



- INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA -
- ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA -

A DISLEXIA NA APRENDIZAGEM DA MÚSICA

DISCENTE: RICARDO JOSÉ MIRANDA ALVES

Mestrado em Ensino da Música

Agosto de 2017

Orientador: Mestre Nuno António Simões Inácio

Coorientador: Mestre Marco António da Rocha Rodrigues

- INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA -
- ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA -

A DISLEXIA NA APRENDIZAGEM DA MÚSICA

DISCENTE: RICARDO JOSÉ MIRANDA ALVES

Mestrado em Ensino da Música

Agosto de 2017

Declarações

Declaro que este Relatório de Estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O Candidato,

Lisboa, ___ de _____ de 2017

No cumprimento do disposto no n.º 5 do Artigo 17.º, Secção V, do Regulamento do Mestrado em Ensino da Música, declaro que o Relatório de Estágio de

se encontra em condições de ser apreciado em provas públicas.

O Professor Orientador,

Lisboa, ___ de _____ de 2017

“Há mais de dois mil anos, Platão disse não existir nada mais devastador e desigual que o tratamento igual de alunos com aptidões desiguais.”

Edwin Gordon

Agradecimentos

Gostaria de deixar o meu profundo e sincero agradecimento ao meu orientador, Mestre Nuno Inácio, por toda a ajuda ao longo desta investigação e por todos os ensinamentos musicais, pedagógicos e humanos que me tem transmitido ao longo dos últimos 20 anos.

Agradeço ao meu colega, amigo e coorientador, Mestre Marco Rodrigues, pela disponibilidade demonstrada, desde o primeiro instante em que solicitei a sua ajuda.

Quero agradecer ao Conservatório de Música D. Dinis a cooperação e incentivo à realização deste trabalho.

Gostaria de salientar também um profundo agradecimento aos alunos mencionados no relatório, em particular às alunas sobre as quais incidiram os Estudos de Caso e aos seus Encarregados de Educação, que sempre demonstraram toda a disponibilidade, simpatia e colaboração, e a quem devo parte do sucesso deste Relatório.

À Escola Superior de Música de Lisboa, pela oportunidade de realizar este Mestrado.

O meu agradecimento a todos aqueles outros que, de uma forma ou de outra, através das mais diversas sugestões, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Por último e não menos importante, expressar a minha gratidão à minha família, em particular à minha esposa Tânia pelo total apoio, paciência e compreensão, e ao meu irmão Rui por toda a crítica e ajuda prestada.

Resumo I (Prática Pedagógica)

Inserido no Concelho de Odivelas, cuja realidade e contexto sociocultural realçam a problemática da diversidade cultural, colocando ao professor dúvidas e dificuldades em relação às suas práticas educativas, encontra-se o Conservatório de Música D. Dinis. Durante o ano letivo de 2016/17, nesta instituição, foram analisados três alunos de 11, 15 e 18 anos, nas classes de 1.º grau, 5.º grau e 8.º grau de Flauta Transversal, respetivamente, cujos processos de aprendizagem se foram construindo e modelando. Para cada um deles foram realizadas uma planificação anual, 30 planificações de aula e 3 gravações vídeo/áudio em contexto de sala de aula.

A atividade de docência, tal como muitas outras, necessita de constante atualização, devendo ser baseada na reflexão acerca das práticas pedagógicas, na avaliação dos seus resultados e nas suas implicações no futuro.

De uma forma geral, este Relatório de Estágio pretende colocar em evidência aspetos pedagógicos como metodologias de ensino, questões motivacionais, estilos de aprendizagem, relevância do apoio parental e responsabilidade dos alunos na obtenção do seu próprio sucesso escolar.

Resumo II (Investigação)

A organização cerebral dos disléxicos, quando comparada com a de indivíduos não-disléxicos, é diferente ao nível da distribuição das células nervosas, o que, associado a possíveis falhas de sincronização de conjuntos de atividade neural em regiões cerebrais separadas, cria, possivelmente, uma integração mental adulterada, e o surgimento de dificuldades ao nível da aprendizagem. Nesta perspetiva, a integração de informação envolve a codificação, o armazenamento e a recuperação de informação, ou seja, atenção e memória de trabalho.

Tocar um instrumento musical requer a integração de informação, isto é, a aprendizagem de vários processos ao nível motor, o que incita a reorganização plástica do cérebro. Neste sentido, o professor, na sua ação, deve recorrer a várias estratégias de aprendizagem multissensorial – auditivas, visuais, cinestésicas e motoras – seguindo objetivos previamente determinados, e um plano alicerçado num currículo devidamente pensado. Cabe ao docente, desenvolver o espírito de iniciativa, a capacidade de metacognição, de automonitorização e de autonomia dos alunos, fomentando sentimentos de autoeficácia e motivação, processos em que o apoio parental desempenha um papel fundamental.

Como desafio à criatividade e à flexibilização do ensino tradicional da música, este Projeto de Investigação corporiza a construção de estratégias educativas ajustadas à especificidade cognitiva da dislexia. Adaptando a prática pedagógica em aulas de flauta transversal pretende-se, através da implementação de um conjunto de estratégias pedagógicas específicas, proporcionar uma aprendizagem musical eficaz, motivante e recompensadora.

Com base num questionário colocado às duas alunas participantes, diagnosticadas com dislexia, e aos respetivos encarregados de educação, procurou conhecer-se quais as dificuldades musicais percecionadas pelos alunos disléxicos e as estratégias a que recorrem para ultrapassar as referidas dificuldades, bem como saber a opinião dos encarregados de educação acerca do estudo individual dos seus educandos e as possíveis alterações ao nível desse estudo (e motivação) após a aplicação de novas estratégias de aprendizagem.

Com a investigação que se segue pretende-se, de alguma forma, contribuir para ajudar os professores de instrumento e os alunos diagnosticados com dislexia a ultrapassar as dificuldades e os obstáculos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Dislexia, Dificuldades de aprendizagem, Aprendizagem musical, Estratégias.

Abstract I (Teaching)

The *Conservatório de Música D. Dinis* is located in Odivelas, whose reality and socio-cultural context highlight the problematic of cultural diversity, placing the teacher doubts and difficulties in relation to their educational practices. During the academic year 2016/17, in this institution, three students of 11, 15 and 18 years old were analyzed in the 1st, 5th and 8th grades of Flute, respectively, whose learning processes were building and modeling. For each of them an annual planning, 30 lesson plans and 3 video/audio recordings were carried out in the context of the classroom.

Teaching activity, like many others, needs constant updating and should be based on reflection on pedagogical practices, on the evaluation of its results and its implications for the future.

In general, this internship report aims to highlight pedagogical aspects such as teaching methodologies, motivational issues, learning styles, relevance of parental support and the responsibility of students to achieve their own school success.

Abstract II (Research)

The dyslexic's organization of the brain, when compared to that of non-dyslexic individuals, is different from the distribution of nerve cells, which, together with possible failures of synchronization of neural activity sets in separate brain regions, possibly creates a distorted mental integration, and the emergence of learning difficulties. In this perspective, the integration of information involves the codification, storage and retrieval of information, that is, attention and working memory.

Playing a musical instrument requires the integration of information, that is, the learning of several processes at the motor level, which encourages the plastic reorganization of the brain. In this sense, the teacher, in his action, must resort to several strategies of multisensory learning - auditory, visual, kinesthetic and motor natures - following previously determined objectives, and a plan based on a properly thought curriculum. It is up to the teacher to develop the spirit of initiative, the capacity of metacognition, self-monitoring and autonomy of the students, fostering feelings of self-efficacy and motivation, processes in which parental support plays a fundamental role.

As a challenge to the creativity and flexibility of traditional music teaching, this Research embodies the construction of educational strategies adjusted to the cognitive specificity of dyslexia. Adapting the pedagogical practice in transversal flute lessons intends, through the implementation of a set of specific pedagogical strategies, to provide effective, motivating and rewarding musical learning.

Based on a questionnaire to the two female students diagnosed with dyslexia and their respective parents, it was sought to know the musical difficulties perceived by the dyslexic students and the strategies they use to overcome these difficulties, as well as to know the opinion of parents about the individual study of their children and the possible changes in the level of this study (and motivation) after the application of new learning strategies.

With the research that follows, it is intended, in some way, to help teachers and students diagnosed with dyslexia to overcome the difficulties and obstacles inherent to the teaching-learning process.

Keywords: Dyslexia, Learning difficulties, Musical learning, Strategies.

Índice Geral

Agradecimentos	7
Resumo I	9
Resumo II	11
Abstract I	13
Abstract II	15
Secção I – Prática Pedagógica	
Introdução	25
I - 1. Caracterização da Instituição	25
1.1. Enquadramento Histórico, Social e Cultural	26
1.1.1. União das Freguesias de Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto	27
1.2. Conservatório de Música D. Dinis	28
1.2.1. Projeto Educativo	29
1.2.1.1. Avaliação do Projeto Educativo	29
1.2.2. Regulamento Interno	30
1.2.2.1. Definição e Objeto	30
1.2.2.2. Conselho Pedagógico	31
1.2.2.3. Critérios de Avaliação	31
1.2.3. Instalações – Espaço Físico e Equipamentos	31
1.2.4. Cursos Ministrados	32
1.2.5. Alunos	33
1.2.6. Corpo Docente	35
1.3. Análise SWOT	36
I - 2. Prática Pedagógica	37
2.1. Classe de Flauta Transversal	38
2.1.1. 1.º Grau de Flauta Transversal	39
2.1.1.1. Aluna A	41
2.1.2. 5.º Grau de Flauta Transversal	45
2.1.2.1. Aluna B	47
2.1.3. 8.º Grau de Flauta Transversal	52
2.1.3.1. Aluna C	54
I - 3. Análise Crítica da Atividade Docente	57

I . 4. Conclusão	60
Secção II – Investigação	
Introdução	63
II - 1. Descrição do Projeto de Investigação	64
1.1. Objetivos da Investigação	65
II - 2. Revisão da Literatura	66
2.1. Dislexia: Fundamentos	67
2.1.1. Definição de DAE	68
2.1.2. Definição de Dislexia	74
2.1.3. O Cérebro	77
2.1.3.1. A Dislexia e o Cérebro	79
2.1.3.2. Sincronicidade	80
2.1.3.3. Atenção e Memória de Trabalho	81
2.1.3.4. A Plasticidade, a Prática Musical e o Cérebro	83
2.1.4. <i>The Dyslexia Debate</i>	86
2.2. Educação: Ensino e Aprendizagem	90
2.2.1. Educação Inclusiva	91
2.2.2. Noção de Inteligência	92
2.2.3. Aprendizagem: Perspetivas	93
2.2.3.1. Estratégias de Aprendizagem	95
2.2.3.2. Aprendizagem de Competências	96
2.2.3.3. Aprendizagem Musical – Edwin Gordon	99
2.2.3.3.1. Noção de Método e Técnica	99
2.2.3.3.2. Aprendizagem por Discriminação e Inferência	100
2.2.3.3.3. Estruturação da Aprendizagem Musical	101
2.2.3.3.4. Aptidão Musical	101
2.2.3.3.5. Noção de Audição	103
2.2.3.3.6. Aprendizagem da Leitura e Escrita Musical	104
2.2.3.4. A Leitura Musical e a Dislexia	105
2.3. Ação Pedagógica	108
2.3.1. Definição de Objetivos	109
2.3.2. Planificação	110
2.3.3. Currículo	110

2.3.4. Avaliação	111
2.3.4.1. Avaliação em Contexto Musical	113
2.3.4.2. Avaliação em Situação de Dislexia	114
2.3.5. Comunicação	115
2.3.6. Reforço	116
2.3.7. Memória	117
2.3.8. Metacognição	118
2.3.9. Autorregulação	119
2.3.10. Autonomia	121
2.3.11. Motivação	122
2.3.11.1. Motivação e Prática Musical	124
2.3.12. Autoeficácia	126
2.3.13. Autoestima	128
2.3.14. A Importância do Sentido Crítico	129
2.3.15. Estudo individual	130
2.3.16. Recursos Tecnológicos	132
2.3.17. Apoio Parental na Prática Musical	133
2.3.18. Apoio Parental aquando do Diagnóstico de Dislexia	134
2.3.19. Preparação dos Docentes	137
II - 3. Metodologia de Investigação	138
3.1. Apresentação e Contextualização da Investigação	139
3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	140
3.3. Etapas da Investigação	144
II - 4. Apresentação e Análise de Resultados	145
4.1. Reflexão Crítica	147
II - 5. Conclusão	152
Reflexão Final	153
Referências Bibliográficas	155
Webgrafia	157
Referências Legislativas	158
Outras Referências	158

Índice de Anexos e Apêndices

Secção I – Anexos	159
Anexo 1 - Declarações de Autorização de Gravação das aulas de Flauta Transversal	160
Anexo 1A - Autorização do Diretora Pedagógica do CMDD	163
Anexo 2 - Mapa Atual do concelho de Odivelas	164
Anexo 3 - Imagens da cabeça, orifício de sopro e embocadura da flauta	165
Anexo 4 - <i>Scale exercise</i> em Fá Maior	166
Anexo 5 - Planificação anual - Aluna A	167
Anexo 5A - Planos de aula – Aluna A	173
Anexo 6 - Planificação anual - Aluna B	205
Anexo 6A - Planos de aula – Aluna B	211
Anexo 7 - Planificação anual - Aluna C	245
Anexo 7A - Planos de aula – Aluna C	251
Secção I – Apêndices	285
Apêndice 1 - Formulário para Autorização de Gravação das aulas	286
Apêndice 1A - Formulário para Autorização do Diretora Pedagógica do CMDD	287
Secção II – Anexos	289
Anexo 1 - Divisões externas do sistema nervoso central	290
Anexo 1A - Córtices motores e primários	291
Anexo 2 - Tabela descritiva de casos de músicos com lesões cerebrais	292
Anexo 2A - Tabela descritiva de casos de músicos com lesões cerebrais (tradução)	293
Anexo 3 - Questionário à Aluna com 11 anos de Idade	294
Anexo 3A – Transcrição do questionário à Aluna com 11 anos de Idade	295
Anexo 4 - Questionário ao Encarregado de Educação da Aluna com 11 anos	296
Anexo 4A – Transcrição do questionário ao Encarregado de Educação da Aluna com 11 anos	297
Anexo 5 - Questionário à Aluna com 15 anos de Idade	298
Anexo 5A - Transcrição do questionário à Aluna com 15 anos de Idade	299
Anexo 6 - Questionário ao Encarregado de Educação da Aluna com 15 anos	300
Anexo 6A – Transcrição do questionário ao Encarregado de Educação da Aluna com 15 anos	303

Secção II – Apêndices	305
Apêndice 1 - Formulário do Questionário aplicado aos Alunos Participantes	306
Apêndice 1A - Formulário do Questionário aplicado aos Encarregados de Educação dos Alunos Participantes	307

Índice de Esquemas

Esquema 1 – Objetivos gerais da classe de Flauta Transversal	39
Esquema 2 – Objetivos específicos anuais para o 1.º grau de Flauta Transversal	40
Esquema 3 – Objetivos específicos anuais para o 5.º grau de Flauta Transversal	46
Esquema 4 – Objetivos específicos anuais para o 8.º grau de Flauta Transversal	52

Índice de Figuras

Figura 1 – Cérebro humano representado em três dimensões	78
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por Cursos	34
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por Graus	34
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por Instrumento	35
Gráfico 4 – Distribuição do corpo docente por Classes	35

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Composição física do CMDD	32
Tabela 2 – Cursos lecionados no CMDD	32
Tabela 3 – Estrutura dos Cursos lecionados no CMDD	33
Tabela 4 – Análise SWOT ao CMDD	36
Tabela 5 – Objetivos por período para o 1.º Grau	40
Tabela 6 – Objetivos por período para o 5º Grau	46
Tabela 7 – Objetivos por período para o 8.º Grau	53
Tabela 8 – Objetivos Gerais da Investigação	65
Tabela 9 – Objetivos Específicos da Investigação	65

Tabela 10 – Métodos e Técnicas de Investigação Utilizados	140
Tabela 11 – Etapas da Investigação	144
Tabela 12 – Resumo das respostas dadas pelas alunas participantes no questionário	145
Tabela 13 – Resumo das respostas dadas pelos Encarregados de Educação das alunas participantes no questionário	146

Lista de Termos e Abreviaturas

CMDD: Conservatório de Música D. Dinis.

DAE: Dificuldades de Aprendizagem Específicas.

Leitura à Primeira Vista: Realização musical não preparada, não ensaiada, em tempo real e sem oportunidade de corrigir erros.

Play Along: Publicações com partituras acompanhadas de um registo áudio (MP3/CD), onde se pode executar o repertório, tocando como solista com o acompanhamento de piano, de orquestra/banda ou de MIDI.

Regime Articulado (RA): As disciplinas do ensino artístico especializado são lecionadas por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes disciplinas por uma escola de ensino geral, havendo uma coordenação entre o ano escolar a frequentar na escola de ensino geral e o grau frequentado na escola de ensino artístico especializado.

Regime Supletivo (RS): Os alunos frequentam as disciplinas do ensino artístico especializado da música numa escola de ensino artístico especializado da música independentemente das habilitações que possuem.

SWOT: Resultado da junção das palavras *Strengths* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças).

Secção I – Prática Pedagógica

Introdução

O presente Relatório de Estágio tem como objetivo expor o trabalho desenvolvido no decorrer do estágio curricular supervisionado, exercido durante o ano letivo 2016-17, no Conservatório de Música D. Dinis – Odivelas, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música pela Escola Superior de Música de Lisboa, previsto na alínea b) do nº1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.

O Relatório apresenta, primeiramente, uma caracterização geral da prática profissional e das envolvências que compreendem o estabelecimento de ensino e, de seguida, a descrição dos 3 alunos selecionados, de 11, 15 e 18 anos, nas classes de 1.º grau, 5.º grau e 8.º grau de Flauta Transversal, respetivamente. Por fim, é realizada a análise crítica da atividade docente e respetiva conclusão.

Foram realizadas três gravações de aulas de cada aluno mencionado, o equivalente a uma aula por cada período letivo, substituindo deste modo as aulas presencialmente assistidas pelo Orientador de Estágio, o Mestre Nuno Inácio.

Para a elaboração das mesmas, foram redigidos requerimentos para a aprovação das gravações por parte dos Encarregados de Educação e da Direção Pedagógica que podem ser consultados nos Anexos e Apêndices 1 e 1A.

I - 1. Caracterização da Instituição

Este Estágio de Ensino Especializado decorreu no Conservatório de Música D. Dinis (CMDD), localizado em Odivelas, pelo que a caracterização da instituição se torna pertinente para contextualizar, quer a população envolvente, quer os alunos em específico.

