinte tabela,

Aluno	Sexo	Idade	Instituição que frequenta
A	Masculino	7 anos	Aulas particulares
B	Feminino	9 anos	Academia de Música do Monte Abraão
C	Feminino	11 anos	Orquestra Geração
D	Feminino	11 anos	Orquestra Geração
E	Feminino	14 anos	Orquestra Geração
F	Feminino	14 anos	Orquestra Geração

Tabela 2.4.1. – Caracterização da amostra.

Quanto ao percurso musical e ao meio social o aluno:

- A – Este aluno iniciou os seus estudos musicais há um ano e não tem músicos na família. É um aluno sem problemas financeiros e com uma realidade social envolvente estável.
- B – Esta aluna iniciou os seus estudos musicais em piano há três anos, tendo iniciado o estudo da flauta há um ano. A sua família é bastante activa musicalmente, os seus pais integram um coro, o irmão toca violoncelo e tem um primo que estuda flauta no Ensino Superior. É uma aluna sem problemas financeiros e com uma realidade social envolvente estável.
- C – Esta aluna iniciou os seus estudos musicais este ano lectivo e toca habitualmente com o seu tio na Igreja aos fins-de-semana. É uma aluna com alguns problemas financeiros, oriunda de um bairro social problemático.
- D – Esta aluna iniciou os seus estudos musicais há um ano e não tem músicos na família. É uma aluna sem problemas financeiros e com uma realidade social envolvente estável.
- E – Esta aluna iniciou os seus estudos musicais há três anos e não tem músicos na família. É uma aluna com alguns problemas financeiros, oriunda de um bairro social problemático.

- F – Esta aluna iniciou os seus estudos musicais em violino há oito anos, tendo iniciado o estudo da flauta há 3 anos. É uma aluna sem problemas financeiros e com uma realidade social envolvente estável.

Ao longo do ano lectivo foram leccionados aos alunos efeitos contemporâneos seleccionados previamente<sup>57</sup>, excertos da obra “*Entre o Ar e a Perfeição*” de João Pedro Oliveira (2009)<sup>58</sup> bem como a obra “*A Single Line for Tatz*” de José Luís Ferreira (2014)<sup>59</sup>. As alunas D e F tiveram ainda a possibilidade de participar numa sessão de improvisação com electroacústica em tempo-real.

Por questões relacionadas com a duração e continuidade das experiências, optámos por nos cingir a uma amostra reduzida, sendo impossível realizar um trabalho contínuo com alunos com quem não houvesse um contacto musical regular. Os resultados deste estudo devem portanto ser lidos num contexto de estudo de caso e não de uma análise estatística do fenómeno.

A dimensão da amostra pode tratar-se de uma limitação, bem como a existência de apenas um aluno do sexo masculino. A diferente realidade social dos alunos e o seu percurso musical pode também ter influenciado a forma como estes reagiram perante as experiências realizadas. Tendo em conta os factores acima referenciados, este estudo não procura realizar um

Foram realizados questionários e entrevistas a profissionais da área bem como aos alunos sujeitos ao estudo. A realização de questionários e entrevistas a crianças obriga, naturalmente, a uma certa falibilidade, tendo em conta que estas podem por vezes ter alguma dificuldade na compreensão das perguntas e receio em não corresponder com as suas respostas à expectativa do investigador.

---

<sup>57</sup> Lista dos efeitos seleccionados disponível no capítulo 2.5.

<sup>58</sup> Anexo 2 da Secção II.

<sup>59</sup> Anexo 1 da Secção II.



## 2.5. Apresentação e análise de resultados

Paralelamente ao estudo de caso, foi realizado um inquérito (em formato papel e *online*) destinado a flautistas amadores e profissionais, com o objectivo de fazer um levantamento de dados relativo à sua experiência com a música contemporânea e mais concretamente com a música electroacústica. Do questionário<sup>60</sup> podemos destacar questões como: “Qual foi o primeiro concerto que assistiu com música em que os intérpretes utilizassem técnicas contemporâneas?”, “Qual foi a sua reacção?”, “Qual foi o primeiro concerto que assistiu com música electroacústica?”, etc.

Ao analisarmos os resultados do questionário pudemos constatar os seguintes factos:

- Todos os flautistas que responderam ao inquérito são músicos profissionais;
- 45% são do sexo masculino e 55% são do sexo feminino;
- Iniciaram, maioritariamente os seus estudos musicais entre os seis e os nove anos, como podemos observar no gráfico 2.5.1.;

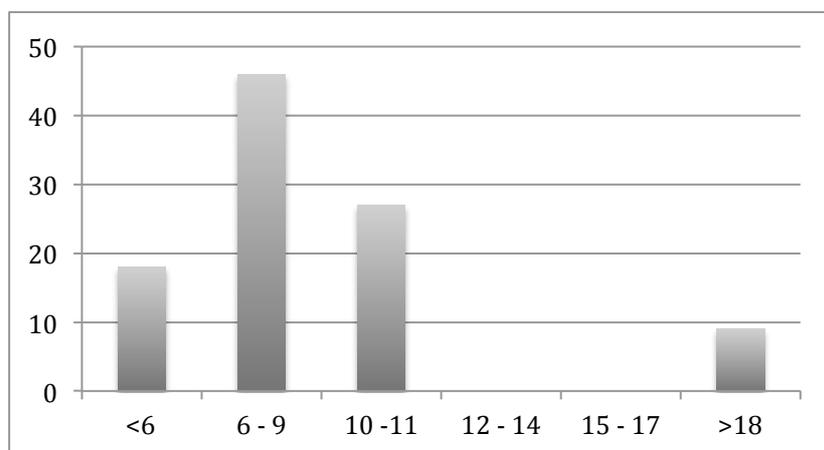


Gráfico 2.5.1. Idade em que iniciaram os seus estudos musicais (em percentagem).