1.1. Enquadramento Histórico, Social e Cultural¹

A história de Odivelas está intimamente ligada à figura do Rei D. Dinis, que ali mandou erigir, no ano de 1295, um Mosteiro, em invocação a S. Dinis e a S. Bernardo, onde foi sepultado após a sua morte². Apesar do topónimo Odivelas surgir pela primeira vez em documentação logo em 1190, é no reinado de D. Dinis que aparecem os primeiros dados históricos sobre esta cidade.

Nos terrenos férteis de Odivelas destaca-se a existência de várias quintas, em particular, na Pontinha (onde chegou a haver um cais para escoar os víveres para Lisboa), na Póvoa de Santo Adrião e em Caneças. Os seus proprietários, de uma forma ou de outra, surgem amiúdes ligados ao comércio e à agricultura.

Com o terramoto de 1755 muitos lisboetas decidem fixar-se nesta zona, em busca de ares mais saudáveis.

Mais tarde, no final do séc. XIX, esta era uma terra procurada para os prazeres do Verão, pelos senhores de Lisboa. É por essa altura que a vida municipal local começa a desenvolver-se. As freguesias de Odivelas e Pontinha, que faziam parte do Município de Belém, passam a integrar o Município dos Olivais em 1885 e, no ano seguinte, por extinção deste último, e com a constituição do Município de Loures, algumas freguesias que hoje pertencem ao Concelho de Odivelas são nele integradas.

Com a instauração da democracia em Portugal, a 25 de abril de 1974, e com a falta de habitação a preços acessíveis em Lisboa, intensifica-se, na região, o loteamento de terrenos e uma explosão da construção civil, que despoletou profundas transformações, naquela que fora, no passado, uma zona rural muito procurada para lazer e descanso. O crescimento demográfico, produto das migrações do interior para o litoral do país, nomeadamente para os subúrbios da cidade de Lisboa, sem qualquer tipo de estruturação básica ou ordenamento urbano, veio converter esta região numa área de grande densidade populacional, levando à sua

¹ Câmara Municipal de Odivelas (2017). *Site Oficial Câmara Municipal de Odivelas*. Recuperado em julho de 2017 a partir de <http://cm-odivelas.pt/index.php/concelho>; Sensorial - Creative Brands (2017). *Conservatório de Música D. Dinis – Odivelas*. Recuperado em julho de 2017 a partir de <http://www.conservatorio-dinis.pt/>.

² Por sua última vontade deixou escrito em testamento: "*Mando soterrar o meu corpo no meu mosteiro de S. Dinis de Odivelas, entre o coro e a capela-mor, onde eu mandei fazer sepultura para mim, o qual mosteiro eu fundei e fiz e dozei.*" - Sá, F. (2003). *Mosteiro de Odivelas: Viagem no tempo...Uma lição de história*. Recuperado em julho de 2017 a partir de <http://www.mosteirodeodivelas.org/>.

despersonalização, quer económica, quer cultural. Nestes termos surgiram as Freguesias da Pontinha em 1984 (que ascende a vila em 1991), de Olival Basto (elevada a vila em 1997), da Ramada e de Famões (em 1989). A Póvoa de Santo Adrião ascende a vila em 1986, e Odivelas é elevada a cidade em 1990.

Em novembro de 1998, a Assembleia da República votava o Projeto de Lei da Criação do Município de Odivelas, publicada em Diário da República, a Lei n.º 84/98, da criação do Município de Odivelas, com sede na Cidade de Odivelas, e pertencente ao Distrito de Lisboa.

Mais recentemente, em Janeiro de 2013, foi decretado em Diário da República, a Lei n.º 11-A/2013 – Reorganização Administrativa do Território das Freguesias –, determinando que o Município de Odivelas agregue apenas quatro Uniões de Freguesia, com as seguintes denominações: Junta de Freguesia de Odivelas, União das Freguesias de Pontinha e Famões, União das Freguesias de Ramada e Caneças e União das Freguesias de Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto (ver Mapa, Anexo 2).

Apesar da sua elevada densidade populacional e de graves carências nas zonas suburbanas, é de referir que o Concelho de Odivelas tem conseguido um crescimento da atividade económica, juntamente com um aumento do número de escolas, infra-estruturas culturais e desportivas.

É nesta sequência que tem vindo a despoletar nesta região uma grande valorização das famílias quanto à escolarização dos seus filhos, associada à procura de uma melhor e mais ampla formação que possa abranger outras áreas da Educação, nomeadamente, o Ensino Artístico.

1.1.1. União das Freguesias de Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto³

Embora o seu desenvolvimento e ascensão sejam relativamente recentes, a Póvoa de Santo Adrião, localidade onde que se situa o CMDD, aparece nos mapas, a partir do séc. XV, com o nome de Póvoa. Este era um pequeno lugar, um conjunto de casarios de camponeses, que se dividiam entre a atividade agrícola e a exploração piscatória do Rio Trancão. Começou

³ União das Freguesias de Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto (2017). *Bem-vindos ao site da União das Freguesias de Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto*. Recuperado em julho de 2017 a partir de <http://www.uf-povoaolival.pt/a-freguesia/historia.html>.

por pertencer ao Termo de Lisboa (amplo território de primordial importância para a capital do reino, pois dele provinham os mantimentos) até à sua extinção em 1852, aquando da criação dos Concelhos de Belém e Olivais. Passou para o domínio do Concelho dos Olivais e nele permaneceu de 1852 a 1886.

Em 1886, estes dois Concelhos (Belém e Olivais) foram extintos e a Póvoa de Santo Adrião, que já tinha pertencido a Loures, foi integrada no novo Concelho de Loures, criado nesse mesmo ano. Com a criação do Município de Odivelas em 1998, a Póvoa de Santo Adrião volta a mudar de Concelho, passando então a ser uma das sete Freguesias do Concelho de Odivelas.

Com a reorganização administrativa imposta em 2013, a Freguesia da Póvoa de Santo de Adrião passou a agregar a de Olival Basto, criando-se, assim, a União das Freguesias de Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto.

1.2. Conservatório de Música D. Dinis⁴

Com a ausência de escolas especializadas de música e uma procura cada vez maior por parte da comunidade, foi criado no início dos anos 90, na freguesia da Póvoa de Santo Adrião, um Conservatório de Música. Inicialmente designado, em 1991/92, como Conservatório Regional de Loures, o Conservatório de Música D. Dinis adquiriu no ano 2000 a sua atual designação. A instituição, com este gesto, pretendeu, assim, homenagear um homem que tanto contribuiu para o desenvolvimento de Portugal, da sua arte e cultura. Tendo em conta as especificidades inerentes ao ensino especializado da música, é de enaltecer o desenvolvimento e evolução alcançados, através de um elevado grau de exigência e determinação no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e uma elevada ética profissional, marcada pela responsabilidade e pelo cuidado.

Neste contexto, foi célere o seu reconhecimento como um excelente motor de desenvolvimento cultural da comunidade, desencadeando o interesse dos órgãos de poder local e do Ministério da Educação.

⁴ Sensorial - Creative Brands (2017). *Conservatório de Música D. Dinis – Odivleas*. Recuperado em julho de 2017 a partir de <http://www.conservatorio-dinis.pt/>.

O Conservatório de Música D. Dinis é hoje uma escola de música com Autorização Definitiva do Ministério da Educação nº 2008 de 04 de outubro de 1991, integrado na rede de Ensino Particular e Cooperativo e detentor de autonomia pedagógica (Despacho de 13 de novembro de 2012, do Sr. Diretor Regional Adjunto de Educação de Lisboa e Vale do Tejo), administrativa e financeira. Neste sentido, o Ministério da Educação ao reconhecer o caráter autónomo ao CMDD, delega na instituição a formulação de dois instrumentos de gestão como forma de consubstanciar plena e eficazmente a sua missão: o Projeto Educativo e o Regulamento Interno.

1.2.1. O Projeto Educativo

No âmbito do seu projeto educativo, as escolas do ensino particular e cooperativo gozam de autonomia pedagógica, administrativa e financeira (Art 37.º do Dec-Lei n.º 152/2013 de 4 novembro).

A autonomia pedagógica consiste no direito reconhecido às escolas de tomar decisões próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da oferta formativa, da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, da constituição de turmas, gestão dos espaços e tempos escolares e da gestão do pessoal docente.

O funcionamento do CMDD assenta numa estrutura composta pelas Direções Administrativa, Financeira e Pedagógica, sendo a sua gestão da competência da Direção da Escola composta por:

- Diretor Administrativo;
- Diretor Financeiro;
- Diretor Pedagógico.

1.2.1.1. Avaliação do Projeto Educativo

A avaliação do Projeto Educativo é realizada no fim de cada ano letivo pelas Direções Pedagógica e Administrativa e pelo Conselho Pedagógico, tendo como base o relatório anual de atividades. As estratégias e os objetivos definidos no Projeto Educativo são alvo de uma reflexão, comparação e avaliação, sendo elaborado um relatório final para posterior

divulgação à comunidade escolar. Observa-se, assim, a importância de criar finalidades e objetivos, mas também fomentar uma contínua e mútua colaboração, englobando todos os setores da Escola e a comunidade em que está inserida.

Neste sentido, o Projeto Educativo constitui o “motor” da autonomia das escolas e a orientação da comunidade educativa, que visa “*a mobilização em torno de objetivos comuns*” e “*a cooperação nas soluções e na resolução de problemas, sempre no intuito de uma melhor qualidade do processo ensino-aprendizagem*” (Guerreiro, 2014).

O Conservatório de Música D. Dinis, como escola de ensino especializado da música, procura corresponder à necessidade de bem-estar de qualquer indivíduo ou comunidade. Tendo em vista a correta integração na comunidade, o CMDD desenvolve um forte enfoque na vertente artística e no vocabulário estético que se torna essencial ao desenvolvimento intelectual, sócio-educativo e cultural dos seus alunos, e que se vai fortalecendo com base em três parâmetros fundamentais que sustentam a sua filosofia educativa:

- Incentivar e promover o estudo da música;
- Desenvolver e inovar o ensino da música;
- Promover a inserção dos alunos no meio musical.

1.2.2. Regulamento Interno

Alicerçado nas três premissas fundamentais do seu Projeto Educativo, o CMDD concebeu um regulamento que se pretende que seja desenvolvido com a colaboração e participação de toda a comunidade educativa.

1.2.2.1. Definição e Objeto

O Regulamento Interno é o documento que define o modo de funcionamento da Escola, dos seus órgãos de administração e gestão, estabelecendo os direitos e deveres de todos intervenientes na comunidade educativa.

As disposições contidas neste regulamento aplicam-se a todos os membros da comunidade educativa e ainda a todos aqueles que visitam o CMDD, não podendo contrariar a lei sobre as matérias que se destina a regular.

1.2.2.2. Conselho Pedagógico

Como referido em 1.2.1., o funcionamento do CMDD assenta numa estrutura composta pelas Direções Administrativa, Financeira e Pedagógica que, por sua vez, apoiam o Conselho Pedagógico, constituído pelo Diretor Pedagógico e pelos coordenadores de Grupo/Departamento.

1.2.2.3. Critérios de Avaliação

Conforme determinado no Dec. Lei nº 152/2013 de 4 novembro, o CMDD, gozando de autonomia pedagógica nos níveis Básico e Secundário do Ensino da Música, detém a capacidade de avaliar os seus alunos, não dependendo, esta avaliação, de normativas das escolas públicas. A avaliação do aproveitamento escolar dos alunos é realizada de acordo com as normas legais em vigor para os ensinos Básico - Portaria nº 225/2012, de 30 julho, e Secundário - Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto.

1.2.3. Instalações - Espaço Físico e Equipamentos

Em 2003, na consequência do encerramento da escola Secundária da Póvoa de Santo Adrião e após ter estabelecido com o Município de Odivelas um contrato de comodato, foi facultado ao CMDD a oportunidade de utilização do espaço e das instalações da escola encerrada, aproveitando assim um equipamento específico.

Nestas instalações (Tabela 1), o CMDD possui salas para a lecionação de aulas individuais e de conjunto. A grande maioria das salas tem um piano acústico ou digital, um aquecedor ou ventoinha, um sistema de som, um espelho e uma estante para a prática musical. Algumas salas dispõem ainda de quadro preparado para a escrita musical, computador e projetor.

Todas as salas cumprem as especificações obrigatórias referentes à acessibilidade, espaço, iluminação, equipamento e segurança.

22 Salas de Aula	Auditório	Estúdio de Dança	Balneários
Pátio de Recreio	2 Gabinetes de Direção	Bar	Sala de Professores
3 Salas de Apoio e de Arrumação	Sala de Estudo	Secretaria	Portaria
2 Parques de Estacionamento	Instalações Sanitárias	Horta	Jardim

Tabela 1 – Composição física do CMDD. Inédito.

1.2.4. Cursos Ministrados

Os cursos lecionados pelo CMDD (Tabela 2) são reconhecidos oficialmente pelo Ministério da Educação, e a formação adquirida, paralelamente com a conclusão do 12º ano, concede uma habilitação e um desenvolvimento que possibilitam a inserção no mercado de trabalho e permitem o acesso aos Cursos Superiores de Música.

<u>Teclas</u>	<u>Cordas</u>	<u>Sopros</u>	<u>Outros</u>
Acordeão Piano	Violino Violeta Violoncelo Viola Dedilhada Contrabaixo	Oboé Clarinete Flauta Transversal Saxofone Trompete Trombone Trompa* Fagote*	Percussão Bateria Dança Canto Pop/Jazz

*Cursos a abrir no ano letivo de 2017/2018

Tabela 2 - Cursos lecionados no CMDD. Inédito.

O CMDD possibilita aos alunos o estudo da música em Regime Articulado e Supletivo, desenvolvendo um Protocolo de Articulação com escolas do concelho de Odivelas:

- E.B. Carlos Paredes (Póvoa de Santo Adrião);
- E.B. Vasco Santana (Ramada);
- E.B. D.Dinis (Pombais);
- E.B. António Gedeão (Colinas do Cruzeiro);

- Escola Secundaria Pedro Alexandrino (Póvoa de Santo Adrião).

Todos os anos o CMDD preenche as vagas de ingresso para o Regime Articulado, através da realização de testes de seleção, uma vez que é dada a oportunidade aos candidatos (e futuros alunos) de conciliarem a formação académica numa escola do ensino regular com a formação musical no Conservatório.

Em seguida, na Tabela 3, apresenta-se a estrutura dos cursos de Iniciação, Básico e Secundário de Música, lecionados no CMDD:

<u>Cursos</u>	<u>Regime</u>	<u>Escolaridade</u>
Iniciação	Pré- Iniciação	Jardim de Infância
	Iniciação Musical	do 1.º ao 4.º ano
Curso Básico de Música (1.º ao 5.º Grau)	Regime Articulado	do 5.º ao 9.º ano
	Regime Supletivo	
Curso Secundário de Música (6.º ao 8.º Grau)	Regime Articulado	do 10.º ao 12.º ano
	Regime Supletivo	

Tabela 3 - Estrutura dos Cursos lecionados no CMDD. Inédito.

1.2.5. Alunos

O CMDD possui 499 alunos a estudar música, sendo a grande maioria residente no Concelho de Odivelas. Os estudantes encontram-se distribuídos pelos vários cursos de Pré-Iniciação, Iniciação, Cursos Básicos e Secundário de Música, em Regime Articulado e em Regime Supletivo (Gráfico 1), Curso Livre (Curso de Instrumento, Curso de Jazz e Curso de Canto Pop-Rock) e Curso de Dança, embora nestes dois últimos cursos, os alunos não se encontrem incluídos na amostra.

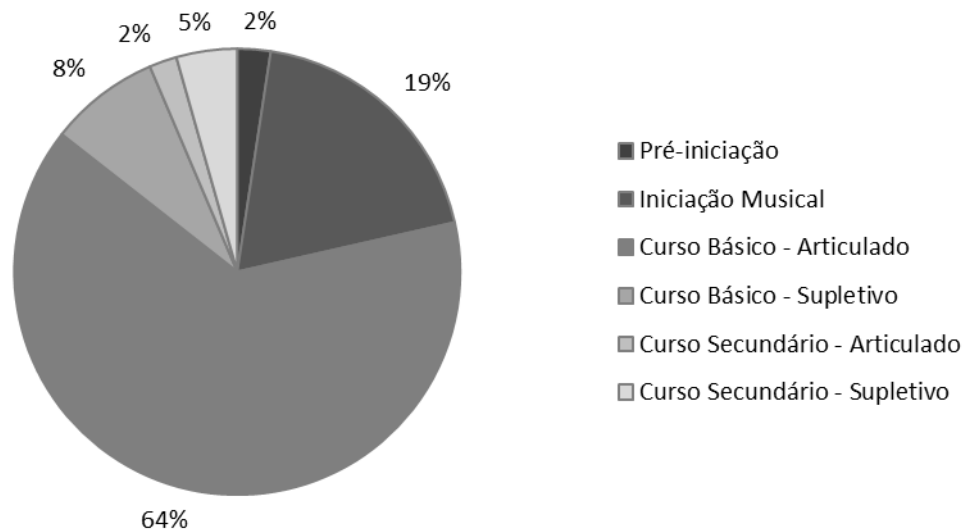


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por Cursos. Inédito.

Para além dos vários cursos frequentados, os alunos do CMDD frequentam diferentes graus de aprendizagem (Gráfico 2), distribuídos por 15 instrumentos musicais (Gráfico 3).

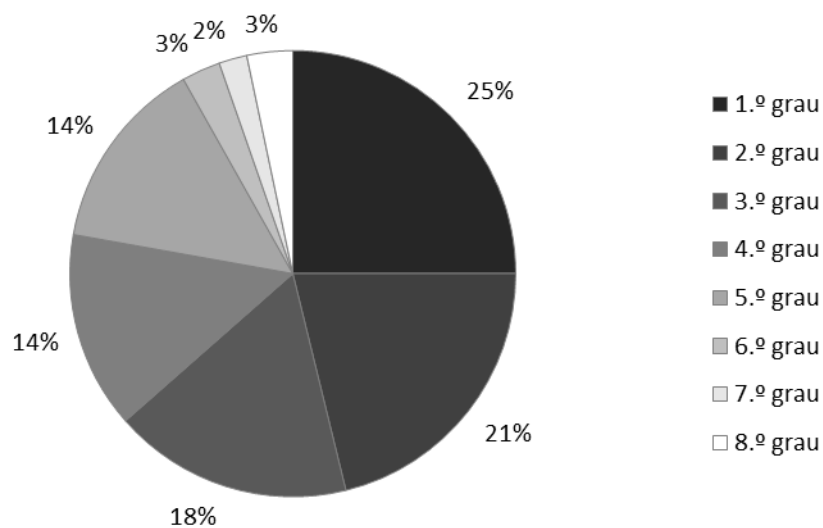


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por Graus. Inédito.

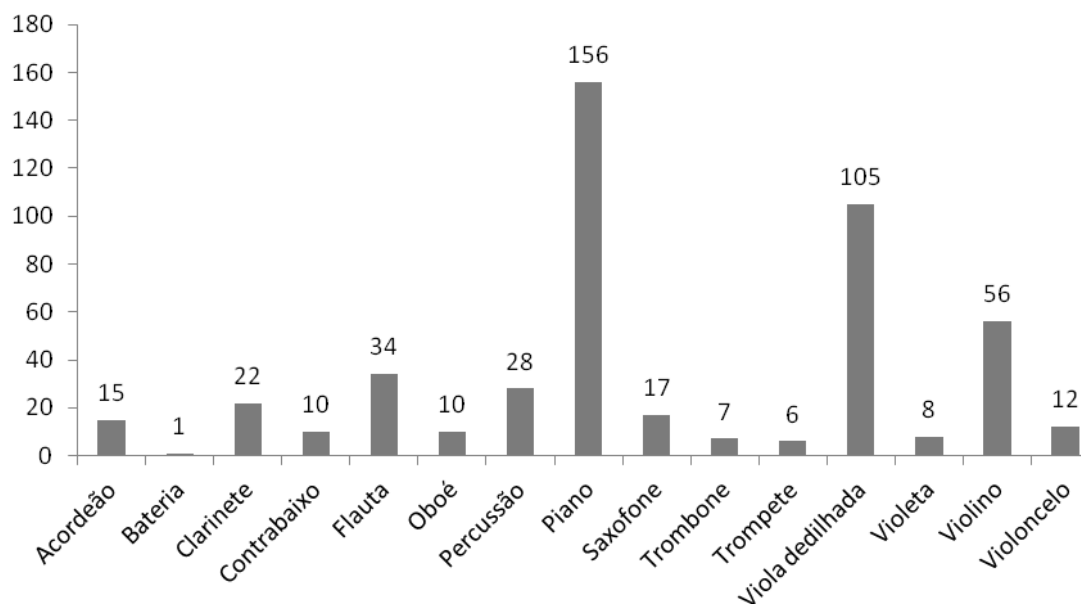


Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por Instrumento. Inédito.

1.2.6. Corpo Docente

O Conservatório de Música D. Dinis apresenta, de momento, um corpo docente constituído por 51 professores (Gráfico 4), assistidos por 6 funcionários (distribuídos pela secretaria, auxílio ao pátio, limpeza e manutenção).

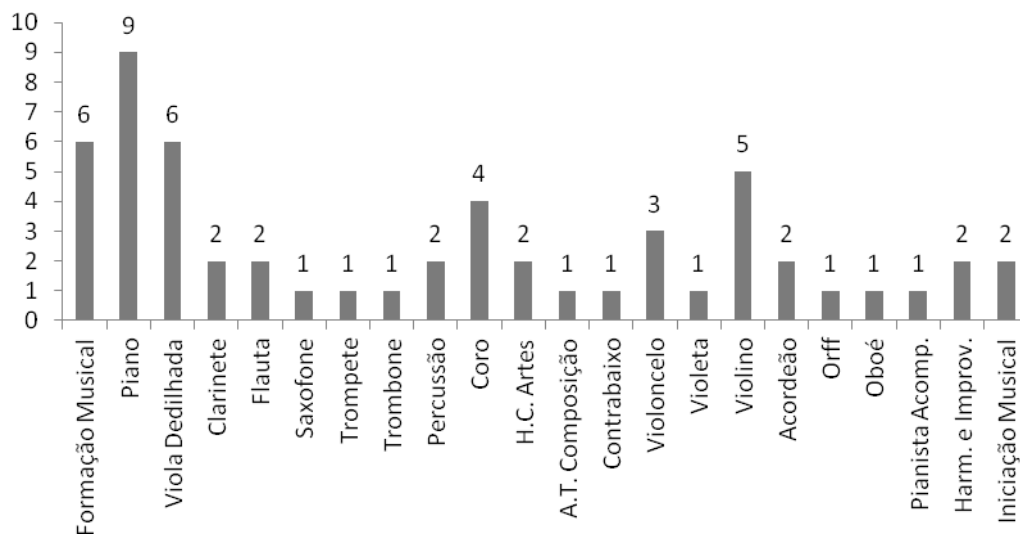


Gráfico 4 – Distribuição do corpo docente por Classes. Inédito.

1.3. Análise SWOT

Segundo Neves (2009, citado por Guerreiro, 2014), a análise SWOT (Tabela 4) é uma ferramenta que surgiu no final dos anos 60 (séc. XX), tendo sido inicialmente desenvolvida com o intuito de auxiliar e aprimorar o planeamento estratégico empresarial. Este instrumento permite identificar, através dos principais aspetos internos e externos de uma organização, a forma como esta se relaciona com o seu meio envolvente. As oportunidades (*opportunities*) e os pontos fortes (*strenghts*) são os atributos que ajudam a atingir os objetivos, sendo as ameaças (*threats*) e os pontos fracos (*weaknesses*) os fatores que podem impedir a concretização desses objetivos.

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none">• Existência de uma boa oferta educativa;• Instalações adequadas à prática pedagógica desenvolvida;• Corpo Docente estável e com excelente espírito colaborativo;• Boa imagem na comunidade em que está inserida, alicerçada na experiência de várias décadas.	<ul style="list-style-type: none">• Inserido num contexto sócio-económico débil;• Reduzida participação da Associação de Pais e dos Encarregados de Educação no Projeto Educativo;• Número reduzido de alunos a frequentar os cursos secundários;• Apresentações musicais pouco divulgadas e, frequentemente, sem condições ao nível das infra-estruturas do auditório.
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none">• Participação em iniciativas musicais no Concelho, mostrando assim o trabalho desenvolvido na escola, educando a comunidade para a prática musical erudita;• Apresentação em sessões de animação musical em jardins de infância e escolas do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, como forma de fazer despoletar o interesse pela música e captar novos	<ul style="list-style-type: none">• Conjuntura económica desfavorável;• Abandono escolar devido ao fraco poder económico;• Apoio insuficiente por parte da Administração Local;• Corte significativo no financiamento das Escolas do Ensino Particular e Cooperativo que ministram cursos do Ensino Artístico Especializado da Música.

alunos; • Desenvolver parcerias/protocolos com instituições e empresas concelhias.	
---	--

Tabela 4 – Análise SWOT ao CMDD. Inédito.

I - 2. Prática Pedagógica

A relação que se estabelece numa aula de instrumento entre o professor e o aluno é, em tudo, idêntica àquela que Lev Vygotsky (1962) preconiza no conceito de “estrutura de apoio”, na qual um aluno trabalha em parceria com um par “mais competente” (neste caso o professor) que o apoia na realização da tarefa, envolvendo-se em interações de aprendizagem significativas (Hennigh, 2003, p. 56).

À medida que o aluno se vai tornando mais proficiente e ganha maior controlo sobre a tarefa, a responsabilidade é transferida progressivamente para si. Assim, a atividade ensina ao aluno que aquilo que é capaz de fazer com ajuda será eventualmente capaz de fazer sozinho (Depree & Iversen, 1993, citados por Hennigh, 2003, p. 56). Neste sentido, é dever do professor encorajar os alunos a pensar e trabalhar sem a sua influência (Reiser, 2004, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 380).

Cada vez mais é assumida a importância de ensinar os estudantes a compreender e utilizar os recursos pessoais que lhes permitem refletir sobre as suas ações, exercer um maior controlo sobre os seus próprios processos de aprendizagem e reforçar as suas competências para aprender (Veiga *et al.*, 2013, p. 526). A aprendizagem depende, assim, de tarefas de seleção, de organização e de integração para que seja bem sucedida. Se se pretende que os alunos sejam capazes de usar o conhecimento de forma flexível, então é necessário garantir que ele seja adquirido, não apenas pela sua repetição, mas, também, pela sua organização e integração, de modo que possa ser transformado, utilizado e aplicado em novas situações. O ensino deve ser, assim, centrado no desenvolvimento de uma aprendizagem cognitivamente ativa, no papel ativo de quem aprende (Veiga *et al.*, 2013, p. 431).

Alguns alunos sentem dificuldade na organização dos seus pensamentos e, portanto, uma abordagem estruturada pode ser uma forma eficaz de colmatar esse problema (Hennigh, 2003, p. 53).

É determinante que o professor respeite cada ritmo de aprendizagem e contribua para a autoestima e motivação dos discentes, tendo em conta as suas características, caráter e personalidade. As diferentes fases de desenvolvimento, personalidades e características individuais dos alunos incentivam à procura constante de métodos e estratégias de ensino. Isto implica um planeamento ponderado e a formulação de hipóteses plausíveis acerca dos efeitos que as abordagens utilizadas produzem nas aprendizagens e nos fatores (contextuais, disposicionais, motivacionais, etc.) que podem ser determinantes na modificabilidade dos alunos (Veiga *et al.*, 2013, p. 24).

O estágio realizado assentou essencialmente no contacto com três alunos em três fases musicais diferentes. É importante caracterizá-los de um modo geral para melhor se compreender as secções posteriores, nomeadamente as práticas pedagógicas desenvolvidas com cada um e a análise crítica da atividade docente.

Devido à natureza do material recolhido, optou-se por substituir os nomes reais dos alunos por um sistema de letras, como forma de proteger a privacidade e garantir o anonimato dos participantes.

As autorizações para recolha de dados e gravações das aulas dos referidos alunos foram fornecidas aos respetivos encarregados de educação e apresentam-se no Anexo 1. Foi transmitido aos encarregados de educação dos alunos qual o objetivo dessa recolha de dados, assegurando todas as questões éticas e legais daí decorrentes.

Durante o período de realização do estágio de ensino, para além da atividade de docência, foram observadas audições, concertos, provas, exames e aulas de outros docentes, e realizadas reflexões acerca destas, bem como acerca das estratégias e metodologias utilizadas. Foram também realizados concertos pedagógicos e seminários, e colaborações em apresentações dentro e fora do Conservatório, bem como em outras atividades definidas pelo plano anual de atividades da instituição.

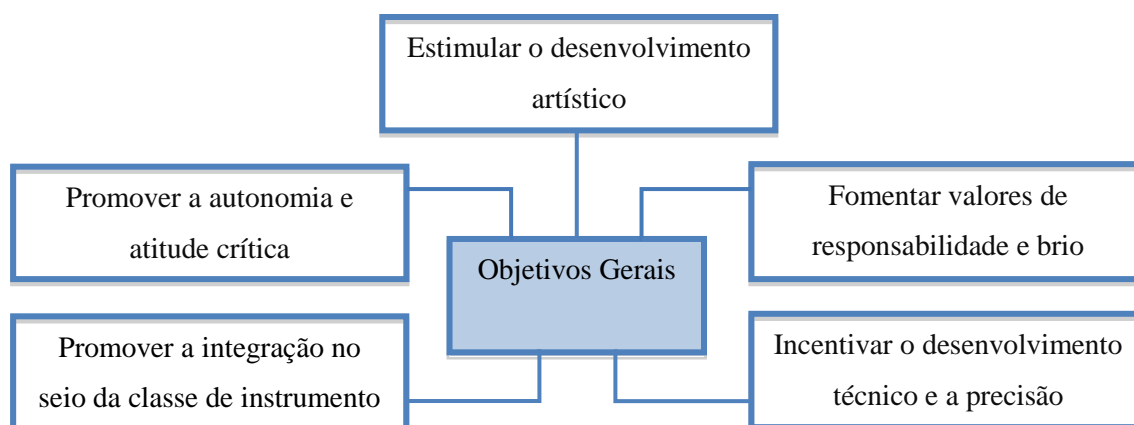
2.1. Classe de Flauta Transversal

Por não ter lecionado no ano letivo 2016/17 qualquer Curso de Iniciação, a escolha recaiu sobre três alunos, estando dois deles a frequentar o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, 1.º e 5.º

graus, (5.º e 9.º anos de escolaridade, respetivamente) e o terceiro a concluir o Curso Secundário, 8.º grau (12.º ano de escolaridade).

Embora sejam alunos que espelham as várias dificuldades e os obstáculos com que os professores do CMDD (e acredito que o mesmo aconteça a nível nacional) se confrontam na sua prática pedagógica diária, dois deles foram diagnosticados com dislexia. O seu sucesso ou insucesso escolar, não pode ser, em meu entender, dissociado dos seus índices motivacionais, assim como do seu grau de autonomia e do apoio dos pais, comprovando que o ato de ensinar/educar transcende as ações do professor e ultrapassa os limites físicos da sala de aula.

Em seguida, no Esquema 1, são descritos os objetivos gerais do Curso (Básico e Secundário) de Flauta Transversal, ministrado no CMDD.



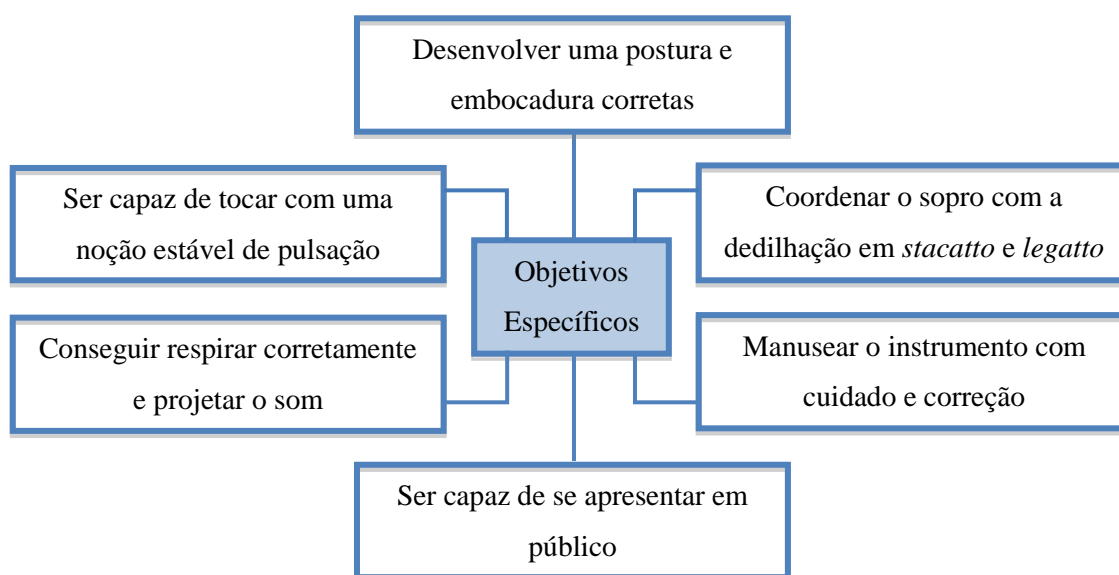
Esquema 1 – Objetivos gerais da classe de Flauta Transversal. Adaptado do Departamento de Sopros do Conservatório de Música D. Dinis (2016).

2.1.1. 1.º Grau de Flauta Transversal

É prática usual os alunos de flauta do CMDD não iniciarem a sua formação com a flauta transversal propriamente dita (de metal, sistema Boehm). Grande parte dos alunos que ingressam em flauta no Conservatório nunca tiveram contacto com o instrumento e, por isso, é-lhes pedido que adquiram um instrumento mais simples, menos dispendioso em termos financeiros e mais leve. Para muitas famílias, cujos educandos se candidatam ao Conservatório, é de extrema dificuldade adquirir um instrumento musical, juntamente com o investimento realizado no início do ano letivo na compra dos manuais escolares. Neste contexto, os alunos começam por realizar as primeiras aulas de flauta com a *fife flute*, cujo

processo de emissão sonora e de digitação é idêntico à flauta Boehm, salvaguardando-se, assim, as condições económicas do agregado familiar, minimizando as perdas monetárias de possíveis desistências e de eventuais acidentes iniciais resultantes de distrações no manuseamento da flauta (pois a flauta *fife*, sendo de plástico, dificilmente se parte ou danifica em caso de queda ou má utilização). A transição para a “flauta moderna” (Boehm) ocorre consoante a disponibilidade financeira das famílias e a evolução e desenvolvimento técnico do aluno, pretendendo-se que esta ocorra até ao final do 1.º Período.

No Esquema 2, são descritos os objetivos específicos anuais concebidos para o 1.º grau do Curso Básico de Flauta Transversal.



Esquema 2 - Objetivos específicos anuais para o 1.º grau de Flauta Transversal. Adaptado do Departamento de Sopros – Classe de Flauta Transversal do Conservatório de Música D. Dinis (2016).

A Tabela 5, que surge em seguida, descreve quais os conteúdos e competências a adquirir em cada período letivo.

<p>1.º Período</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de notas longas e de pequenos exercícios, contendo as notas da mão esquerda (si, lá, sol, dó). • Execução de pequenas peças, contendo as notas da mão esquerda (si, lá, sol, dó), preferencialmente acompanhadas de uma segunda voz e/ou acompanhamento harmónico do piano. No final do período introduzir as notas de mão direita, fá e mi.
---------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Participação numa audição no final do período letivo.
2.º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de notas longas, tendo em vista a expansão do âmbito de registo, nomeadamente alcançar as notas da 2ª oitava e as restantes notas do registo grave (com exceção do Dó grave). Execução da escala de Fá M e/ou Sol em notas longas. Realização de pequenos estudos com ritmos simples. • Aprendizagem de 2 a 3 pequenas peças do programa em vigor. • Participação numa audição no final do período letivo.
3.º Período	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de notas longas com vista à introdução da 3ª oitava. Execução das escalas Fá M, Sol M, Ré m e Mi m. Realização de 3 a 4 estudos simples. • Aprendizagem de 2 a 3 pequenas peças do programa em vigor. • Realização de um teste de avaliação de carácter qualitativo. • Participação numa audição no final do período letivo.

Tabela 5 - Objetivos por período para o 1.º Grau. Adaptado do Departamento de Sopros – Classe de Flauta Transversal do Conservatório de Música D. Dinis (2016).

2.1.1.1. Aluna A

A aluna A, com 11 anos de idade (nascida em abril de 2006) e residente na Póvoa de Santo Adrião, frequenta pela primeira vez o CMDD e a disciplina de Flauta Transversal. Da sua experiência musical é de referir o facto de ter frequentado as aulas de expressão musical, inseridas nas AECS, nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do Ensino Básico. A flauta transversal foi a sua primeira escolha, aquando da realização dos testes de seleção no Conservatório. No presente ano letivo, para além das aulas de Flauta Transversal, completa a sua educação artística frequentando semanalmente as disciplinas de Classe de Conjunto (Coro) e Formação Musical. A aluna frequenta, também, aulas de Ballet numa outra instituição.