- As instituições nas quais iniciaram os seus estudos variam, de forma equilibrada, entre academias, conservatórios, sociedades filarmónicas e aulas particulares;
- Assistiram na sua maioria ao primeiro concerto com música em que os intérpretes utilizassem técnicas contemporâneas após os dezasseis anos, como podemos observar no gráfico 2.5.2.;

<sup>60</sup> Anexo 3 da Secção II.

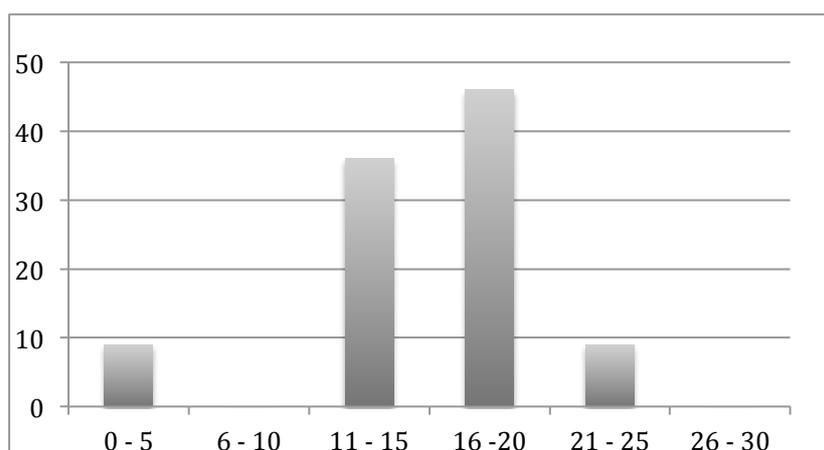


Gráfico 2.5.2. Idade em assistiram ao primeiro concerto com efeitos contemporâneos (em percentagem).

- Na sua maioria, tocaram uma obra com efeitos contemporâneos apenas após os dezasseis anos, como podemos observar no gráfico 2.5.3., sendo que não observamos nenhum flautista que tenha tocado uma peça com efeitos contemporâneos antes dos onze anos;

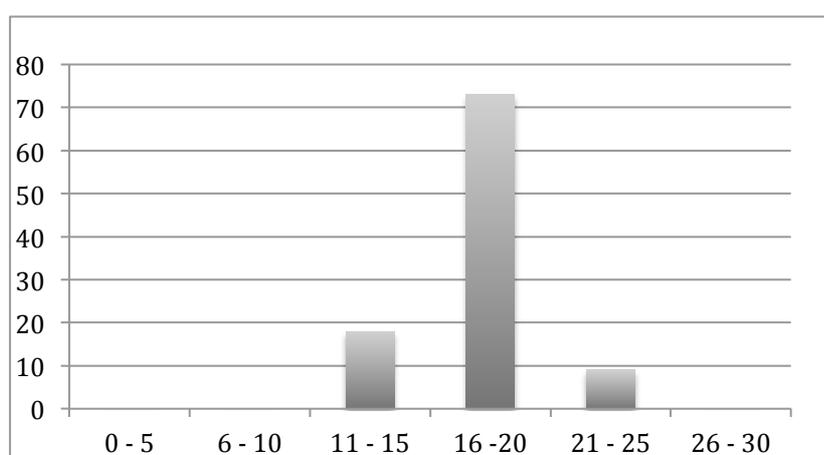


Gráfico 2.5.3. Idade em tocaram a primeira peça com efeitos contemporâneos (em percentagem).

- Dos efeitos contemporâneos explorados, nessa primeira peça, cerca de 70% eram percussões de chaves, *flutterzunge* ou harmónicos, tendo também estes três sido apontados como os primeiros efeitos a serem aprendidos. O *flutterzunge* foi apontado por cerca de 60% dos flautistas, a percussão de chaves por 20% e os harmónicos por outros 20%;

- 63% dos flautistas responderam que continuaram a trabalhar regularmente esses efeitos após a sua primeira abordagem;
- Assistiram na sua maioria ao primeiro concerto com música electroacústica após os dezasseis anos, como podemos observar no gráfico 2.5.4.;

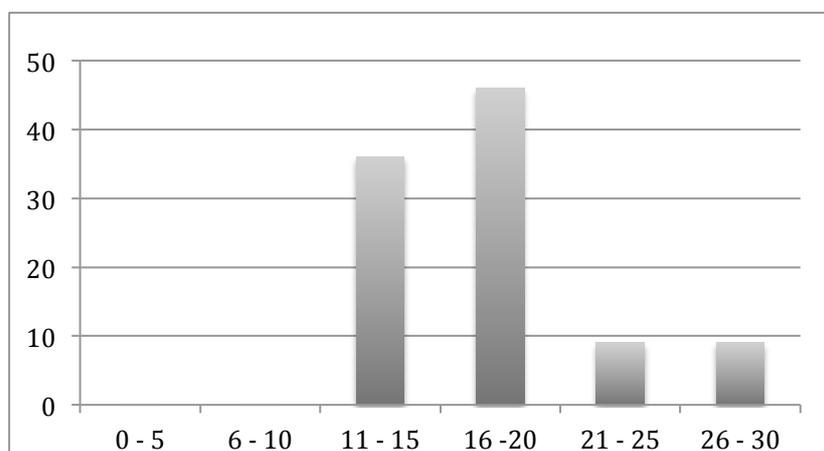


Gráfico 2.5.4. Idade em assistiram ao primeiro concerto com electroacústica (em percentagem).