Muito bem disposta, determinada e com uma forte motivação intrínseca, desde a primeira aula que a aluna A mostrou uma grande vontade de aprender. Demonstrou ser uma aluna bastante recetiva, com muita capacidade intelectual, mas evidenciando, ao nível das competências auditivas, motoras e de leitura (com maior incidência nestas últimas), alguma inconstância. Por esta razão, e ainda no início do ano letivo, abordei o encarregado de

educação, que me deu conhecimento do diagnóstico de “ligeira dislexia”. Apesar da existência desta dificuldade, toda a comunicação professor/aluno/pais decorreu de forma muito positiva e interativa, facto que contribuiu consideravelmente para a evolução da aluna.

As planificações anuais e de aula referentes à aluna A encontram-se presentes nos Anexos 5 e 5A.

A primeira aula decorreu de uma forma bastante informal, recorrendo-se a um diálogo constante sobre as novas escolas, professores e colegas, no sentido de proporcionar uma saudável interação professor/aluna, num ambiente descontraído e confortável. A flauta, um pouco da sua história e as suas características, foram apresentadas utilizando uma linguagem simples, combinando estratégias lúdicas e analogias.

Todo o processo de ensino-aprendizagem que decorreu a partir desse momento, e durante o ano letivo, aconteceu de forma simples e natural.

Ao longo do ano letivo foi utilizado o seguinte repertório: *The Fife Book* de Liz Goodwin (contendo várias peças de cariz tradicional) e *Beginner's Book for the Flute – Part One* de Trevor Wye. A aluna utilizou *The Fife Book* (que a acompanhou durante os dois primeiros períodos) e posteriormente o método *Beginner's Book for the Flute*. Paralelamente foram desenvolvidos vários exercícios para a prática da sonoridade, respiração e articulação.

O trabalho letivo propriamente dito iniciou-se na segunda aula do 1.º Período (dia 6 de outubro), após a aluna ter adquirido a flauta *fife* (*fife flute*). Esta aula foi dirigida à emissão dos primeiros sons e descoberta da dedilhação do instrumento. Procedeu-se, ainda, à aprendizagem das primeiras figuras rítmicas (semibreve, mínima e semínima) em coordenação com as notas si, lá e sol.

No que diz respeito à postura corporal, foi relevante transmitir à aluna que uma boa postura é essencial para uma boa e saudável prática do instrumento. No que toca à postura não existe uma regra geral, sendo essencial que o aluno não esteja em esforço, nem em desconforto físico; a posição deve ser o mais natural e relaxada possível, com os ombros e pescoço não tensos, não sendo aconselhados “extremos físicos”, como a flauta demasiado para cima ou para baixo. É importante que os alunos adotem “*posturas confortáveis*” (Novotny & Kravitz, 2015, citado por Torres, 2016). Segundo Santos (2016), “*a supervisão e acompanhamento do professor e encarregado de educação são cruciais para que o aluno*

tenha um desenvolvimento técnico saudável, sem tensões desnecessárias”. A aluna A respondeu de forma simples e natural ao solicitado pelo professor nesta matéria.

A respiração é considerada a base da técnica da flauta transversal, uma vez que se trata da função biológica mais importante do nosso organismo, face ao mecanismo de funcionamento do instrumento. À exceção de efeitos de percussão de chaves e de alguns outros requisitados por compositores do séc. XX e XXI, a existência da sonoridade na flauta depende em exclusivo do uso do ar e da respiração. A inspiração deve ser profunda mas relaxada, enquanto a expiração deve ser contínua (sem quebras), garantido, assim, um som fluido e projetado. Nesta matéria a aluna A revelou algumas dificuldades, uma vez que o processo de inspiração-expiração na execução de um instrumento de sopro varia relativamente à prática diária (ao quotidiano) da respiração. A respiração voluntária (ou comportamental) utilizada, por exemplo, para falar, cantar ou tocar instrumentos de sopro, é regulada pelo córtex cerebral, envolvendo um elevado nível de foco de atenção (Novotny & Kravitz, 2015, citado por Torres, 2016). Deste modo, a respiração de um instrumentista de sopro deverá ser praticada até se tornar o mais natural possível. Se um ato voluntário for repetido, a aprendizagem acontece, e os processos neurofisiológicos e cognitivos que sustentam o seu controlo podem mudar (Gallego *et al.*, 2001, citado por Torres, 2016).

Após toda a temática da respiração, foi abordado o tema da embocadura, sendo que a forma e o conforto da embocadura diferem em conformidade com as características de cada aluno. De uma forma simples, foram referidos à aluna todos os procedimentos a realizar na constituição de uma correta posição da embocadura (em particular, a necessidade de manter o lábio inferior relaxado), e todos os fatores adicionais que influenciam a emissão de som. A aluna recebeu bem a informação e o resultado foi muito satisfatório.

Com a realização de pequenas peças clássicas e populares (presentes em *The Fife Book*), sempre com o acompanhamento de piano (e do metrónomo), a aluna conseguiu perceber e interiorizar a noção de pulsação, bem como desenvolver a produção sonora. Sempre que necessário recorreu-se à dança, a movimentos rítmicos⁵, ao canto e a jogos lúdicos para resolver as imprecisões existentes.

⁵ Para Gordon (2015), o único modo de compreender o ritmo musicalmente é “*através do movimento do corpo e da audição do movimento do corpo*” (p. 99).

No campo da leitura das notas musicais, a aluna A evidenciou várias dificuldades que, devido ao seu carácter perfeccionista, lhe causavam grande tristeza e frustração. Neste sentido, e devido à inconsistência das execuções e frequentes trocas na denominação das referidas notas, procedeu-se a um reforço da leitura solfejada (Saunders *et al.*, 2013). Em todas as aulas do 1.º Período foram realizados exercícios de leitura de notas musicais (renovados de duas em duas aulas), recorrendo a uma pulsação estável, que ia sendo alterada aquando das várias repetições. É de referir que a incerteza das execuções foi-se, gradualmente, dissipando, e a sua apresentação na audição de final de 1.º Período foi um sucesso.

A aluna A iniciou-se na flauta Boehm no dia 15 de dezembro, aula que contou com a presença do encarregado de educação, de forma a garantir o melhor cuidado, manuseamento e preservação do instrumento, na ausência do professor.

No início do 2.º Período, a aluna A revelou algumas dificuldades de adaptação ao novo instrumento. Devido ao facto da flauta transversal ser mais pesada e comprida que a *Fife Flute*, a aluna apresentava, frequentemente, dificuldades em mantê-la estável e com a devida inclinação (ao rodar “para dentro” a flauta, o orifício de sopro é coberto, o que limita a projeção sonora, comprometendo a afinação) (ver Anexo 3).

Após conversa com a aluna e respetivo encarregado de educação chegou-se à conclusão de que o tempo de estudo dedicado ao novo instrumento não era suficiente, tendo sido revisto e retificado o plano de estudo. Com o aumento do tempo de estudo diário e reforço de exercícios de sonoridade no registo grave e médio, a aluna voltou a manifestar o seu ritmo de evolução habitual, bem como níveis de satisfação e motivação mais elevados.

Com a estabilização dos aspetos posturais e de sonoridade procedeu-se ao ensino da técnica de articulação aplicada na flauta. A aluna não revelou qualquer tipo de dificuldade na realização do processo básico de movimento da língua e de coordenação com os dedos. Todavia, durante as 2 ou 3 aulas seguintes à sua aprendizagem, nem sempre aplicava essa técnica.

A aprendizagem de peças mais longas e exigentes (com variedade de figuras rítmicas e âmbito de registo mais alargado), como *Eidelweiss* ou *Amazing Grace*, desenrolou-se de uma forma bastante estruturada e conscienciosa, o que resultou, novamente, numa boa apresentação em audição pública, no final do 2.º Período. É de referir que, durante o 2.º

período, com o surgir de hábitos de estudo e a aquisição de uma maior autonomia, a evolução na aprendizagem tornou-se mais evidente e os progressos começaram a ser visíveis.

O 3.º Período iniciou-se com a conclusão de *The Fife Book*. No dia 11 de maio de 2017, com o início do estudo de *Beginner's Book for the Flute*, procedeu-se à introdução das primeiras notas musicais alteradas, nomeadamente, o sol#, o sib e o fá#. Com a aprendizagem destas novas notas foram executados, entre outros exercícios e peças, o *scale exercise* em fá maior (p. 24) (ver Anexo 4), que confluía na escala de fá maior, uma *Dance* de M. Praetorius e *Rustic Dance* de A. Ridout (ambas presentes no CD que acompanha o manual de flauta e que exemplifica o repertório).

No teste de final de Período, em a que aluna apresentou a escala de fá maior e o mesmo *scale exercise*, e duas peças pertencentes ao *Beginner's Book*, a discente obteve a avaliação de Bom.

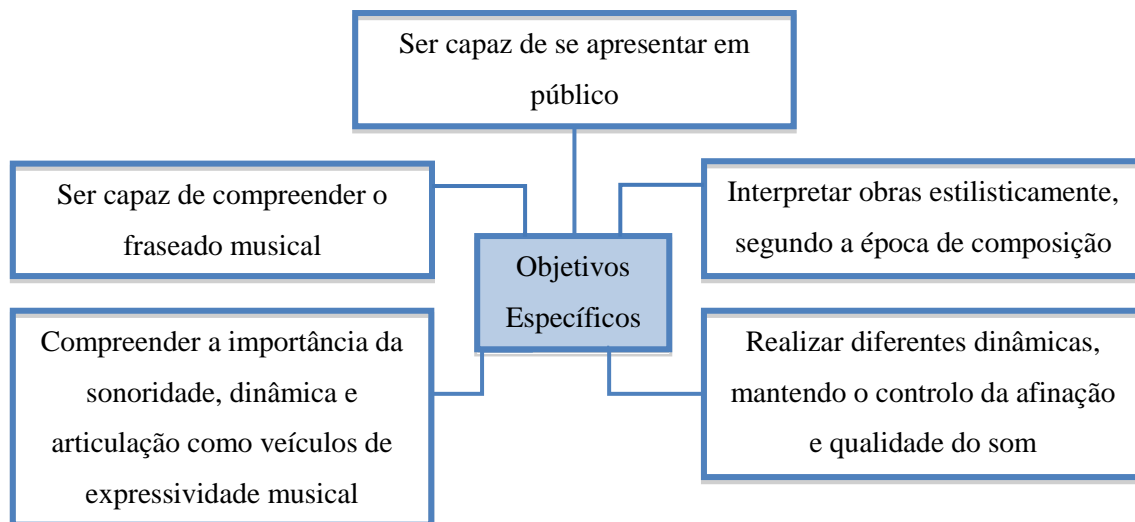
A audição de final de Período, que teve lugar no dia 19 de junho, confirmou o bom trabalho desenvolvido pela aluna A, no ano lectivo de 2016/17.

A avaliação da aluna A foi feita com base na avaliação contínua, que se fundamentou na sua prestação nas aulas, nas audições e no teste final.

Devido à sua juventude e imaturidade, é de referir a dificuldade constante que a aluna A demonstrou em manter a concentração e a focagem nos objetivos propostos, ao longo de todo o ano letivo. Apesar de muito motivada e entusiasmada com a aprendizagem da flauta, as distrações foram uma constante. A dizer, também, que, muitas vezes, as pequenas peças e exercícios não eram preparados em casa de forma contínua, tornando-se a sua apresentação integral difícil e demorada.

2.1.2. 5.º Grau de Flauta Transversal

No Esquema 3, são descritos os objetivos específicos anuais concebidos para o 5.º grau do Curso Básico de flauta transversal.



Esquema 3 - Objetivos específicos anuais para o 5.º grau de Flauta Transversal. Adaptado do Departamento de Sopros – Classe de Flauta Transversal do Conservatório de Música D. Dinis (2016).

A Tabela 6, que surge em seguida, descreve quais os conteúdos e competências a adquirir em cada período letivo.

<p>1.º Período</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios de sonoridade, <i>stacatto</i> e <i>legatto</i>, e dinâmicas (T.Wye, Ph.Bernold, P.Taffanel/Ph.Gaubert, M.Moyse, M.A. Reichert, entre outros). • Execução de escalas maiores e menores até 5 alterações, com os respetivos arpejos (incluído o de 7ª dominante, V7), inversões e cromáticas. Realização de exercícios técnicos complementares, com base em escalas (D.S. Wood, Maquarre, Boehm, entre outros). • Aprendizagem de estudos de B.Berbeguiet – 18 Etudes; E.Köhler op.33 – Vol.1 e Vol.2; E.Köhler – 25 Estudos Românticos op.66; ou outros de grau de dificuldade igual ou superior. • Realização de uma peça a solo, uma peça (com acompanhamento), ou 2 andamentos de uma Sonata ou Concerto. • Participação numa audição no final do período letivo.
<p>2.º Período</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios de sonoridade, <i>stacatto</i> e <i>legatto</i>, e dinâmicas (T.Wye, Ph.Bernold, P.Taffanel/Ph.Gaubert, M.Moyse, M.A. Reichert, entre outros).

	<ul style="list-style-type: none"> • Execução de escalas maiores e menores até 6 alterações, com os respetivos arpejos (incluído o de 7ª dominante, V7), inversões e cromáticas. Realização de exercícios técnicos complementares, com base em escalas (D.S. Wood, Maquarre, Boehm, entre outros). • Aprendizagem de estudos de B.Berbeguiet – 18 Etudes; E.Köhler – op.33 – Vol.1 e Vol.2; E.Köhler – 25 Estudos Românticos; ou outros de grau de dificuldade igual ou superior. • Realização de uma peça a solo, uma peça (com acompanhamento), ou uma Sonata ou Concerto completos. • Realização do teste intercalar de avaliação. • Participação numa audição no final do período letivo.
<p>3.º Período</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios de sonoridade, <i>stacatto</i> e <i>legatto</i>, e dinâmicas (T.Wye, Ph.Bernold, P.Taffanel/Ph.Gaubert, M.Moyse, M.A. Reichert, entre outros). • Execução de escalas maiores e menores até 7 alterações, com os respetivos arpejos (incluído o de 7ª dominante, V7), inversões e cromáticas. Realização de exercícios técnicos complementares, com base em escalas (D.S. Wood, Maquarre, Boehm, entre outros). • Aprendizagem de estudos de B.Berbeguiet – 18 Etudes; E.Köhler op.33 – Vol.1 e Vol.2; E.Köhler – 25 Estudos Românticos op.66; ou outros de grau de dificuldade igual ou superior. • Realização de uma peça a solo, uma peça (com acompanhamento), ou uma Sonata ou Concerto completos. • Realização de uma prova de avaliação de carácter global. • Participação numa audição no final do período letivo.

Tabela 6 - Objetivos por período para o 5º Grau. Adaptado do Departamento de Sopros – Classe de Flauta Transversal do Conservatório de Música D. Dinis (2016).

2.1.2.1. Aluna B

A aluna B, com 15 anos (nascida em setembro de 2002) e residente na Ramada (União das Freguesias de Ramada e Caneças), encontra-se a frequentar o 9.º ano de escolaridade, em paralelo com 5.º grau do currículo musical no CMDD. Tal como a aluna A, ingressou

diretamente no 1.º grau através do regime protocolar articulado, determinado pelo Ministério da Educação. Sem qualquer conhecimento musical, esta aluna, durante o primeiro ano, revelou grandes dificuldades de adaptação, mostrando-se perdida e confusa com esta nova linguagem. Neste sentido, logo de início, foram efetuados contactos com os encarregados de educação, bem como desenvolvidas adaptações curriculares. Apesar das dificuldades constantemente evidenciadas e dos ajustes feitos ao programa, a aluna B conseguiu sempre atingir os objetivos mínimos exigidos. No final do ano letivo transato (2015/2016), após abordar os pais da aluna relativamente à possibilidade de existir algum tipo de dificuldade de aprendizagem específica, foi-me revelada a existência de diagnóstico de dislexia.

Desde do início do seu percurso no Conservatório que a aluna se tem revelado muito tímida e introvertida (diria que “quase envergonhada”), bem como insegura de si mesma.

É de referir que, apesar de sempre ter revelado uma fraca autonomia, memória e dificuldades de leitura, a aluna sempre se apresentou altamente motivada (intrínseca e extrinsecamente), atenta e ativa na aula de flauta transversal.

Conhecendo a exigência do programa de 5.º grau, foi decidido reforçar a estratégia já aplicada nos dois anos anteriores, que consistia na aplicação do modelo de controlo de estudo e “aprendizagem *online*”. Perante uma aluna responsável e com alguma capacidade de estudo individual, foi concebida uma grelha de estudo semanal e decidida a utilização das novas ferramentas tecnológicas de comunicação e informação, entre elas, Facebook, Youtube e Messenger. Neste sentido foi também realizada uma reunião com os encarregados de educação para realçar a importância da sua ajuda e apoio neste exigente ano letivo, os quais se demonstraram plenamente disponíveis e vigilantes.

No decorrer do ano letivo foi utilizada a seguinte bibliografia: *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* de Matheus A. Reichert, *Beginner's Book for the Flute – Part Two* de Trevor Wye, *Thirty Easy and Progressive Studies for Flute* de Giuseppe Gariboldi, *Serenade* de Joseph Haydn e *Gavotte* de François J. Gossec. A dizer que os estudos de Gariboldi e as peças de Haydn e Gossec foram introduzidos apenas a partir do mês de fevereiro.

As planificações anuais e de aula referentes à aluna B encontram-se presentes nos Anexos 6 e 6A.

A aluna começou por iniciar o ano letivo realizando *Exercices* de Reichert, sempre com o intuito de desenvolver uma sonoridade homogênea em todos os registos da flauta, e um controlo labial e da velocidade de ar. Dedicou-se também à conclusão do livro *Beginner's Book for the Flute –Part two*, que finda com um exigente *Tema e Variações*, em mi menor, de J. Quantz (adaptado por Trevor Wye), que explora praticamente todas as dimensões abordadas nos dois volumes do livro, nomeadamente, controlo da pulsação, domínio da métrica, constância da sonoridade em todos os registos da flauta, variedade de articulação, construção frásica, etc. É de referir o trabalho árduo (que durou quase todo o 1.º Período) que a aluna B desenvolveu na preparação deste *tema* e (sete) *variações*.

A obtenção do sucesso nesta obra fundamentou-se na aprendizagem baseada numa consciente organização de cada variação, bem como no conhecimento e reconhecimento das problemáticas estabelecidas em cada uma das secções. As partes de maior dificuldade de execução eram tocadas separadamente, procedendo-se ao isolamento do ritmo melódica e das notas musicais. Após o domínio dos ritmos em questão (através do movimento e exercícios de solfejo) procedia-se à digitação (sem tocar/sem som) das notas musicais. Posteriormente pedia-se à aluna que solfejasse as notas (sem ritmo, sem altura definida) dessa secção, desenvolvendo-se, em seguida, a junção entre a digitação e a referida modalidade de solfejo. A escrita de apontamentos na partitura também foi alvo de atenção e cuidado, procedendo-se à sua seleção e organização (Hallam, 1992, 1995, 2001; Nielsen, 1997, 1999; Williamon & Valentine, 2002; Williamon *et al.*, 2002; entre outros, citados por Hallam, 2006, p.122-123; Saunders *et al.*, 2013).

A aprendizagem de uma nova peça deve ser feita por etapas. É importante que cada fase do processo de aprendizagem seja cuidadosamente explicada e reforçada. Para Karen Marshall e Sally Daunt (Saunders *et al.*, 2013), a abordagem sistemática [metódica] multissensorial é fundamental aquando da aprendizagem de uma nova peça de música.

Embora se tenha revelado um trabalho exaustivo e de muita paciência, a audição final de 1.º Período decorreu de forma satisfatória, tendo a aluna apresentado o *tema* seguido de três *variações*.

O 2.º Período iniciou-se com a revisão integral do supracitado *Tema e Variações* de J. Quantz, tendo em vista a realização do teste intercalar da disciplina. Nesse teste, a aluna B apresentou as escalas e arpejos de Fá# Maior (com as respetivas tonalidades relativas

menores), exercícios de Reichert, uma pequena peça do livro *Beginner's Book*, e o já referido *Tema e Variações*, tendo obtido nível 3 na avaliação.

Em seguida, a aluna B iniciou-se na prática de estudos para flauta solo, nunca descurando os *Exercices Journaliers* de Reichert. Com o começo da aprendizagem destes *Thirty Easy and Progressive Studies* (iniciada com o estudo nº 7), a aluna deparou-se com uma estrutura de composição mais extensa e complexa (com várias secções), comparativamente às práticas com que estava familiarizada.

Com o início desta nova fase de aprendizagem, decidi construir (e desconstruir) a forma, a estrutura das diferentes secções e problemáticas presentes nos estudos e peças executados pela aluna, transmitindo esses aspetos de uma forma mais concreta, objetiva e organizada (Chesebro, 2003, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 553). Ao explicar todo este processo, bem como estratégias e exercícios para ultrapassar as dificuldades – entre eles, a seleção das partes problemáticas e respetivo isolamento de notas e ritmos, digitação e “entoação” das notas musicais dessas secções, uso de metrónomo, entre outros – notei que a aluna começou a desenvolver, de maneira mais consciente, a sua forma de estudar, obtendo, também, uma maior autonomia. Para além deste trabalho, foram desenvolvidos esforços para uma melhor consolidação da leitura à primeira vista, cujo sucesso depende da previsão auditiva, dos estilos de cognição e pensamento, da velocidade de processamento e de execução da informação (Kornicke, citado por Hallam, 2006, p.99), entre outros fatores. Os indivíduos experientes em leitura à vista tendem a fundamentar esta prática no contexto e na planificação antecipada (“*planning ahead*”), fazendo a identificação de padrões familiares e não na leitura individualizada de notas (Waters *et al.*, 1997; Sloboda, 1976; citados por Hallam, 2006, p.99).

Com a aprendizagem de *Serenade* (Haydn) pretendeu-se que a aluna aplicasse as estratégias e técnicas de estudo anteriormente referidas, bem como desenvolvesse a sua capacidade de concentração durante um maior período de tempo, visto esta peça apresentar uma maior duração que o usual para esta aluna (aproximadamente 4:00 minutos). Ainda no 2.º Período, em particular na parte final, a aluna B integrou um quarteto de flautas formado apenas por alunos de 5.º grau do CMDD, o que constitui um grande desafio para ela. As duas peças apresentadas pelo grupo foram alvo de trabalho em contexto de aula de instrumento, onde a identificação dos vários pontos estruturais e problemáticos constitui a chave para uma

boa apresentação em audição, o que, embora tenha sido bastante desgastante para a aluna, a deixou radiante.

A dizer que a audição de final de Período, onde foi apresentada *Serenade* de J. Haydn, se desenvolveu com bastante consistência e praticamente sem imprecisões.

No 3.º Período, a aluna B continuou o trabalho diário de sonoridade e flexibilidade com os 7 *Exercices Journaliers pour la flûte* de Matheus A. Reichert, bem como a aprendizagem dos estudos do método de Gariboldi. A abordagem de *Gavotte* de Gossec seguiu os mesmos princípios anteriormente apresentados, tendo a aluna, com esta peça, desenvolvido a competência de compreensão do fraseado musical, bem como, através da sonoridade, de dinâmicas e de diferentes articulações, a capacidade de tocar expressivamente.

Na fase final do 3.º Período foi reforçada a prática da escala de Si Maior (com as respetivas escalas relativas menores, cromática e arpejos) – uma das escalas de mais exigente execução na flauta transversal, devido ao seu âmbito de registo (atingindo-se o si da 4ª linha suplementar) –, tendo em vista a preparação da Prova Global da disciplina. Nesta prova, a aluna B apresentou as referidas escalas, dois estudos de Gariboldi e a peça *Gavotte* de Gossec, tendo obtido nível 3 de avaliação.

Neste período a aluna não se apresentou em audição devido à proximidade entre as datas de realização da audição e das Provas Finais do 3.º Ciclo, do ensino regular.

A avaliação da aluna B foi feita com base na avaliação contínua, fundamentada na sua prestação nas aulas, nas audições, no teste intercalar e na prova global.

Para além da dificuldade em manter o foco e a concentração durante a aula de flauta, e da incapacidade, frequente, em apresentar os estudos e peças de forma ininterrupta, a aluna B demonstrou sempre pouca capacidade de antecipação auditiva/musical. A capacidade da aluna ouvir internamente cada frase⁶ (com suas componentes tímbricas, tonais, agógicas e dinâmicas) antes de a tocar revelou-se bastante débil e inconstante, facto que implicou, recorrentemente, o começo (e recomeço) dos vários momentos musicais em estudo.

Ao nível da memória, a aluna B evidenciou grandes dificuldades em recordar e associar os vários componentes da partitura (secções, motivos, ritmos, dinâmicas, etc.), o que,

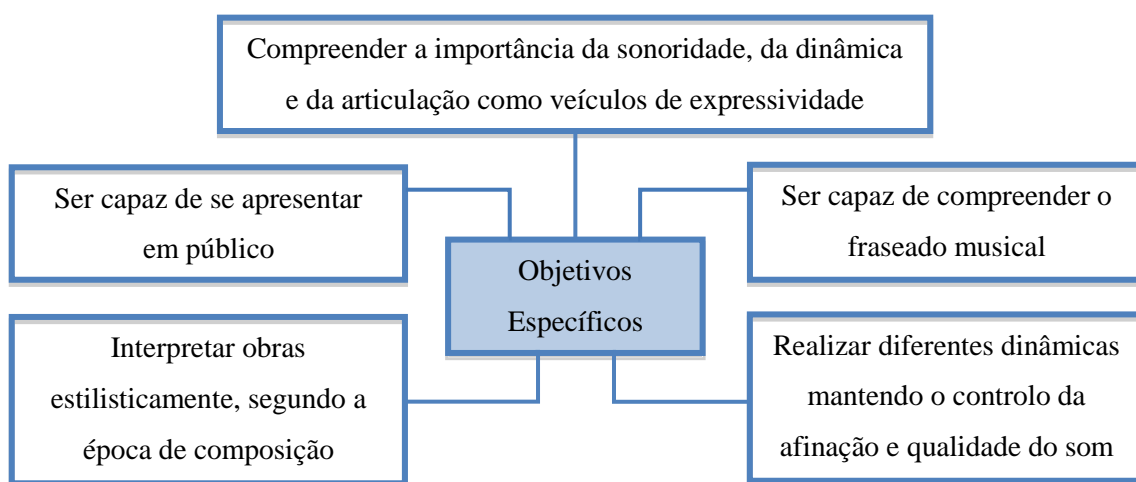
⁶ Capacidade que Edwin Gordon (2015) designa por *audiação*, e que consiste na assimilação e compreensão mental (atribuímos/conferimos significado sintático) da música.

associado às dificuldades de leitura da partitura, levou a que a aluna recorresse, quase em exclusivo, à sua memória digital, fruto das inúmeras repetições realizadas na aprendizagem do repertório. A memorização, embora fazendo parte do processo de audição, não implica a atribuição de qualquer significado sintático à música (Gordon, 2015).

Devido à sua fraca memória de curto prazo, muitos disléxicos tendem a esquecer aquilo que “acabaram” de aprender. Isto significa que, por vezes, um aluno disléxico tem dificuldade em adicionar/acrescentar informação à já existente porque não se consegue lembrar do primeiro bloco de conhecimento, ao qual se pretende anexar o seguinte. Neste sentido, é necessário que o professor proceda à revisão de conteúdos, quando pretende introduzir matérias que necessitam dessa fundamentação anteriormente ensinada (Saunders *et al.*, 2013).

2.1.3. 8.º Grau de Flauta Transversal

No Esquema 4, são descritos os objetivos específicos anuais concebidos para o 8.º grau do Curso Secundário de flauta transversal.



Esquema 4 - Objetivos específicos anuais para o 8.º grau de Flauta Transversal. Adaptado do Departamento de Sopros – Classe de Flauta Transversal do Conservatório de Música D. Dinis (2016).

A Tabela 7, que surge em seguida, descreve quais os conteúdos e competências a adquirir em cada período letivo.

<p>1.º Período</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios de sonoridade, <i>stacatto</i> (simples e duplo) e <i>legatto</i>, velocidade de dedos, dinâmica, vibrato, afinação e outras técnicas (T.Wye, Ph.Bernold, P.Taffanel/Ph.Gaubert, M.Moyse, M.A. Reichert, T. Boehm, entre outros). • Execução de todas as escalas maiores e menores, com os respectivos arpejos e inversões. Execução de todas as escalas cromáticas, tons inteiros e arpejos aumentados e diminutos. Realização de exercícios técnicos complementares, com base em escalas (D.S. Wood, Maquarre, Boehm, entre outros). • Aprendizagem de estudos de M. Moyse – 24 e 25 Estudos, T. Boehm – 24 Caprices, J. Andersen – 24 Estudos op.15, ou outros de grau de dificuldade igual ou superior. • Realização de 3 excertos de orquestra, uma Sonata, uma Suite ou Concerto. • Participação numa audição no final do período letivo.
<p>2.º Período</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios de sonoridade, <i>stacatto</i> (simples e duplo) e <i>legatto</i>, velocidade de dedos, dinâmica, vibrato, afinação e outras técnicas (T.Wye, Ph.Bernold, P.Taffanel/Ph.Gaubert, M.Moyse, M.A. Reichert, T. Boehm, entre outros). • Execução de todas as escalas maiores e menores, com os respectivos arpejos e inversões. Execução de todas as escalas cromáticas, tons inteiros e arpejos aumentados e diminutos. Realização de exercícios técnicos complementares, com base em escalas (D.S. Wood, Maquarre, Boehm, entre outros). • Aprendizagem de estudos de M. Moyse – 24 e 25 Estudos, T. Boehm – 24 Caprices, J. Andersen – 24 Estudos op.15, ou outros de grau de dificuldade igual ou superior • Realização de uma peça a solo, uma Sonata, uma Suite ou Concerto. • Realização do teste intercalar de avaliação. • Participação numa audição no final do período letivo.
<p>3.º Período</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios de sonoridade, <i>stacatto</i> e <i>legatto</i>, e dinâmicas (T.Wye, Ph.Bernold, P.Taffanel/Ph.Gaubert, M.Moyse, M.A.Reichert,

	<p>T. Boehm, entre outros).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Execução de todas as escalas maiores e menores, com os respetivos arpejos e inversões. Execução de todas as escalas cromáticas, tons inteiros e arpejos aumentados e diminutos. Realização de exercícios técnicos complementares, com base em escalas (D.S. Wood, Maquarre, Boehm, entre outros). • Aprendizagem de estudos de M. Moyse – 24 e 25 Estudos, T. Boehm – 24 Caprices, J. Andersen – 24 Estudos op.15, ou outros de grau de dificuldade igual ou superior. • Realização de uma Sonata, uma Suite ou Concerto. • Realização da prova de aptidão artística (PAA). • Participação numa audição no final do período letivo.
--	---

Tabela 7 - Objetivos por período para o 8.º Grau. Adaptado do Departamento de Sopros – Classe de Flauta Transversal do Conservatório de Música D. Dinis (2016).

2.1.3.1. Aluna C

A aluna C, com 18 anos (nascida em julho de 1999) e residente na Pontinha (União das Freguesias de Pontinha e Famões), frequenta o regime articulado do CMDD desde o 1.º grau, encontrando-se a concluir o 12.º ano de escolaridade. Em paralelo com o curso de Flauta Transversal, frequenta, no Conservatório, as disciplinas de Formação Musical, Classe de Conjunto (coro e orquestra), Análise e Técnicas de Composição e História e Cultura das Artes, integrando vários agrupamentos de música de câmara.

Desde o início do seu percurso musical que a aluna C se tem revelado muito interessada, ativa, voluntariosa e sedenta de saber. Na sua execução musical abundam os recursos expressivos e interpretativos, acompanhados de um bom rigor técnico (sonoridade, articulação, afinação, digitação), observando-se, por vezes, lacunas ao nível da estabilidade de pulsação e da precisão rítmica.

A bibliografia utilizada com a aluna C no decorrer do ano letivo 2016-17 foi a seguinte: *Tone Development Through Interpretation* de Marcel Moyse, *Melodies for Developing Tone and Interpretation* de Robert Winn, *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* de Matheus A. Reichert, *12 Studies op. 15* de Theobald Boehm, *24 Petites Études Mélodiques* e *25 Études*

Mélodiques de Marcel Moyse, *24 Études Journalières Op.53* de Heinrich Soussmann, *24 Caprices-Études Op.26* de Theobald Boehm, *Orchester Probespiel* (compilação feita por C. Dürichen e S. Kratsch) e *The Orchestral Flute Practice Book 1* (compilado por T. Wye e P. Morris). Ao nível do repertório realizado a solo e com o acompanhamento de piano, é de referir: *Fantasia nº4* (inserida nas *Twelve Fantasias for Transverse Flute without Bass BWV 40:2-13*), em Sib maior de Georg P. Telemann, *Dois Movimentos para flauta solo* de Fernando Lopes-Graça, *Suite* de Charles Widor, *Concerto nº1 K.313*, em Sol Maior, de Wolfgang A. Mozart, *Sonata* de Francis Poulenc e *Sonata* de Otar Taktakishvili.

As planificações anuais e de aula referentes à aluna C encontram-se presentes nos Anexos 7 e 7A.

A aluna C principiou o ano letivo com a apresentação do primeiro andamento (*Allegro Maestoso*) do *Concerto nº1* de Mozart, obra incontornável do repertório da flauta, com a qual começaram por ser abordados aspetos referentes à forma e organização da composição, estabilidade de pulsação, articulação e tratamento da ligadura. Em seguida procedeu-se à aprendizagem da *Fantasia nº 4* de G.P. Telemann. Com esta obra foram abordadas questões relacionadas com o estilo e carácter deste tipo de obras do período barroco, entre elas, a componente de dança, a construção motívica, a estrutura harmónica e melódica (e harmonia vs melodia), a ornamentação, etc. A restante parte do 1.º Período foi dedicada à abordagem da *Suite* de C. Widor, com enfoque em aspetos de articulação, coordenação da digitação, projeção sonora e interpretação, e à aprendizagem de excertos de orquestra da autoria de Beethoven, Ravel e Stravinsky. Nestes salientam-se as diferenças estilísticas, de articulação e de expressão de cada um. É de referir que o trabalho de repertório foi sempre articulado com a execução de exercícios (técnicos e de sonoridade) e estudos. No que se refere à aprendizagem de estudos, houve uma alternância entre os autores Marcel Moyse e Theobald Boehm, tendo sido abordados diversos aspetos da prática musical e flautística com esta bibliografia, entre eles, organização temática e motívica, fraseado, dinâmica, regularidade de digitação, homogeneidade e constância sonora e tímbrica, articulação etc.

O início do 2.º Período foi dedicado à revisão do repertório a ser apresentado pela aluna C no teste intercalar, no qual obteve a classificação de 18 valores, tendo-se, em seguida, iniciado o estudo de *Dois Movimentos para flauta solo* de Lopes-Graça. A execução desta peça levou a aluna a procurar a dimensão “mais abstrata” da música, bem como imaginar cenários e atmosferas menos usuais. Apesar de menos familiarizada com linguagens (mais)

modernas na escrita musical, a aluna conseguiu atingir um nível artístico e performativo bastante bom na interpretação desta obra, o que lhe valeu a obtenção do 1.º Prémio, na sua categoria, no Concurso de Flauta de Linda-a-Velha (edição 2016/2017).

Com o aproximar das provas de acesso ao ensino superior procedeu-se à aprendizagem aprofundada do segundo andamento do *Concerto* nº1 de W.A. Mozart, e composição da respetiva cadência (atividade também desenvolvida relativamente ao primeiro andamento no 1.º Período), e recorrentes revisões do repertório até então aprendido. É de referir que a apresentação de exercícios e estudos se manteve bastante constante no 2.º Período.

No 3.º Período, a aluna C começou por apresentar a *Sonata* de Francis Poulenc, tendo sido abordados aspetos relativos à destreza e controlo da digitação, articulação, interpretação e projeção sonora. Foi durante o 3.º Período que se procedeu à introdução de *25 Études Mélodiques* da autoria de Marcel Moyse, bem como, e já na parte final do Período, à aprendizagem da *Sonata* de Taktakishvili. A atividade letiva terminou com a realização da Prova de Aptidão Artística (PAA), na qual a aluna apresentou as *Sonatas* de F. Poulenc e de O. Taktakishvili, tendo o júri deliberado a avaliação de 19 valores para a sua prestação.

As apresentações públicas (audições) da aluna C foram frequentes ao longo de todo o ano letivo, observando-se sempre índices de progressão bastante satisfatórios.

A avaliação trimestral da aluna C foi baseada na avaliação contínua, tendo em conta a sua prestação nas aulas, nas audições, no teste intercalar e no trabalho desenvolvido no âmbito da PAA.