- Os adjectivos mais recorrentes para caracterizar a reacção ao primeiro concerto com electroacústica foram: “estranheza”, “cansativo”, “surpresa” e “engraçado”;
- Na sua maioria, tocaram uma obra com efeitos contemporâneos apenas após os vinte anos, como podemos observar no gráfico 2.5.5., sendo que mais de 30% dos flautistas não tocou nenhuma peça com electroacústica até os dias de hoje;

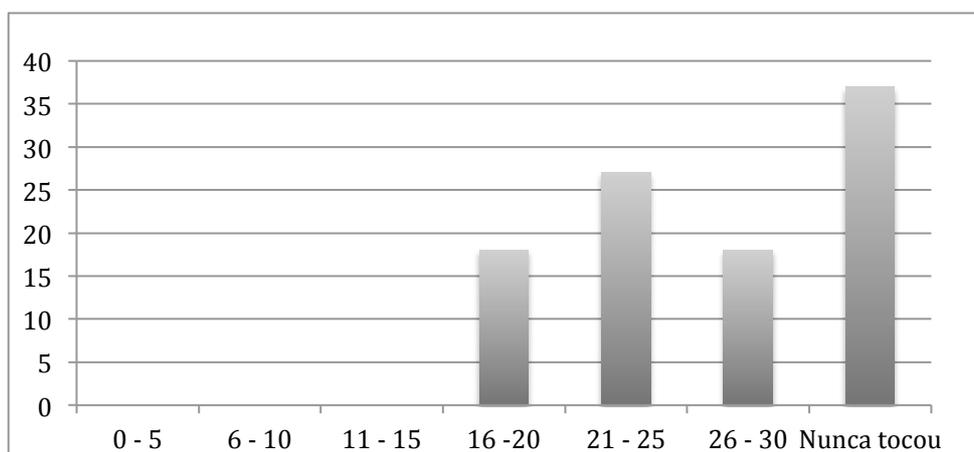


Gráfico 2.5.5. Idade em tocaram a primeira peça electroacústica (em percentagem).

- 80% dos flautistas responderam que não continuaram a trabalhar regularmente com música electroacústica após a sua primeira abordagem.

Perante a última questão<sup>61</sup> a maioria dos flautistas afirmaram que a altura em que as técnicas contemporâneas e a música electroacústica foram inseridas no seu percurso académico influenciaram o seu gosto pessoal por este tipo de práticas e a continuidade do seu trabalho nesta área.

Apesar de estes inquéritos representarem uma amostra reduzida, vinte e nove indivíduos, podemos concluir que a maioria dos flautistas teve um contacto bastante tardio com as técnicas contemporâneas e com a música electroacústica, tendo em conta que grande parte dos flautistas não realizaram quaisquer obras com música electroacústica até aos dias de hoje. É ainda de realçar que grande parte das técnicas contemporâneas referidas fazem parte de repertório anterior a 1950, não representando assim repertório da vanguarda. No seguimento da confirmação destes resultados, o estudo surge como uma possível solução à fomentação do gosto por este tipo de repertório, ao abordá-lo numa fase mais inicial da aprendizagem do instrumento.

A apresentação às peças com electroacústica foi feita de forma gradual. Numa primeira abordagem apresentámos aos alunos alguns dos efeitos contemporâneos na flauta, à espera do seu *feedback* mediante a execução dos mesmos. De uma forma geral os alunos mais novos tiveram uma reacção mais positiva e uma maior adesão aos mesmos, relacionando os sons ouvidos a fenómenos do dia-a-dia. Após a audição de um multifónico, o aluno A caracterizou-o como “o som de uma buzina na rua”, enquanto os alunos E e F ficaram apenas surpresos com a possibilidade da emissão de dois sons em simultâneo. O percurso musical dos alunos revelou-se também determinante neste estudo, visto que a aluna B demonstrou reacções mais semelhantes às alunas mais velhas (alunas E e F), enquanto que a aluna D, apesar de ser mais velha demonstrou reacções mais semelhantes ao aluno A. Aquando da realização de triles tímbricos alguns alunos revelaram uma menor capacidade auditiva para se aperceberem do fenómeno sonoro.

Após a audição de peças para flauta e electrónica pudemos concluir que os alunos mais novos mostraram uma maior receptividade a estas do que os alunos mais velhos. Enquanto que os alunos A, C e D executavam uma escuta mais passiva, apreciando de uma forma

---

<sup>61</sup> “Considera que, de alguma forma, a altura em que as técnicas contemporâneas e a música electroacústica foram inseridas no seu percurso académico influenciaram o seu gosto pessoal por este tipo de práticas e a continuidade do seu trabalho nesta área?”

global o resultado sonoro e caracterizando as obras como “bonitas”, “feias”, “calmas” ou “malucas” e comparando momentos a fenómenos sonoros do seu quotidiano ou do seu imaginário, os alunos B, E e F procuravam uma escuta mais analítica tentando compreender os fenómenos e mostrando uma maior resistência à electroacústica, preferindo regularmente os excertos em que a electroacústica tinha um papel mais passivo.

Os efeitos contemporâneos escolhidos para integrarem a aprendizagem dos alunos e a obra de José Luís Ferreira foram: multifónicos, percussão de chaves, harmónicos, sons eólicos e trilos tímbricos. É de realçar que, apesar das diferentes reacções à aprendizagem dos efeitos e das obras, todos os alunos foram capazes de cumprir os objectivos pretendidos.

A sessão realizada na Escola Superior de Música de Lisboa foi apenas presenciada pelas alunas D e F. Nesta sessão organizámos um momento de improvisação com electroacústica em tempo real e um momento para a execução da peça de José Luís Ferreira. Obtivemos uma reacção muito mais positiva por parte da aluna D durante a sessão de improvisação do que por parte da aluna F. A aluna D mostrou-se entusiasmada com a sonoridade e com a capacidade de manipulação sonora que lhe era permitida através do microfone, ao ser questionada acerca da repetição da experiência a aluna respondeu que gostaria de poder realizar este tipo de música mais vezes com os seus colegas, e que “não tinha gostado, tinha adorado!”. A aluna F revelou desinteresse na improvisação, estranhando a sonoridade, interpretando-a como algo não familiar ou mesmo como um elemento cómico, mas que “não é música”, segundo as palavras da própria aluna. Para a execução da peça “*A single line from Tatz*” a aluna mostrou-se mais disponível, no entanto o resultado sonoro não foi do seu agrado, afirmando que o que mais a incomodava era o uso das técnicas contemporâneas, afirmando que possivelmente, uma peça tonal que fizesse uso de uma parte electroacústica igualmente tonal poderia ser do seu agrado.

Nas sessões de improvisação, em aula e na Escola Superior de Música de Lisboa, os alunos mais novos ou numa fase inicial da sua aprendizagem musical demonstraram um maior interesse em explorar os efeitos contemporâneos e a electroacústica do que os alunos mais velhos ou numa fase mais tardia da sua aprendizagem musical.

É importante referir que a variabilidade de realidades sociais, percursos musicais e idades dos alunos da amostra podem ter influenciado as suas reacções, no entanto, é possível

concluir que, de uma forma geral e independentemente do seu *background* sócio-cultural, os alunos com um percurso musical mais reduzido foram mais receptivos à abordagem destas obras e efeitos.

## 2.6. Conclusão

Neste estudo realizámos uma análise dos factores que influenciam a receptividade da inclusão da música electroacústica no ensino da flauta no ensino básico e na iniciação musical.

Com a realização dos inquéritos foi possível comprovar a tardia inserção deste tipo de repertório na aprendizagem do instrumento nas diversas instituições, e que a altura em que as técnicas contemporâneas e a música electroacústica foram inseridas no seu percurso académico possivelmente influenciou o seu gosto pessoal por este tipo de práticas e a continuidade do seu trabalho nesta área.

Quanto ao estudo de caso, pudemos observar uma maior receptividade deste tipo de práticas pelos alunos mais novos ou numa fase mais inicial da sua aprendizagem musical. Estes demonstraram-se mais sensíveis para questões relacionadas com a estética da música contemporânea realizando, frequentemente, comparações com os fenómenos sonoros do seu quotidiano. Quanto à motivação e ao desenvolvimento da criatividade sonora pudemos também observar que, ao serem-lhes possibilitados momentos de improvisação, estes alunos eram também capazes de produzir as suas próprias ideias com as ferramentas que lhes eram proporcionadas (efeitos contemporâneos e interacção com a electrónica). Os alunos mais velhos, no entanto, demonstraram maior reserva quanto a este tipo de práticas, fazendo pouco uso das ferramentas que lhes eram proporcionadas, focando-se maioritariamente em improvisações tonais, excluindo o uso da electrónica e dos efeitos contemporâneos.

Estes resultados assemelham-se aos de Daldegan (2009), que confirma que os alunos mais novos demonstravam uma maior predisposição em colaborar, mostrando-se sempre muito mais atentos.

Seria de extrema importância, numa perspectiva futura, a concretização de um estudo mais abrangente, através da integração do mesmo numa escola, com uma maior amostra de alunos e com mais do que um professor a leccionar este repertório. A criação de um método que sistematizasse a introdução à música electroacústica mista, tanto para os alunos como

para os professores, seria também um importante tópico a desenvolver numa investigação futura.

Em suma, e no seguimento dos resultados obtidos por estudos realizados anteriormente, este estudo vem reforçar a necessidade de inclusão da prática deste repertório numa fase mais inicial do ensino, revelando-se esta uma hipótese para a fomentação do gosto por este tipo de repertório, bem como veículo propulsor da motivação e da criatividade sonora.

### 3. Reflexão Final

Na primeira secção deste relatório pudemos explorar a questão pedagógica de uma forma aprofundada através de uma revisão bibliográfica exaustiva, bem como da observação e análise da actividade crítica das aulas observadas e leccionadas.

A observação de aulas numa instituição conhecida pela estagiária mostrou-se também uma mais-valia na concretização deste relatório, tendo em conta que esta estava familiarizada com o funcionamento estrutural da mesma.

Infelizmente, o tempo de aulas leccionadas revelou-se de certa forma um factor limitador no âmbito da exploração de algumas questões como o desenvolvimento das competências auditivas, apenas concretizáveis com uma experiência pedagógica mais regular com os alunos.

Na segunda secção deste relatório verificámos a hipótese da inserção da música electroacústica numa fase mais inicial da aprendizagem do instrumento através de uma revisão do panorama literário existente, bem como da realização de inquéritos a profissionais da área e realização de um estudo de caso com uma amostra de seis alunos da estagiária.

À excepção da disciplina de Metodologias de Investigação, a estagiária nunca tinha tido contacto com questões relacionadas com o universo académico, não tendo um conhecimento específico nesta área. Como tal, questões como a concretização de estudos de caso, inquéritos e revisão bibliográfica revelaram-se um desafio para a mesma.

O tempo e a amostra reduzidos para a realização deste estudo trataram-se também de factores limitantes na investigação concretizada.

No entanto, a concretização deste relatório de estágio revelou-se uma experiência enriquecedora aos níveis pedagógico, musical, e de investigação, permitindo um contacto com o universo académico, bem como, um aprofundamento na área do ensino, permitindo à estagiária um desenvolvimento das suas capacidades enquanto pedagoga.



## 4. Bibliografia

### Legislação

Artigo 105º. *Regulamento Interno*. Escola de Música do Conservatório Nacional.

### Livros

Adorno, T.W. (1974). *Filosofia da Nova Música*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Artaud, P.Y. (1986). *La Flûte*. Paris: J.-C. Lattès:Salabert.

Austin, J., Renwick, J. & McPherson, G.E. (2006) Developing Motivation. In G.McPherson, *The Child as Musician: a handbook of musical development* (213-233).Oxford: Oxford University Press.

Bassintwaighte, S.L. (2002). *Electroacoustic music for the flute*. Seattle: University of Washington School of Music.