Durante todo o ano letivo foram feitas, recorrentemente, alusões à necessidade de a aluna cuidar e cultivar a definição (clareza) da articulação, a construção tímbrica e a projeção sonora, o relaxamento do pescoço, dos lábios, da língua e a abertura do palato, a constância da expiração, bem como, o rigor pulsativo e a regularidade da digitação. É de referir que todos os aspetos atrás enunciados foram aperfeiçoados ao longo do ano letivo, havendo, todavia, momentos em que estas inseguranças e instabilidades se manifestavam de maneira mais evidente.

No que se refere à componente interpretativa, a aluna conseguiu tomar consciência da importância de aliar a intuição e a reflexão, fundindo os seus instintos e sensações, com uma

abordagem mais holística, baseada na audição e comparação de várias interpretações, e na análise profunda e estruturada da música em causa (Hallam, 2006, p.101).

I - 3. Análise Crítica da Atividade Docente

Com a realização deste trabalho de investigação pretende-se que seja desenvolvida uma autoavaliação da prática pedagógica do docente.

Uma das componentes mais importantes na formação de professores é a reflexão crítica, devendo esta incidir não só nas práticas, mas também sobre aspetos éticos e deontológicos

A aprendizagem ao longo da vida faz parte da natureza humana e, por isso, é importante observar outras formas e métodos de ensinar, partilhar experiências e conhecimento, e analisar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas.

Neste capítulo são, então, abordados os aspetos positivos da prática pedagógica, os desafios e as dificuldades que surgiram (e a forma como foram encarados), bem como os aspetos de docência que devem ser melhorados.

O recurso ao método de gravação, observação e análise da aula teve um efeito muito positivo na minha prática docente, uma vez que foi possível a identificação de certos aspetos que poderão ter grande influência no ensino, entre eles, o tom de voz e a objetividade, a clareza, a organização e a assertividade do discurso. Porém, é de referir, o desconforto demonstrado pelos alunos aquando do registo vídeo das aulas, os quais demonstraram algum nervosismo e preocupação nos momentos das referidas gravações.

Um dos aspetos positivos a apontar no decorrer das aulas, prende-se com o facto de os alunos se apresentarem sempre alegres, bem dispostos e determinados em melhorar e adquirir conhecimento na aula de flauta.

Enquanto professor, estou consciente que o fator motivação é uma das palavras-chave na aprendizagem. Assim sendo, foi (e é) meu objetivo estimular os alunos a desenvolver uma motivação intrínseca, através do reforço positivo aquando da realização de boas práticas e da transmissão de *feedback* positivo, no momento em que as execuções musicais se mostravam de qualidade.

Outro aspeto positivo a retirar deste exercício pedagógico prende-se com o recurso ao modelo de “aprendizagem *online*”, o qual permitiu desenvolver a aquisição de hábitos de estudo, de reflexão e de partilha de ideias, contribuindo para a promoção do espírito colaborativo, elevando os índices motivacionais, desenvolvendo, progressivamente, uma maior autonomia e, conseqüentemente, permitindo a evolução dos alunos ao nível técnico e musical.

No meu ponto de vista, a principal problemática que observo na minha docência prende-se com a falta de cuidado aplicada no uso do tom de voz, e na falta de objetividade, de clareza e de organização do discurso.

Embora, frequentemente, as ideias e correções que desenvolvi na prática pedagógica fossem corretas, o facto de apresentar um tom de voz ansioso (pois ambicionava o sucesso do aluno) e, por vezes, inseguro (pois não tinha a certeza do resultado da estratégia aplicada) não sugere ao aluno a calma, serenidade e segurança para uma eficaz e saudável aprendizagem. Para Overy (2000, citado por Silva, 2015), as atividades musicais podem contribuir para a construção de relações sociais e de autoconfiança, pela oportunidade de comunicar em ambiente não ameaçador, desenvolvendo-se aprendizagens de forma descontraída.

Associado às imprecisões ao nível discursivo, observo, também, a existência de algumas lacunas ao nível da objetividade, clareza e estruturação deste. Ao estar mergulhado no processo pedagógico, acontece, por vezes, entrar num domínio imagético e iconográfico subjetivo, faltando a transparência e assertividade do discurso (principalmente aquando do ensino dos cursos básicos – 1.º ao 5.º graus – do conservatório). Embora cada aluno privilegie um determinado modo de aprendizagem (visual, auditivo ou cinestésico), considero que devo desenvolver uma maior consciência destas questões que se prendem com a objetividade e clareza do discurso desenvolvido. Na opinião de P.E. Sink (2002), a habilidade no uso e gestão da informação verbal (e não-verbal), a sua exposição e a capacidade de analisar as competências dos discentes, são aspetos fundamentais no exercício da docência (Hallam, 2006, p. 166).

Relacionado com a concretização e estruturação do discurso, é importante destacar a necessidade de dar tempo ao aluno de processar a informação transmitida. Antes de incrementar novos requisitos a melhorar, o aluno precisa de interiorizar, assimilar e automatizar as diretivas anteriormente transmitidas (Saunders *et al.*, 2013; Hallam, 2006, p.

94). Em termos práticos, é necessário ter consciência de que, na execução de uma passagem técnica que evidencia alguma dificuldade e que o aluno ainda está a tentar desbloquear, deve evitar-se acrescentar informação, como por exemplo, efetuar o *crescendo* ou o *diminuendo*, ou outro aspeto musical, uma vez que ainda se gera maior complexidade, e conseqüente maior dificuldade (e possível desmotivação) para o aluno.

Outro aspeto que considero necessitar de ser melhorado e tornar-se mais consciente, prende-se com os momentos em que solicitava ao aluno a repetição de determinadas secções do repertório. Em algumas destas vezes desenvolvia este pedido sem mencionar o porquê dessa reiteração. Outras vezes, exemplificava e não explicava as diferenças que apliquei nessa demonstração. Neste sentido é fundamental que o professor explique o objetivo ao aluno e que o ajude a ter consciência da sua realização e a controlar o comportamento, ensinando as competências envolvidas (Veiga *et al.*, 2013, p. 210).

Segundo Torres (2016), o professor, além de fomentar o interesse pela música, deve ensinar o aluno a desenvolver processos que lhe permitem “[...]compreender e estabelecer as ligações existentes entre os vários aspetos musicais”, fortalecendo os conhecimentos e ajudando os alunos a entender, verdadeiramente, a música que estão a executar. O aluno deve compreender (interiorizar) e não imitar, deve atribuir um significado pessoal à informação que recebeu⁷. “O conhecimento gera motivação que, conseqüentemente, fomenta o aperfeiçoamento” (Torres, 2016).

Um outro elemento que devo melhorar ao nível do exercício pedagógico, prende-se com o facto de, frequentemente, não exigir aos alunos que estes apresentem o estudo ou a peça até ao final, de forma ininterrupta. Não querendo tornar esta forma de aprendizagem como única, considero que o processo de estudo individual (em casa) deve passar por esta fase. Sem a prática ininterrupta da peça ou estudo (e por vezes das escalas e exercícios), o aluno não adquire uma perceção global da obra e pode não estar preparado mentalmente para a interpretar. O objetivo será, então, ajudar o aluno a ter uma constante perceção de controlo, o que pode passar por tentar dividir a aula entre momentos “de *performance*” e de retificação de dificuldades específicas, tentando criar um equilíbrio.

Para Guerreiro (2014), é dever do professor de música “*viabilizar a formação integral do*

⁷ Na mesma linha de pensamento, Edwin Gordon define o processo de audição, o qual tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música, isto é, quando atribuímos/conferimos significado sintático à música (Gordon, 2015, p. 16, 23).

aluno através da utilização de estratégias de ensino-aprendizagem que o responsabilizem na própria aprendizagem tendo em vista o melhoramento contínuo das suas competências artísticas, reforçar o bom relacionamento pedagógico [...]”. Neste sentido, considero existir na minha docência uma relação salutar entre professor e aluno, havendo uma constante troca de ideias, o que contraria o processo quase exclusivamente unidirecional, em que a função do aluno é a de tocar e de recolher as informações dadas pelo professor (Tait, 1992; Kostka, 1984; citados por Hallam, 2006; p. 167). Como refere Susan Hallam (2006), este tipo de prática pode levar a uma constante dependência do aluno, relativamente ao professor (Hallam, 2006, p. 168), inviabilizando a obtenção de autonomia.

I - 4. Conclusão

O papel da música tem vindo a conquistar relevante importância no âmbito curricular da educação básica, consequência da elaboração de vários trabalhos recentes de investigação, designadamente no campo das ciências cognitivas (Milhano, 2009, citado por Guerreiro, 2014).

A existência, em casa, de um ambiente propício à prática musical influencia o desenvolvimento musical (Wermouth, 1971; Jenkins, 1976; entre outros, citados por Hallam, 2006, p.109).

Aos pais e encarregados de educação é pedido que constituam uma fonte de motivação extrínseca, supervisionando o estudo, fomentando a concentração e a organização na prática musical, comunicando com o professor e respondendo aos pedidos de ajuda e de apoio dos seus educandos (Creech, 2001, citado por Hallam, 2006, p.110). É importante não esquecer que estas três entidades – professor, encarregado de educação e aluno – estarão sempre inseridas, em qualquer momento da aprendizagem, numa instituição, que é a escola (Santos, 2016). Assim, Feliciano Veiga e colaboradores (2013) consideram que é determinante “ *o diálogo e a interação entre a família e a escola para que as suas funções se complementem e não se sobreponham*” (p. 659).

Neste sentido, as funções do professor só se tornam significativas quando este é capaz de superar a sua postura como técnico, passando a adotar uma prática profissional reflexiva, construindo alternativas didáticas que partam dos interesses e da experiência musical dos seus

alunos. Na sua dimensão social, o professor deve ser um importante fator de expressão cultural, promovendo no aluno o desenvolvimento do pensamento artístico e da imaginação criativa, e interiorizando que todo e qualquer ser humano é um aluno de música em potencial, com ritmos e sensibilidades únicas.

“A descoberta da importância da relação humana, tão fundamental num ensino individual orientado para competências psicomotoras, a aplicação de novas estratégias e um maior envolvimento”, constituem elementos determinantes para o desenvolvimento da motivação dos alunos, despertando neles o gosto pela aprendizagem do instrumento e criando em simultâneo uma grata satisfação pessoal no professor (Guerreiro, 2014).

Nesta Secção I, onde se abordaram aspetos relacionados com o estágio desenvolvido, bem como com a prática pedagógica realizada, é de referir a tomada de consciência da existência de aspetos bastante bem consolidados na minha prática docente mas, também, da existência de questões que devem ser melhoradas, sempre em prol de um mais eficaz ensino e consequente melhor aprendizagem por parte dos alunos.

Esta reflexão acerca da atividade docente evidenciou, também, questões relacionadas com a adaptação constante que o docente deve fazer relativamente aos alunos, tendo em conta os seus diferentes contextos sociais, económicos e intelectuais. O professor deve ter uma personalidade e uma atitude pedagógica flexível de modo a poder adaptar-se às características dos alunos e tornar o ensino o mais direcionado e personalizado possível. É, por isso, fundamental ser criativo e possuir várias estratégias diferentes para a resolução do mesmo problema, permitindo assim adaptá-las às características e especificidades próprias de cada aluno. Como refere Silva e Lopes (2015, p. 53), *“não existe uma estratégia ou método únicos, infalíveis e aplicáveis a qualquer situação de aprendizagem”* (Torres, 2016).

Detetar os aspetos positivos e negativos da prática pedagógica no ensino da música, garante ao ensino uma maior qualidade e eficácia, exigindo ao docente, ao mesmo tempo, uma constante procura de aperfeiçoamento ao nível pedagógico e didático. É importante que o professor consiga desenvolver a capacidade de observar os alunos e a si próprio, e que, mediante as necessidades e as respostas dos seus alunos, saiba adaptar a sua própria conduta e aprender com os erros.

Neste sentido é pertinente referir a formação de professores, enquanto processo que acompanha o docente até ao fim da sua carreira, sendo, por isso, um processo contínuo e em constante adaptação às exigências da sociedade.

Secção II - Investigação

Introdução

Nos dias de hoje, a atividade docente envolve o domínio da Psicologia, enquanto ciência do comportamento, e da Educação, enquanto fenómeno que engloba os processos de ensinar e de aprender (Veiga *et al.*, 2013, p. 23).

O ensino requer planeamento estratégico e formulação de hipóteses plausíveis acerca dos efeitos que as abordagens utilizadas produzem nas aprendizagens e nos fatores (contextuais, motivacionais, etc.) que possam ser determinantes para a modificabilidade dos alunos (Veiga *et al.*, 2013, p. 24). A necessidade de articulação entre a prática pedagógica e a investigação é, deste modo, um dos muitos desafios da escola atual (Veiga *et al.*, 2013, p. 737). Neste sentido, e embora a profissão docente possa trazer, a quem a exerce, grandes oportunidades de realização pessoal e profissional, o professor é obrigado a saber cada vez mais acerca, não só do processo educativo, mas também dos seus destinatários (Veiga *et al.*, 2013, p. 25). No fundo, “[...] *trata-se de identificar potencialidades e debilidades e encontrar formas de satisfazer necessidades, ajustando os meios e estratégias a estas últimas*” (Veiga *et al.*, 2013, p. 26), tornando as experiências escolares dos alunos mais relevantes e significativas do ponto de vista das suas próprias significações pessoais e, portanto, do seu desenvolvimento psicológico e social.

Os investigadores têm escolhido a aprendizagem em contexto escolar como um dos principais campos de aplicação da autorregulação da aprendizagem. Cada vez mais se observa a importância dos estudantes serem ensinados a compreender e a utilizar os recursos pessoais que lhes permitem refletir sobre as suas ações, a exercer um maior controlo sobre os seus próprios processos de aprendizagem e a reforçar as suas competências para aprender. Por sua vez, os professores devem saber estimular nos seus alunos uma utilização mais competente, eficaz e motivada dos processos de aprendizagem e dos meios tecnológicos e culturais a que podem ter acesso (Veiga *et al.*, 2013, p. 526).

Como professor de flauta transversal do Ensino Artístico Especializado confrontei-me recentemente com dois alunos diagnosticados clinicamente com dislexia e com a necessidade de os ajudar e ensinar da melhor e mais informada forma possível. Assim sendo, esta investigação centra-se numa problemática que requer a procura de conhecimento e de

estratégias e metodologias essenciais ao ensino e aprendizagem da flauta transversal em contexto de dislexia.

Nesto sentido colocam-se as seguintes perguntas de investigação:

- Em que medida o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem pode promover a consciencialização, a autocrítica e a autorregulação de alunos diagnosticados clinicamente com dislexia?
- De que forma a implementação de estratégias de aprendizagem pode permitir a criação de sentimentos de autoeficácia e de motivação em alunos disléxicos?
- De que modo a aplicação de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem em contexto de dislexia pode permitir ao docente compreender as necessidades específicas dos alunos e eliminar obstáculos de aprendizagem?

Tendo por base as ideias anteriormente mencionadas, bem como o meu interesse e necessidade de aquisição de conhecimento no âmbito da Dislexia, em particular quando associada ao ensino da música, desenvolvi este projeto de investigação, cuja descrição, apresento em seguida.

II - 1. Descrição do Projeto de Investigação

Este trabalho, inserindo-se no campo das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), especificamente na dislexia, tem como finalidade conhecer, descrever e analisar a aplicação de estratégias específicas nas aulas de flauta transversal, com base na opinião dos vários participantes no projeto, na observação direta em contexto de sala de aula e na literatura selecionada.

Este projeto apresenta-se organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo é feita a descrição do projeto de investigação, com referência aos objetivos e estruturação do trabalho. Seguidamente procede-se à exposição da literatura que fundamenta e dá credibilidade ao projeto de investigação, com particular enfoque na noção de DAE e dislexia, fazendo referências a aspetos neuroanatômicos, a vários processos de aprendizagem e à ação pedagógica, estabelecendo-se sempre o paralelismo entre a condição disléxica e a prática musical. No terceiro capítulo é exposta a *Metodologia* de investigação. Começa-se por fazer a

descrição das características da metodologia qualitativa, passando-se, posteriormente, para a explanação do desenho da investigação, analisando as questões relacionadas com a escolha dos participantes, os instrumentos de recolha de dados, a técnica de análise de dados e os procedimentos de apresentação e discussão dos resultados. No quarto capítulo são apresentados os resultados deste estudo, procedendo-se à exposição das perspetivas individuais dos participantes e posterior análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos, e ao levantamento das possíveis limitações. Por fim, no quinto capítulo, são apresentadas as conclusões alcançadas com o desenvolvimento deste trabalho, assim como algumas implicações e recomendações para o futuro.

1.1. Objetivos da Investigação

Seguidamente, nas Tabelas 8 e 9, apresentam-se os objetivos da investigação, gerais e específicos, respetivamente.

Objetivos Gerais
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as dificuldades não-técnicas percecionadas pelos alunos disléxicos aquando da prática musical e as estratégias a que recorrem para as ultrapassar; • Caracterizar o estudo individual do aluno disléxico, ao nível da estruturação, autoconsciência e sentido crítico; • Identificar as diferenças sentidas com a implementação de novas técnicas e estratégias de ensino e de estudo, e percecionar se houve alterações na motivação dos alunos; • Determinar se foram percecionadas melhorias e maior capacidade em recorrer a ferramentas no estudo individual, com a implementação de novas estratégias de aprendizagem.

Tabela 8 – Objetivos Gerais da Investigação. Inédito.

Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir a alunos diagnosticados com dislexia competências ao nível da execução musical com a flauta transversal; • Definir estratégias para uma maior eficácia na ultrapassagem das dificuldades dos alunos disléxicos, tendo em vista a obtenção evolutiva e a aprendizagem em contexto de aula de

flauta transversal;

- Desenvolver a concentração, o sentido crítico e a autonomia de alunos disléxicos em contexto de aprendizagem da flauta transversal ;
- Fomentar a motivação intrínseca para a prática da flauta transversal em alunos com dislexia;
- Proporcionar experiências metacognitivas e reflexão crítica em situação de dislexia na prática da flauta transversal;
- Fomentar o positivismo na aprendizagem dos alunos disléxicos, enaltecendo as suas capacidades, como forma de desenvolver a autoconfiança na execução e aprendizagem da flauta transversal.

Tabela 9 – Objetivos Específicos da Investigação. Inédito.

Pretende-se, também, desenvolver competências relacionadas com o conhecimento científico, nomeadamente:

- adquirir quadros concetuais para uma reflexão fundamentada sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito das DAE e, em particular, da dislexia;
- desenvolver competências de gestão e promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, atendendo às características de cada aluno e ao contexto em que se inserem;
- desenvolver atitudes e práticas que contribuam para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem;
- tomar conhecimento de alguma da investigação científica desenvolvida na área da Psicologia da Educação, com uma incidência específica na área da dislexia e ensino e aprendizagem da música.