Berbiguier, T. (1949). *18 Exercices ou Études pour Flûte*. Paris: Alphonse Leduc.

Bernold, P. (2007). *La technique d'embouchure*. Paris: La Stravaganza.

Branco, J. (1959). *História da Música Portuguesa*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Brindle, R.S. (1987). *The New Music: The Avant-Garde since 1945*. Oxford: Oxford Press.

Davidson, J.W. & McPherson, G.E. (2006) Playing an instrument. In G.McPherson, *The Child as Musician: a handbook of musical development* (331-348).Oxford: Oxford University Press.

Dick, R. (1975). *The other flute: a performance manual of contemporary techniques*. Londres: Oxford University Press.

Dodge, C. & Jerse, T.A. (1984). Synthesis Fundamentals. In C. Dodge & T.A. Jerse, *Computer music: synthesis, composition and performance* (63-103). New York: Schirmer Books.

Duke, R. (2009). *Intelligent Music Teaching: Essays on the Core Principles of Effective Instruction*. Texas: Learning and Behaviour Resources.

Eimert, Herbert (1996). *Música Electrónica* (A. Schäfer, Trad., A.S. Dias, Rev.). Escola Superior de Música de Lisboa.

Ferreyra, B., Reybel, G. & Schaeffer, P. (1967). *Solfège de l'Objet Sonore*. Paris: Éditions du Seuil.

Gallwey, W.T. & Green, B. (1987). *Inner Game of Music*. Londres: Pan Books.

Griffiths, P. (1979). *A Guide to Electronic Music*. New York: Thames and Hudson.

Griffiths, P. (1995). *Modern Music and After*. Nova Iorque: Oxford University Press.

Harris, P. (2008). *Improve your teaching! Teaching beginners*. Londres: Faber Music

Köhler, E. (1980). *Studies for flute Op.33 n.º2*. Budapeste: Editio Musica Budapest.

Landy, L. (1991). *What's the Matter with Today's Experimental Music?*. Chur: Harwood Academic Publishers.

Madura, P. & Mark, L.M. (1996). *Contemporary Music Education*. New York: Schirmer Books.

Manning, P. (1984). *Electronic and Computer Music*. New York: Oxford University Press.

Menezes, F. (1998). *Atualidade estética da música eletroacústica*. Acedida em Julho, 2014, em [http://books.google.pt/books?id=OFI16KO\\_8OkC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=OFI16KO_8OkC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false).

Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. Londres: Routledge.

Vester, F. (1966). *100 Classical Studies for Flute*. Bucks: Universal Editions.

Vester, F. (1976). *125 Classical Studies for Flute*. Bucks: Universal Editions.

## Artigos

Amaral, A., Bahia, S., Estrela, M.T. & Freire, I. (2012). A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 151-171.

Appleton, J. (1986). The Computer and Live Musical Performance. In *Proceedings of the 1986 International Computer Music Conference* (321-326) . The Hague.

Archibeque, C.P. (1966). Developing a Taste for Contemporary Music. *Journal of Research in Music Education*, 14(2), 142-147.

Boal-Palheiros, G., Ilari, B. & Monteiro, F. (2006). Children's responses to 20<sup>th</sup> century 'art' music, in Portugal and Brazil. In M. Baroni, A.R. Addessi, R. Caterina, M. Costa, In *Proceedings of the 9<sup>th</sup> International Conference on Music Perception and Congnition* (588-595). Universidade de Bolonha.

Bode, H. (1984). History of Electronic Sound Modification. *Journal of the Audio Engineering Society*, 32(10), 730-739.

Borio, G. (1993). New technology, new techniques: the aesthetics of electronic music in the 1950s. *Interface*, 22(1), 77-87.

Bradley, I.L. (1971). Repetition as Factor in the Development of Musical Preferences. *Journal of Research in Music Education*, 19(3), 295-298.

Cunha, P.F.M.D.A. (2006). *Tecnologias da música em Expressão e Educação Musical no 1o Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Portugal.

Daldegan, V. (2009). *Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de instrumento para crianças iniciantes*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Artes – Universidade Federal do Paraná. Brasil.

Daldegan, V. & Dottori, M. (2011). Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de instrumento para crianças iniciantes. *Musica Hodie*, 11(2), 113-127.

Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

Dweck, C.S. & Molden, D.C. (2005) Self-Theories: Their Impact on Competence, Motivation and Acquisition. In Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Ed.) *The Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press

Ferreira, J.L. (2014). *Música Mista e Sistemas de Relações Dinâmicas*. Dissertação de Doutoramento submetida à Universidade Católica Portuguesa.

Galvão, A. (2006). Cognition, emotion and expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2).

Gardner, H. (1973). Children's Sensitivity to musical styles. *Merril-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 19(1), 67-77.

Gordon, E.E. (1999). All About Audiation and Music Aptitudes. *Music Educators Journal*, 86(2), 41-44.

Landy, L. (1990). Is More than Three Decades of Computer Music Reaching the Public It Deserves?. In *Proceedings of the 1990 International Computer Music Conference – Glasgow* (369-372). San Francisco.

Luening, O. (1964). Some Random Remarks about Electronic Music. *Journal of Music Theory*, 8(1), 89-98.

McNutt, E. (2003). Performing electroacoustic music: a wider view of interactivity. *Organised Sound*, 8, 297-304).

Streitová, M.D. (2011). *A influência das técnicas contemporâneas na sonoridade da flauta*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação e Arte – Universidade de Aveiro. Portugal.

Weale, R. (2006). Discovering How Accessible Electroacoustic Music Can Be: the Intention/Reception project. *Organised Sound*, 11, 189-200.