II - 2. Revisão da Literatura

O presente capítulo visa expor a bibliografia consultada para a fundamentação deste projeto de investigação, com a qual se pretende abranger as várias problemáticas inerentes à aprendizagem musical em contexto de diagnóstico de dislexia. Embora muitas das dimensões apresentadas não se refiram diretamente à prática musical e à condição disléxica, todas podem, e devem, ser relacionadas com o estudo, a aprendizagem e o ensino da música a alunos disléxicos.

2.1. Dislexia: Fundamentos

A dislexia insere-se nas Dificuldade de Aprendizagem Específica (DAE; ou Specific Learning Difficulty, SpLD) e afeta cerca de 10% da população mundial (Saunders *et al.*, 2013).

Os indivíduos com DAE⁸ em termos de caracterização psicoeducacional, são portadores de um potencial intelectual médio, sem perturbações visuais ou auditivas, motivados em aprender e inseridos num processo de ensino eficaz para a maioria. Revelam, em síntese, dificuldades inesperadas em vários tipos de aprendizagem, podendo ser de índole escolar e/ou académica, isto é, simbólica ou verbal, como aprender a ler, a escrever e a contar, ou de natureza psicossocial e/ou psicomotora, isto é, não simbólica ou não-verbal, como aprender a orientar-se no espaço, a andar de bicicleta, a pintar ou a desenhar, a interagir socialmente, etc. (Correia, 2008, p. 10)⁹.

Neste sentido, trata-se de um tema de reflexão interdisciplinar complexo, pois o sujeito (aluno, estudante, formando, etc.), quando aprende uma dada tarefa (ler, escrever, contar, pensar, etc.), revela uma combinação única e original de capacidades (áreas fortes) e de vulnerabilidades (áreas fracas) que determinam um perfil de aprendizagem complexo, em que as dificuldades específicas, e não globais, na aprendizagem escolar, parecem prevalecer (Correia, 2008, p. 10)⁹.

Em nenhum critério de diagnóstico credível, as DAE podem ser conotadas como deficiência mental; elas constituem-se, em termos de necessidades especiais, como um grupo taxonómico completamente distinto. Os portadores de DAE, embora não aprendam normalmente (e harmoniosamente), não possuem qualquer tipo de deficiência visual, auditiva, mental ou motora (Correia, 2008, p. 15)⁹. O maior desafio das DAE encontra-se ao nível da qualidade do ensino e da excelência dos suportes e serviços proporcionados pelo sistema de ensino (Correia, 2008, p. 16)⁹.

⁸Ao longo deste trabalho usarei o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) com base na conceção de Luís de Miranda Correia (2008) que propõe que, à definição de dificuldades de aprendizagem se lhe adicione o termo *específicas*, não só para a singularizar, mas também para afastar a confusão com uma outra problemática, comumente designada por *deficiência mental/problemas intelectuais* (dificuldades de aprendizagem, DA).

⁹ Secção inserida no prefácio da autoria de Vítor da Fonseca.

2.1.1. Definição de DAE

O termo DAE começou a ser usado frequentemente nos anos 60 do séc. XX para descrever uma série de *discapacidades* relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou não podiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem.

No período inicial dos anos 60, surgiram duas definições (Kirk, 1962; Bateman, 1965) que apresentaram elementos reconhecidos como essenciais para a identificação de indivíduos com DAE (Correia, 2008, p. 24).

A primeira definição de DAE foi proposta por Samuel Kirk no seu livro “*Educating Exceptional Children*”. O termo referia-se a:

“... um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos.” (Kirk, 1962, p. 263, citado por Correia, 2008, p. 25)

Influenciado por Kirk, Barbara Bateman propôs uma nova definição que dizia:

“Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível atual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem, que podem ser, ou não, acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial.” (Bateman, 1965, p. 220, citado por Correia, 2008, p. 25)

Esta definição constituiu um marco histórico, dado que englobava três fatores importantes: *discrepância*, *irrelevância da disfunção do sistema nervoso central* e *exclusão* (eliminando causas como a deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva, ou a privação educacional ou cultural) (Correia, 2008, pp. 25-26).

Embora de extrema importância, estas definições deixavam dúvidas quanto à identificação, elegibilidade e intervenção para as crianças que apresentavam DAE (Correia, 2008, p. 27).

Assim, após reformulação dos regulamentos do Congresso Americano por parte de Frank King, em 1977, o *Federal Register* (p.65 083, citado por Correia, 2008, p. 29) dizia o seguinte na primeira parte:

“Dificuldade de aprendizagem específica’ significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas.”

A definição delineada acima constitui a parte concetual, existindo, também, no *Federal Register* de 1977 (secção 300.541) critérios destinados a operacionalizar (permitindo identificar e determinar a elegibilidade do aluno) a definição de DAE.

A componente operacional desta definição é bem clara no que respeita aos objetivos que a criança deve ser capaz de atingir, tendo em conta o ano que frequenta, a sua idade cronológica e a sua capacidade intelectual, abordando aspetos como o seu aproveitamento, as avaliações formativas, os trabalhos de casa e outras tarefas referentes ao processo ensino/aprendizagem. No entanto, não faz referência, por exemplo, aos processos psicológicos básicos (atenção, memória, perceções) (Correia, 2008, p. 30).

Em 1981, o *National Joint Comitee on Learning Disabilities*¹⁰ (NJCLSD) propôs uma nova definição que, não só tenta mostrar que as dificuldades de aprendizagem também se aplicam à população adulta, mas também pretende esclarecer a ambiguidade contida na frase “processos biológicos básicos”, referindo que a baixa realização académica é produto de uma disfunção neurológica.

É importante referir que a maioria das definições partilha um conjunto de fatores comuns de extrema relevância (Correia, 2008, p.36), nomeadamente:

- origem neurológica (de acordo com os estudos efetuados por Sally Shaywitz, as crianças com dislexia, quando executam tarefas do tipo intelectual, como, por exemplo, a

¹⁰ Conjunto de 10 organizações profissionais americanas, todas elas interessadas no estudo das dificuldades de aprendizagem.

leitura, parecem apresentar uma atividade reduzida no *gyrus angular* – a região do cérebro que liga as áreas do córtex visual e da associação visual às áreas da linguagem -, acompanhada de uma atividade excessiva na área de Broca, responsável pelos mecanismos motores da fala);

- padrão desigual de desenvolvimento (desigualdade de desenvolvimento em áreas como a da linguagem, as perceptivas e a motora);
- envolvimento processual (de acordo com Hammill, as dificuldades de aprendizagem interferem com os processos psicológicos que possibilitam a aquisição e/ou desenvolvimento de competências);
- dificuldades em uma ou mais áreas acadêmicas e de aprendizagem;
- discrepância acadêmica;
- exclusão de outras causas;
- condição vitalícia.

Até ao momento, pelo menos seis categorias de DAE foram já identificadas (Correia, 2004, p. 373, citado por Correia, 2008, pp. 37-38):

1 – Auditivo-linguística: prende-se com um problema de percepção que, frequentemente, leva o aluno a ter dificuldade na execução ou compreensão das tarefas que lhe são dadas, apesar de não possuir um problema de acuidade auditiva;

2 – Visuoespacial: está associada à inabilidade para compreender a cor, diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas de figura-fundo) e visualizar orientações no espaço. Os alunos que apresentam problemas nas relações espaciais e direcionais têm, frequentemente, dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras b e d, p e q (reversões);

3 – Motora: o aluno apresenta problemas de coordenação global ou fina, ou mesmo de ambas;

4 – Organizacional: observam-se dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa, bem como em resumir e organizar informação;

5 – Académica: é uma das mais comuns no seio das DAE. Os alunos tanto podem apresentar problemas na área da matemática, como serem dotados nesta área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas;

6 – Socioemocional: o aluno com problemas nesta área tem dificuldade em cumprir regras sociais (e em interpretar expressões faciais), o que faz com que ele seja, muitas vezes, incapaz de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental.

Um indivíduo com DAE não manifesta problemas em todas as áreas supracitadas, daí que algumas definições e muitos autores usem o termo *dificuldades de aprendizagem específicas* quando se referem à área das dificuldades de aprendizagem.

De entre as DAE, apresenta-se, em seguida, as mais frequentes:

- Dislexia: incapacidade severa de leitura (Hallahan *et al.*, 1999, citado por Correia, 2008, p. 39), dificuldade no processamento da linguagem (NCLD, 1997, citado por Correia, 2008, p. 39) ou problemas graves na leitura, na soletração e na escrita (transposição de letras e sílabas e problemas de articulação) (Correia, 2008, p. 39);

- Disgrafia: dificuldade na escrita. Os problemas podem estar relacionados com a componente grafomotora (padrão motor) da escrita (por exemplo, forma das letras, espaço entre palavras, pressão do traço), com a soletração e com a produção de textos escritos (NCLD, 1997, citado por Correia, 2008, p. 39);

- Disortografia: dificuldade ao nível da escrita, que pode manifestar-se independentemente de haver ou não alterações na leitura, que se expressa através de um conjunto de erros de escrita sistemáticos que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia, que podem provocar a total ininteligibilidade da produção escrita (Veiga *et al.*, 2013, p. 603);

- Discalculia: dificuldade na realização de cálculos matemáticos (Hallahan *et al.*, 1999, citado por Correia, 2008, p. 39);

- Dispraxia (apraxia): dificuldade na planificação motora, cujo impacto se reflete na capacidade de um indivíduo coordenar adequadamente os movimentos corporais (NCLD, 1997, citado por Correia, 2008, p. 39);

- Problemas de Perceção auditiva: dificuldade em perceber as diferenças entre os sons da fala e em sequenciá-los em palavras escritas; é uma componente essencial no que respeita ao uso correto da linguagem e à descodificação da leitura (NCLD, 1997, citado por Correia, 2008, p. 40);

- Problemas de perceção visual: dificuldade em observar pormenores importantes e dar significado ao que é visto; é uma componente fundamental no processo de leitura e de escrita (NCLD, 1997, citado por Correia, 2008, p. 40);

- Problemas de memória (de curto e longo prazo): dificuldade em armazenar e/ou recuperar ideias ou factos (Correia, 2008, p. 40);

- Perturbação de Défice de Atenção (*Attention Deficit Disorder, ADD*) / Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD*):

desordem que reflete a dificuldade em manter a atenção (a *ADD* pode existir com, ou sem, hiperatividade) (Saunders *et al.*, 2013);

- Síndrome de Asperger: perturbação que se caracteriza por dificuldades de relacionamento interpessoal, podendo ser visto como um estado moderado do espectro autista (Saunders *et al.*, 2013).

Na opinião de Luís Correia (2008), os alunos com DAE, para terem sucesso, “[...] *devem ser identificados o mais precocemente possível, através de observações e avaliações especializadas que levem a intervenções específicas que envolvam não só a escola, como também a família e a comunidade*” (p.40).

Tendo por base tudo o que foi referido anteriormente, o Professor Luís de Miranda Correia debruçou-se na criação de uma definição de DAE, de cariz educacional, que visa criar um consenso nacional, tendo, para isso, integrado todas as características comuns às definições que até à data têm recebido maior consenso por parte de especialistas e associações envolvidas na defesa dos direitos dos indivíduos com DAE.

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (Correia, 2005, citado por Correia, 2008, p. 47)

Tendo por base a definição portuguesa proposta por L. Correia, passa-se a explicar cada um dos parâmetros que ela contém:

- Origem neurológica: as DAE derivam de alterações no funcionamento cerebral que podem afetar um ou mais dos processos relacionados com a aprendizagem. Vários investigadores referem que as DAE têm uma base neurobiológica, ou seja, que a estrutura cerebral poderá estar danificada devido a um conjunto de fatores, como o tamanho dos neurónios (menor do que o normal), o número de neurónios (menor em áreas importantes do cérebro), displasia (deslocação de células nervosas para partes incertas do cérebro), irrigação

cerebral mais lenta e uma metabolização da glucose mais lenta em certas partes do cérebro (Fiedorowics, 1999; Fiedorowics *et al.*, 2001; Joseph, 2001; citados por Correia, 2008, p. 48);

- Discrepância acadêmica: os resultados obtidos por alunos com DAE em testes de inteligência posicionam os seus quocientes de inteligência (QI) na média ou acima dela (Correia, 2008, p. 49);

- Problemas em uma ou mais áreas acadêmicas, envolvimento processual e padrão desigual de desenvolvimento: as DAE envolvem um conjunto de desordens de cariz intraindividual, parecendo existir uma relação causal entre a qualidade de funcionamento dos processos cognitivos - o que envolve a receção da informação (percepção visual e auditiva), a sua integração (processamento da informação recebida envolvendo ações como, por exemplo, o processamento fonológico e visuoespacial e constructos como a atenção e a memória) e a sua expressão por palavras (linguagem) ou escrita (motora) – e a qualidade das suas aprendizagens, particularmente nas áreas da linguagem oral, da leitura, da escrita e da matemática (Correia, 2008, p. 50);

- Exclusão de outras causas: as DAE não são causadas por problemas como a deficiência mental, a deficiência visual e auditiva, os problemas motores, as perturbações emocionais e a desvantagens culturais, sociais ou económicas. Todavia, isto não quer dizer que as DAE não possam coexistir com essas problemáticas (Correia, 2008, p. 51);

- Comportamento socioemocional: as DAE parecem afetar o modo como o indivíduo se comporta no seio da comunidade em geral (familiar, escolar, recreativa, etc.). Acredita-se que os indivíduos com DAE apresentam problemas na autorregulação e na percepção e interação sociais (Mercer, 1991; Hammill, 1993; entre outros, citados por Correia, 2008, p. 52);

- Condição vitalícia: as DAE, por terem uma origem neurológica, e, por conseguinte, serem intrínsecas ao indivíduo, não desaparecem com a idade. Segundo M. Raskind (2004), *“é importante que os pais percebam que as crianças com dificuldades de aprendizagem crescem para se tornarem adultos com dificuldades de aprendizagem”* e continua, *“as dificuldades de aprendizagem não desaparecem como por encanto – elas são uma condição vitalícia”* (Correia, 2005, citado por Correia, 2008, p. 53). De acordo com S. Horowitz, do *National Center for Learning Disabilities*, a chave do sucesso estará na elaboração de programações educativas especializadas que considerem ajustamentos e adaptações curriculares consentâneas com as suas necessidades (Correia, 2005, citado por Correia, 2008, p. 54).

2.1.2. Definição de Dislexia

Em termos etimológicos, a palavra dislexia tem origem na Grécia, em que o prefixo “dis” significa “dificuldade, perturbação” e o elemento “lexia” remete para “ler”. As dificuldades no domínio da leitura e da escrita começaram por ser caracterizadas apenas como afasia (Hennigh, 2003, p.13). O termo afasia significa perda ou diminuição da capacidade para usar ou compreender palavras (inicialmente referido como produto de uma lesão cerebral), e é utilizado desde o início do séc. XIX (Hennigh, 2003, p. 13).

Samuel Orton, geralmente considerado o investigador mais importante no campo da dislexia, designou, em 1928, a condição em que se registavam inversões na leitura como estrefossimbolia (“símbolos invertidos”). Orton propôs a teoria da dominância mista, segundo a qual a dislexia seria causada pela dominância de um hemisfério cerebral sobre o outro. Este investigador não via a dislexia como resultado de uma lesão, ou de uma insuficiência cerebral. Para ele, a dislexia era uma desordem essencialmente psicológica, de carácter desenvolvimental e não inteiramente congénito. A tónica desenvolvimental centrava-se no desfasamento que a criança disléxica apresentava em termos de aquisição de linguagem, relativamente ao que era esperado para a sua idade (Hennigh, 2003, p. 15). Orton (1937) não via as competências de linguagem das crianças (ler, escrever, falar, ouvir) de forma independente; centrava-se, antes, na natureza unitária do sistema de linguagem e frisava que um atraso na aquisição de competências de leitura poderia denotar um atraso no desenvolvimento de todo o sistema dedicado à linguagem (Hennigh, 2003, p. 16).

Tradicionalmente, as crianças disléxicas têm sido identificadas através do recurso a critérios de exclusão. Em 1968, a definição sugerida pela Associação Mundial de Neurologia era a seguinte:

A dislexia desenvolvimental específica é uma desordem que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, apesar da escolarização convencional, do funcionamento intelectual adequado e das oportunidades socioculturais. Depende de deficiências cognitivas fundamentais, frequentemente de origem física (Hennigh, 2003, p.16).

Em vez de descrever características específicas que devem ser detetadas, a definição limita-se a orientar para a deteção de uma dificuldade geral em aprender a ler e, depois, para a eliminação de outras causas possíveis. Para além disso, segundo Kamhi (1992, citado por Hennigh, 2003, p. 17), uma vez que a única referência da definição é a “*dificuldade em*

aprender a ler”, a criança tem de, em primeiro lugar, apresentar um certo grau de insucesso, antes de se enquadrar nela. Neste sentido, a definição negligencia o facto do padrão de aquisição da linguagem de um disléxico poder ser descoberto antes mesmo de se iniciar o processo de aprendizagem da leitura. Para além disso, levanta-se a questão fundamental de saber se se devem estabelecer níveis de ensino, uma vez que as crianças podem aprender segundo ritmos diferentes (Hennigh, 2003, p. 17).

A intervenção precoce neste domínio é fortemente incentivada de forma a evitar danos na autoestima da criança, uma vez que o seu sofrimento aumenta proporcionalmente ao tempo em que se encontra exposta ao insucesso (Hennigh, 2003, p. 20).

Em 1992, o Professor Alan Kamhi formulou uma definição que delimita as competências específicas e as deficiências que caracterizam os indivíduos portadores de dislexia. Esta definição centra-se na identificação da natureza da linguagem em si mesma e na separação das dificuldades que os disléxicos sentem em processar informação de carácter fonológico (Hennigh, 2003, p. 18).

“A dislexia é uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste numa dificuldade permanente em processar informação de ordem fonológica. Esta dificuldade envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção de discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por via de regra presente à nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nas deficiências a nível da oralidade e da escrita.” (Kamhi, 1992, pág.50, citado por Hennigh, 2003, p. 18)

Para Kamhi, esta visão da dislexia é mais adequada, uma vez que define a desordem de acordo com características específicas (codificação, recuperação e consciência fonológica), em vez de afirmar simplesmente que se trata de uma deficiência ao nível da leitura; ao especificar a natureza do processamento fonológico, a definição exclui os indivíduos cujos problemas de leitura se devem a outros fatores (perda de audição, deficiência visual ou mental); a definição não se estende a outros “domínios de funcionamento cognitivo”, como a compreensão e o raciocínio (Kamhi, 1992, citado por Hennigh, 2003, p. 18).