## Websites

Borges, M.J. (n.d.). *História: Escola de Música do Conservatório Nacional*. Disponível em: <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia/> [Acessado em Abril de 2014]

Costa, S. (2007). *Alto&Falante*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=lknESG7imK8](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=lknESG7imK8) [Acessado a 19 de Janeiro de 2013]

Cluff, J. (n.d.). *Bad habits on flute*. Disponível em <http://www.jennifercluff.com/habits.htm> [Acessado em Julho e Agosto de 2013]

Möller, M. (n.d.). *New sounds for flute*. Disponível em: <http://www.sfz.se/flutetech/> [Acessado em Julho e Agosto de 2013]



## 5. Anexos

### Secção I

#### Anexo 1 – Plano curricular do 2º ciclo

---

2º Ciclo

---

Componentes do currículo	Ano/Carga Horária Semanal (x45 min.)	
	5º	6º
Áreas curriculares Disciplinares		
Línguas e Estudos Sociais		
Língua Portuguesa	5	6
Inglês	4	3
História e Geografia de Portugal	3	3
Matemática e Ciências		
Matemática	6	6
Ciências da Natureza	3	3
Educação Artística		
Educação Visual	2	2
Formação Vocacional		
Formação Musical		
Instrumento	2	2
Classes de Conjunto	2	2
	3	3
Educação Física	3	3
Expressão Dramática	1	1
Total	34	34

---

## Anexo 2 – Plano curricular do 3º ciclo

3º Ciclo			
Componentes do currículo	Ano/Carga Horária Semanal (x45 min.)		
Áreas curriculares Disciplinares	7º	8º	9º
Línguas Portuguesa	5	5	5
Línguas Estrangeiras			
Inglês	3	3	3
Francês	2	2	2
Ciências Humanas e Sociais			
História	3	2	3
Geografia	2	3	2
Matemática	5	5	5
Ciências Físicas e Naturais			
Ciências Naturais	2	113 min.	3
Físico-Química	3	113 min.	2
Educação Artística			
Educação Visual (a)	(2)	(2)	(2)
Formação Vocacional			
Formação Musical			
Instrumento	2	2	2
Classes de Conjunto	2	2	2
	3	3	3
Educação Física	3	3	3
Expressão Dramática (b)	1	1800 min anuais	1800 min anuais
	Total	36	36
		(38)	(38)

### Anexo 3 – Plano curricular do curso secundário de canto

Curso Secundário de Canto			
Componentes do currículo	Ano/Carga Horária Semanal (x45 min.)		
Áreas curriculares Disciplinares	10º	11º	12º
<b>Formação Geral</b>			
Português	4	4	5
Inglês	4	4	-
Filosofia	4	4	-
Educação Física	4	4	4
<b>Formação Científica</b>			
História da Cultura e das Artes	3	-	-
História da Música	-	2	2
Formação Musical (a)	2 (4)	2	2
Oferta Complementar:	3	3	3
<b>Acústica e Produção Musical</b>			
Informática Musical	-	2	-
Organologia e Psicoacústica	-	-	2
	2	-	-
<b>Formação Técnica-Artística</b>			
Canto	2	2	2
<b>Classes de Conjunto</b>			
• Coro			
• Coro ou Música de Câmara	3	-	-
• Atelier de Ópera	-	3	-
Línguas de Repertório	-	-	3
Disciplina de opção: (b)	4	4	4
• Arte de Representar			
• Correpetição			
• Instrumento de tecla (c)	-	1	1
	-	1	1
	-	1	1
(d)	3600 min.	3600 min.	3600 min.
	anuais	anuais	anuais
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>28</b>
	<b>(39)</b>	<b>(37)</b>	<b>(30)</b>

## Anexo 4 – Plano curricular do curso secundário de música – Instrumento ou composição

Curso Secundário de Música – Instrumento ou Composição			
Componentes do currículo	Ano/Carga Horária Semanal (x45 min.)		
	10º	11º	12º
Áreas curriculares Disciplinares			
Formação Geral			
Português	4	4	5
Inglês	4	4	-
Filosofia	4	4	-
Educação Física	4	4	4
Formação Científica			
História da Cultura e das Artes	3	-	-
História da Música	-	2	2
Formação Musical	2	2	2
Oferta Complementar:	3	3	3
Acústica e Produção Musical			
Informática Musical	-	2	-
Organologia e Psicoacústica	-	-	2
	2	-	-
Formação Técnica-Artística			
Instrumento ou Composição	2	2	2
Classes de Conjunto			
Disciplina de opção:	3	3	3
• Instrumento de tecla (a)			
• Baixo Contínuo (b)	-	1	1
• Acompanhamento e Improvisação (c)	-	1	1
	-	1	1
Projectos colectivos: Música de Câmara ou Projecto Especial	2	2	2
(d)			
	Total	33	26
		(31)	(24)

## **Anexo 5 – Carta de autorização aos Encarregados de Educação**

Exmo(a) Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação

Venho por este meio informá-lo(a) de que, no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ensino da Música que estou a realizar na Escola Superior de Música de Lisboa, e ao abrigo do protocolo estabelecido entre esta instituição e a Escola de Música do Conservatório Nacional, irei assistir, durante o ano lectivo de 2013/2014, às aulas de Flauta Transversal do seu educando.

O professor desenvolverá o seu trabalho normalmente e eu serei, pontualmente, responsável pela actividade lectiva com a supervisão deste. Poderei ter necessidade de gravar em suporte vídeo algumas das aulas, pelo que solicito a sua autorização para o efeito mediante o preenchimento do documento abaixo. As gravações serão utilizadas única e exclusivamente para efeitos de investigação e de realização do meu Relatório de Estágio.

Os meus sinceros agradecimentos pela sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

---

(Tatiana Rosa)

---

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do aluno \_\_\_\_\_, declaro que autorizo que Tatiana Rosa proceda à gravação de algumas aulas de Flauta Transversal do(a) meu(minha) educando(a) e as utilize no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa.

## Anexo 6 – Critérios de Avaliação

	Avaliação contínua								PG	PG	PG
	1º grau	2º grau	3º grau	4º grau	5º grau	6º grau	7º grau	8º grau			
<b>Parâmetros a avaliar</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<b>Domínio Técnico / Produção sonora</b> Postura corporal Rigor rítmico Rigor na articulação Independência de movimentos / coordenação motora Correção da leitura Dedilbção / Digitação Clareza da execução/afinação Respiração Projeção e qualidade sonora / Ressonância Vibrato	60%	60%	50%	50%	45%	40%	40%	35%	35%	50%	45%
<b>Domínio Interpretativo / Artístico</b> Compreensão formal e estilística Coerência musical Articulação Fraseado Qualidade sonora Personalidade artística Ornamentação (música antiga) Presença / Atitude em palco Teatralidade (canto) Concentração Execução de memória	10%	10%	20%	20%	25%	30%	30%	35%	35%	40%	45%
<b>Domínio atitudes</b> Regularidade / Qualidade do trabalho Assiduidade Pontualidade Empenho e motivação Disponibilidade para participar nas atividades programadas pela escola Concentração	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%		
<b>Cumprimento dos conteúdos programáticos</b>	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%		
<b>Oções de reportório</b>										10%	10%

## Anexo 7 – Programa da audição de 3 de Dezembro de 2013

### AUDIÇÃO DE FLAUTA

#### CLASSE DO PROFESSOR JOÃO PEREIRA COUTINHO

3 DE DEZEMBRO DE 2013, 19 H. | BIBLIOTECA

Pianista acompanhadora | Professora Ana Cristina Bernardo

<b>Faustine Glasson</b> 1º grau	<i>Minueto</i>	BEETHOVEN
<b>Inês Pina</b> 1º grau	<i>Bourrée</i>	KRIEGER
<b>Branca Cunha Ferreira</b> 1º grau	<i>Romança</i>	BEETHOVEN
<b>Oriana Oliveira</b> 2º grau	<i>Ária de A Flauta Mágica</i>	MOZART
<b>Joana Branco</b> 2º grau	<i>Dança escocesa</i> <i>Allegro</i>	BEETHOVEN MOZART
<b>Isabel Guerreiro</b> 2º grau	<i>The Little Negro</i>	DEBUSSY
<b>Ana Margarida Carreiras</b> 3º grau	Sonata em Fá M, op.2,nº1 I. <i>Adagio</i> II. <i>Allegro</i>	B. MARCELLO
<b>Constança Simões</b> 4º grau	III. <i>Largo</i> IV. <i>Allegro</i>	
<b>Mariana Preto</b> 4º grau	<i>Poemeto</i>	O. LACERDA
<b>Daria Tofanescu</b> 4º grau	Concerto em sol maior, op.29 I. <i>Allegro</i>	C. STAMITZ
<b>Marta Barros</b> 6º grau	<i>Sur l'eau</i>	GAUBERT
<b>Maria Fernandes</b> 6º grau	<i>Souvenir des Alpes</i>	Th. BÖHM
<b>Ana Casaca</b> 8º grau	Sonata em Mi maior, BWV 1035 <i>Adagio ma non tanto – Allegro</i>	J.S.BACH

## Anexo 8 – Programa da audição de 18 de Março de 2014

AUDIÇÃO DE FLAUTA

CLASSE DO PROFESSOR JOÃO PEREIRA COUTINHO

18 DE MARÇO DE 2014, 18.30 H. | BIBLIOTECA

Pianista acompanhadora | Professora Ana Cristina Bernardo

<b>Faustine Glasson</b> 1º grau <b>Inês Pina</b> 1º grau	Duo sobre tema de <i>Guilherme Tell</i> , de G. Rossini	KINYON / O'REILLY
<b>Oriana Oliveira</b> 2º grau <b>Mariana Preto</b> 4º grau	Dueto nº 7, em ré M	DEVIIENNE
<b>Branca Cunha Ferreira</b> 1º grau	<i>Melodia francesa antiga</i>	TCHAIKOVSKY
<b>Inês Pina</b> 1º grau	<i>Pequena Marcha</i>	HÄNDEL
<b>Isabel Guerreiro</b> 2º grau	<i>Adagio</i>	HAYDN
<b>Joana Branco</b> 2º grau	Ária da ópera <i>Panurge</i>	GRÉTRY
<b>Ana Margarida Carreiras</b> 3º grau	<i>Le petit âne blanc</i>	J. IBERT
<b>Alexandra Pimentel</b> 4º grau	Sonata em ré menor, op.2,nº2 I. <i>Adagio</i> II. <i>Allegro</i>	MARCELLO
<b>Constança Simões</b> 4º grau	<i>Madrigal</i>	GAUBERT
<b>Mariana Preto</b> 4º grau	Sonatina I. <i>Allegro moderato</i>	C. ARRIEU
<b>Daria Tofanescu</b> 4º grau	<i>Allegretto</i>	GODARD
<b>Maria Fernandes</b> 6º grau	<i>Soir dans les montagnes</i>	BOZZA
<b>Ana Casaca</b> 8º grau	<i>Cantabile et Presto</i>	ENESCO

## Anexo 9 – Programa da audição de 20 de Maio de 2014

AUDIÇÃO DE FLAUTA

CLASSE DO PROFESSOR JOÃO PEREIRA COUTINHO

20 DE MAIO DE 2014 19 H. | BIBLIOTECA

Pianista acompanhadora | Professora Ana Cristina Bernardo

<b>Branca Cunha Ferreira</b> 1º grau	Minueto em sol M	J.S.BACH
<b>Faustine Glasson</b> 1º grau	Romança	BEETHOVEN
<b>Inês Pina</b> 1º grau	Pequenos duetos nrs.4 e 6	DEVienne
<b>Oriana Oliveira</b> 2º grau	<i>Sicilienne</i>	M. POOT
<b>Joana Branco</b> 2º grau	<i>Adagio</i>	HAYDN
<b>Constança Simões</b> 4º grau	Sonata em si menor (“Hallenser” nº3) <i>Adagio</i> <i>Allegro</i>	HÄNDEL
<b>Mariana Preto</b> 4º grau	Variações sobre um tema de Rossini	CHOPIN
<b>Daria Tofanescu</b> 4º grau	Valsa	GODARD
<b>Marta Barros</b> 6º grau	<i>Souvenir des Alpes</i>	Th. BÖHM
<b>Maria Fernandes</b> 6º grau	<i>Rêverie</i> <i>Petite Valse</i>	CAPLET
<b>Ana Casaca</b> 8º grau	Sonata em Mi M, BWV 1035 <i>III. Siciliano</i> <i>IV. Allegro assai</i>	J.S.BACH

**ANEXO AO**  
**“PLANO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO”**  
**DE**  
**MARTA BARROS**  
**(Flauta, 10º ano / 6º grau)**  
**2013/14**  
**Programa mínimo até final do**  
**2º Período**

**1. Programa por concluir do 1º período**

a) Programa prova técnica :

- Taffanel e Gaubert, EJ 4 (Lá b M/fá m, de cor e c/ articulações diversas) e EJ 6 A (Lá b M);
- Köhler II, Estudo nº 1;
- Drouet, Estudo em Dó M (*in* “100 Classical Studies” – nº 69).

b) Programa prova de recital :

- [ - Gaubert, *Sur l’eau*];
- Händel, Sonata m mi menor (op. I, nº 1 b).

**2. Programa do 2º período**

a) Programa prova técnica :

- Taffanel e Gaubert, EJ 4 (todas as tonalidades, de cor e c/ ritmos e articulações diversos) e EJ 6 A (todas as tonalidades maiores);
- Köhler II, Estudo;
- Drouet, Estudo (*in* “100 Classical Studies”).

b) Programa prova de recital :

Duas obras contrastantes a definir.



Anexo 2 – Excertos da obra “Entre o Ar e a Perfeição” de João Pedro Oliveira

2' 40

*p* *fp* *s -*

*Aeolian*

2' 50

*with plectrum same string*

*p* *ff*

*mf* *f*

*8<sup>th</sup>*

\* *Ped.* *Ped.* \*

8' 30

*p* *f* *fp*

*Damp*

[A] *b<sup>b</sup>* *8<sup>th</sup>*

*f*

*b<sup>b</sup>* *8<sup>th</sup>* *Ped.*



### **Anexo 3 – Inquérito para relatório de estágio do mestrado em ensino da música**

No âmbito do capítulo de Investigação para o meu Mestrado em Ensino da Música, venho solicitar a sua colaboração na realização deste inquérito.

1. Com que idade iniciou os seus estudos musicais?
  - a. Entre os 6 e os 9 anos
  - b. Entre os 10 e os 11 anos
  - c. Entre os 12 e os 14 anos
  - d. Entre os 15 e os 17 anos
  - e. Com 18 anos ou mais
2. Com que idade iniciou o estudo da flauta transversal?
  - a. Entre os 6 e os 9 anos
  - b. Entre os 10 e os 11 anos
  - c. Entre os 12 e os 14 anos
  - d. Entre os 15 e os 17 anos
  - e. Com 18 anos ou mais
3. Em que tipo de instituição iniciou os seus estudos?
  - a. Academia de Música
  - b. Sociedade Filarmónica
  - c. Conservatório
  - d. Aulas particulares
  - e. Outra: \_\_\_\_\_
4. Em breves palavras resuma o seu percurso enquanto estudante de música.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Técnicas Contemporâneas

1. Qual foi o primeiro concerto que assistiu com música em que os intérpretes utilizassem técnicas contemporâneas?

---

---

- a. Que idade tinha na altura? \_\_\_\_\_
- b. Qual foi a sua reacção?

---

---

2. Qual foi a primeira peça que tocou que utilizasse efeitos contemporâneos?

---

---

- a. Com que idade? \_\_\_\_\_
- b. Com que efeitos?
- i. Tongue ram
  - ii. Lip pizzicato
  - iii. Tongue pizzicato
  - iv. Jet whistle
  - v. Whistle sounds
  - vi. Multifónicos
  - vii. Harmónicos
  - viii. Flatterzunge
  - ix. Percussão de chaves
  - x. Outro: \_\_\_\_\_

3. Qual foi o primeiro efeito contemporâneo que aprendeu?

- i. Tongue ram
- ii. Lip pizzicato
- iii. Tongue pizzicato
- iv. Jet whistle
- v. Whistle sounds
- vi. Multifónicos

- vii. Harmónicos
- viii. Flatterzunge
- ix. Percussão de chaves
- x. Outro: \_\_\_\_\_

- b. Com que idade?
- c. Em que contexto?

4. Continuou a trabalhar regularmente estes efeitos após a sua primeira abordagem?

- i. Sim
- ii. Não

b. Se sim, com que frequência?

---

---

### **Música Electroacústica**

1. Qual foi o primeiro concerto que assistiu com música electroacústica?

---

---

- a. Que idade tinha na altura? \_\_\_\_\_
- b. Qual foi a sua reacção?

---

---

2. Qual foi a primeira peça que tocou que utilizasse electrónica? Em tempo-real ou em tempo-diferido?

---

---

- a. Com que idade? \_\_\_\_\_
- b. Em que contexto?

---

---

3. Continuou a trabalhar regularmente com música electroacústica após a sua primeira abordagem?

- i. Sim

ii. Não

b. Se sim, com que frequência?

---

---

Considera que, de alguma forma, a altura em que as técnicas contemporâneas e a música electroacústica foram inseridas no seu percurso académico influenciaram o seu gosto pessoal por este tipo de práticas e a continuidade do seu trabalho nesta área?

---

---

---

---

---

---

---