Como referido anteriormente, a dislexia consiste numa condição onde os problemas na aprendizagem da leitura e da escrita - na dificuldade de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras, e problemas de ordenação, ritmo e estruturação das frases - estão associados

a uma dificuldade em estabelecer representações fonológicas sólidas (Ramus, 2003, 2004, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 402; Veiga *et al.*, 2013, p. 602). Pessoas com dislexia, crianças ou adultos, têm um fraco desempenho em tarefas de consciência fonológica, ou seja, tarefas em que é preciso analisar e manipular os sons da fala (Veiga *et al.*, 2013, p. 402).

Para Kathleen Hennigh (2003, p. 5) e Kate Saunders e colaboradores (2013), entre os possíveis sinais de dislexia é de destacar:

- atraso no desenvolvimento da fala;
- pouco sentido de orientação espacial, trocando, frequentemente, o lado direito e esquerdo [lateralidade];
- afastamento e isolamento;
- apesar de conseguirem realizar bem uma tarefa de cada vez, têm dificuldade em lembrar-se das restantes tarefas de uma lista;
- cansaço após um dia normal de aulas, devido ao imenso esforço que desenvolveram a tentar aprender;
- inversão de letras na leitura e na escrita;
- omissão ou repetição de palavras na leitura e na escrita de texto, e/ou perda espacial no mesmo;
- dificuldade em converter letras em sons e em palavras (dificuldade em pronunciar letras semelhantes, como V e F, B e D, ou D e T, e palavras multissilábicas);
- dificuldade em usar sons para criar palavras;
- dificuldade em recuperar da memória/relembrar sons e letras;
- dificuldade em apreender o significado, a partir de letras e sons;
- dificuldade em soletrar;
- dificuldade em organizar ideias e tarefas;

Em idades mais avançadas pode observar-se:

- problemas em organizar o seu tempo, seguindo um horário;
- dificuldade em delinear e ler um texto;
- dificuldade em tirar apontamentos nas aulas, e completar os trabalhos nos prazos estabelecidos;
- dificuldades de memória que afetam a ordenação e combinação de factos e eventos.

A *British Dyslexia Association* acrescenta que dificuldades de processamento associadas à visão também podem ser observadas em alguns indivíduos disléxicos (Saunders *et al.*,

2013). Estas dificuldades podem abranger disfunção binocular visual, dificuldade de percepção visual e motora, stress visual e problemas em seguir/localizar letras, números, etc.; pode acontecer também a troca, ou falha, em sequências numéricas ou de letras, havendo testemunhos de “letras que se movem”, ou “ que perdem o seu lugar” (Saunders *et al.*, 2013).

É importante perceber que, num dado momento do desenvolvimento da leitura, muitas crianças apresentam estes padrões (Hennigh, 2003, p. 5). Este alerta surge pois parece haver, atualmente, uma tendência para se rotularem alunos que podem apenas estar a experimentar uma dificuldade pontual ou possuir outra perturbação ou problema (Veiga *et al.*, 2013, p. 602). Embora o critério distintivo se estabeleça por comparação com os pares (a leitura da criança revela um desfasamento em relação ao esperado para a sua idade) (Hennigh, 2003, p. 6), a dislexia só deve ser diagnosticada a uma criança quando a ocorrência destes padrões for consistente e recorrente (Hennigh, 2003, p. 5). Alguns autores (por exemplo, Siegel, 2003, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 602) salientam que este diagnóstico só pode ser realizado quando o indivíduo tem um resultado de QI dentro ou acima da média e não apresenta perturbações emocionais graves ou um défice linguístico (Veiga *et al.*, 2013, p. 602).

Na presença de um aluno disléxico, o professor deve ter em mente as suas necessidades e conceber a instrução de forma a responder a essas necessidades (Meyerson & Van Vactor, 1992, citados por Hennigh, 2003, p.38). O docente deve tentar eliminar os obstáculos à aprendizagem, reforçando (e realçando) as capacidades do aluno, determinar as suas necessidades, e ensinar de uma forma (encontrar uma forma de ensino) que lhe permita aprender (Saunders *et al.*, 2013).

O importante é observar e registar o que funciona bem para a criança, de forma que esta realize as atividades com um menor grau de frustração e com mais entusiasmo (Hennigh, 2003, p.50).

2.1.3. O Cérebro

A reconstrução anatómica que se mostra na Figura 1 representa o cérebro, o principal componente do sistema nervoso central. Para além do cérebro, com os seus hemisférios cerebrais esquerdo e direito unidos pelo corpo caloso (um espesso aglomerado de fibras nervosas que une os dois hemisférios), o sistema nervoso central inclui os gânglios da base e

o diencefalo (o conjunto de núcleos que inclui o tálamo e o hipotálamo), o mesencefalo, o tronco cerebral, o cerebelo (Damásio, 2011, pp. 54-55) e a espinal medula.

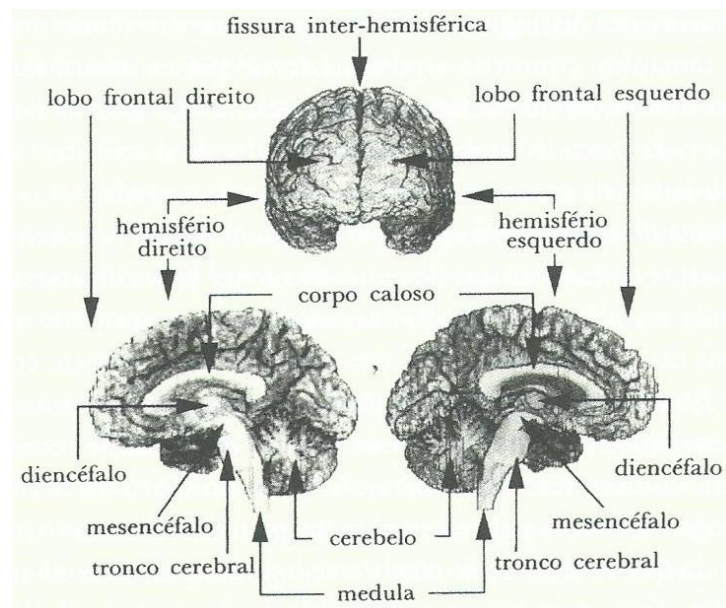


Figura 1 – Cérebro humano representado em três dimensões; a superfície enrugada que cobre os hemisférios cerebrais é o córtex cerebral. Adaptado de Damásio, 2011, p. 54.

O sistema nervoso central está ligado a todos os pontos do resto do corpo por nervos cuja totalidade constitui o sistema nervoso periférico. Os nervos transportam impulsos do cérebro para o corpo e vice-versa, estando estes também interligados quimicamente por moléculas, como por exemplo, as hormonas, que se deslocam através da corrente sanguínea (Damásio, 2011, p. 55).

A estrutura cerebral a que a neurociência tem dedicado o maior interesse é o córtex cerebral. Pode ser visualizado como um manto global do cérebro, cobrindo todas as suas superfícies, incluindo as que se encontram no interior das fendas conhecidas por fissuras e sulcos (Figura 1), e que dão ao cérebro o seu característico aspeto “enrugado” (Damásio, 2011, p. 57).

Toda a substância cinzenta abaixo do córtex (núcleos e cortex cerebelar) tem a designação de subcortical. A parte “moderna” do córtex cerebral, em termos evolutivos, chama-se neocórtex, e é onde ocorre a tomada de decisões em situações complexas. Uma grande parte do córtex evolutivamente mais antigo é conhecida por córtex límbico,

responsável pela seleção de respostas de que os organismos não têm consciência, e que por conseguinte, não são deliberadas [normalmente estão associadas a funções vitais do corpo].

2.1.3.1. A Dislexia e o Cérebro

Os resultados de testes realizados em cadáveres indicam que o cérebro dos disléxicos, quando comparado com o dos não-disléxicos, apresenta uma organização diferente das células nervosas (Hennigh, 2003, p. 7).

Com base nestes estudos, o cérebro dos disléxicos revela um número significativamente maior de células nervosas deslocadas e organizadas de forma não usual, portanto, com um diferente padrão de distribuição, particularmente nas áreas corticais da linguagem (Flowers, 1993, citado por Hennigh, 2003, p. 7). Testes adicionais demonstraram que o tecido nervoso da região temporal do córtex cerebral dos disléxicos, uma zona do cérebro responsável pela linguagem, era maior no hemisfério direito. Na maior parte da população, esta área é usualmente maior no hemisfério esquerdo (Flowers, 1993, citado por Hennigh, 2003, p. 7).

Diversos estudos comprovam que a linguagem é uma função localizada principalmente no hemisfério esquerdo, onde se desenvolvem os processos de informação temporal rápida envolvidos na linguagem (Tallal & Gaab, 2006, citados por Silva, 2015). Os disléxicos têm tendência geral para respostas neurológicas ligeiramente enfraquecidas e demoradas na linguagem e nos estímulos auditivos relacionados, revelando uma menor ativação do hemisfério esquerdo para a linguagem. Murphy-Ruiz *et al.* (2013, citados por Silva, 2015) sugeriram que esta disfunção cerebral contribui significativamente para as alterações clínicas verificadas na linguagem escrita e oral das crianças disléxicas, resultando numa maior dificuldade em processar diferentes atributos sonoros, como o reconhecimento de diferentes frequências, a análise de padrões musicais e a identificação de sons de ambiente. Outros estudos permitiram estabelecer que o cerebelo também se encontra menos ativado nas tarefas linguísticas. Os disléxicos podem apresentar problemas motores, de coordenação, de sequenciação, de concentração, de automatização e de equilíbrio, o que reforça a hipótese causal de défice cerebeloso (Fawcett & Nicolson, 1999, citados por Silva, 2015).

Para além do exposto, quando se investiga a herança genética de um disléxico, deteta-se, com frequência, na família, uma história de dificuldade ao nível da leitura (Mayo Clinic, 1993, citado por Hennigh, 2003, p. 7). É importante referir que a manifestação de padrões de

leitura deficitários também se pode dever a causas ambientais. Em alguns casos, as razões da dificuldade manifestada ao nível da leitura podem residir em problemas familiares, divórcio dos pais, uma morte na família, negligência ou abuso (Hennigh, 2003, p. 7). Para Rayner e Pollatsek (1989), o aspeto mais frustrante na avaliação da dislexia reside no facto de não parecer existir uma única causa subjacente; cada criança necessita de ser observada individualmente, “[...] *o importante é encontrar formas de [...] compensar e eliminar*” as dificuldades de leitura (Hennigh, 2003, p. 7).

No que se refere à aprendizagem musical de um disléxico, S. Oglethorpe (2002, citado por Silva, 2015) refere que é frequente haver uma dominância funcional do ouvido esquerdo (que se relaciona com funções cerebrais do hemisfério direito) sobre o direito, o que evidencia que as funções relacionadas com o hemisfério esquerdo, como o ritmo, podem estar enfraquecidas. Um aluno disléxico poderá ter dificuldade em interiorizar e aplicar os conceitos de som “agudo” e “grave”, apresentar um processamento auditivo lento (na linguagem e na música), bem como problemas de lateralidade. Ao nível visual pode ter dificuldade em ajustar a visão entre o longe e o perto, e em manter a visão focada e uma leitura direcional estável, comprometendo a interpretação do texto e dos símbolos [musicais].

Na aprendizagem musical, as crianças com dislexia poderão apresentar dificuldades na perceção rítmica, na perceção auditiva, na noção da pulsação, na leitura da notação musical e na leitura à primeira vista (Overy, 2003; Oglethorpe, 2002; Ganschow, Lloyd-Jones, & Miles, 1994; Overy, 2000; citados por Silva, 2015).

2.1.3.2. Sincronicidade

Devido ao design do cérebro, o conhecimento geral necessário para as decisões depende de vários sistemas localizados não apenas numa região, mas em regiões cerebrais relativamente separadas. Embora tenhamos a ilusão de que tudo se reúne num mesmo “teatro anatómico”, dados recentes sugerem que tal não é o caso. É provável que a ligação entre as diferentes partes da mente provenha da relativa sincronia de atividades em locais diferentes (Damásio, 2011, p. 122).

Damásio (2011) argumenta, assim, contra a noção de que as múltiplas linhas de processamento sensorial “ocorrem” todas numa única estrutura cerebral (local cerebral integrativo), uma vez que não existe uma única região no cérebro humano equipada para

processar, simultaneamente, representações de todas as modalidades sensoriais que estão ativas quando nós experimentamos em simultâneo, o som, o movimento, a forma e a cor, num registo temporal e espacial perfeito (Damásio, 2011, pp. 134-135).

É verdade que existem algumas regiões do cérebro onde os sinais vindos de diversas regiões sensoriais de primeira ordem podem convergir. Todavia é improvável que o tipo de integração que essas regiões podem produzir ao utilizarem tais sinais, seja o que forma a base para o estabelecimento de uma mente integrada. Isto porque a danificação dessas regiões de convergência, mesmo quando ocorre em ambos os hemisférios, não impede de todo a integração “mental”, ainda que provoque outras consequências neuropsicológicas detetáveis, como por exemplo, limitações na aprendizagem [como por exemplo, a dislexia] (Damásio, 2011, p. 135).

Talvez seja mais proveitoso pensar que o nosso forte sentido de integração mental é criado a partir da ação concertada dos sistemas de grande escala, através da sincronização de conjuntos de atividade neural em regiões cerebrais separadas – na verdade, um truque de sincronização (*timing*) (Damásio, 2011, p. 136).

O principal risco seria a dessincronização (*mistiming*). Qualquer disfunção do mecanismo de regulação do tempo criaria provavelmente uma integração adulterada ou uma desintegração. Nestes termos, esta ideia impõe a necessidade de manter uma atividade intensa em diferentes locais, durante o intervalo de tempo que for necessário, para a elaboração de combinações significativas e para o processo do raciocínio e da tomada de decisões. Por outras palavras, a ligação pelo tempo requer mecanismos de atenção e de memória de trabalho poderosos e efetivos, e a natureza [em grande medida] parece ter acedido em fornecê-los (Damásio, 2011, p.136).

2.1.3.3. Atenção e Memória de Trabalho

Apenas 2% da nossa capacidade cerebral é adscrita à percepção direta dos estímulos exteriores, sendo os restantes 98% destinados ao tratamento interior. O facto de o cérebro dedicar a maior parte da sua atividade à autopercepção sugere que a inteligência está relacionada com uma boa memória (Schwanitz, 2004, pp. 550-551).

Uma vez que o conhecimento só poder ser recuperado, de forma distribuída e parcelar, a partir de diversos locais em vários sistemas paralelos, as imagens sobre as quais nós raciocinamos (imagens de objetos específicos, ações e esquemas relacionais; imagens de palavras que ajudam a traduzir tudo sob a forma de linguagem) não só devem estar em realce – algo que é obtido pela atenção – como devem também permanecer ativas na mente – algo que é realizado pela memória de trabalho (Damásio, 2011, p. 122).

A atenção é um dos primeiros passos da cadeia da aprendizagem. A atenção foca a pessoa numa determinada informação, vinda através dos sentidos, apresentando um caráter seletivo e sendo limitada no tempo, constringindo aquilo que percebemos e processamos (Veiga *et al.*, 2013, p. 232).

A memória constitui outra componente importante da aprendizagem, pois permite-nos sustentar e guardar informação recolhida, que processamos e trabalhamos cognitivamente, quando estamos a aprender. A memória de trabalho, por exemplo, é capaz de sustentar informação sem ensaio de manutenção (repetição), por um período de tempo curto (aproximadamente 20 segundos) (Veiga *et al.*, 2013, p. 232).

O sistema de armazenamento final da memória é a memória de longo termo [ou de longo prazo], que consiste no armazenamento permanente da informação na memória. O armazenamento da informação na memória de longo termo realiza-se através de processos de *elaboração*, *organização* e *contextualização* dessa nova informação (Veiga *et al.*, 2013, p. 233).

A *elaboração* consiste em adicionar e alargar significados, ligando nova informação à que já existe. Quanto mais elaboramos sobre novas ideias [por exemplo, repetição], mais nos apropriamos delas, e mais estas fazem sentido para nós. A *organização* do material, por sua vez, permite ordenar e criar redes lógicas de relações entre informações. A *contextualização* enquadra um acontecimento do ponto de vista físico ou emocional (Veiga *et al.*, 2013, p. 233).

Sem a atenção e a memória de trabalho não é possível uma atividade mental coerente. Elas são necessárias ao processo de raciocínio durante o qual se comparam resultados possíveis, se estabelecem ordenações de resultados e se fazem inferências. Neste sentido, estas componentes são “movidas” pelas preferências inerentes ao organismo – o valor básico, o conjunto de preferências básicas associadas à regulação biológica – e depois pelas

preferências e objetivos adquiridos com base nas referidas “preferências inerentes”, ou valor básico (Damásio, 2011, pp. 258-259).

2.1.3.4. A Plasticidade, a Prática Musical e o Cérebro

Com base nos estudos de G. Schlaug (2003), existem diferenças entre o cérebro de indivíduos com e sem treino musical, que se manifestam ao nível da largura do corpo caloso (a região que une os hemisférios direito e esquerdo), da simetria e tamanho do córtex motor em ambos os hemisférios, do tamanho do cerebelo e diferenças ao nível do volume de algumas regiões da substância cinzenta (Hallam, 2006, p.18) (ver Anexo 1 e 1A).

O córtex auditivo do hemisfério direito (ver anexo 1A) tem sido associado ao processamento da altura dos sons (“*pitch*”), enquanto a informação rítmica (e pulsação) tem estado associada ao córtex cerebral do hemisfério esquerdo (Zatorre *et al.*, 1992, Peretz, 2003; entre outros, citados por Hallam, 2006, p.13).

O processamento rítmico (que envolve métrica e pulsação) é o mais complexo porque a sua perceção e produção requerem informação acerca da intensidade do som (partes acentuadas e não acentuadas) e da sua periodicidade [métrica] (Hallam, 2006, p.14).

A análise de padrões de alturas (“*pitch*”), tais como as melodias, envolve uma grande distribuição de processos pelo lobo superior temporal e frontal (Hallam, 2006, p.13) (ver anexo 1).

Relativamente ao processamento tímbrico, e com base em estudos que recorreram a instrumentos naturais e a sons sintetizados, observa-se que este ocorre no hemisfério direito (Samson, 2003, citado por Hallam, 2006, p.15), existindo, possivelmente, a contribuição do lobo temporal esquerdo.

Tocar um instrumento musical requer a aprendizagem de muitos processos ao nível motor, o que incita a reorganização plástica do cérebro humano, incluindo o fortalecimento de ligações já existentes e o estabelecimento de novas (Hallam, 2006, p.18). O desenvolvimento de competências motoras, necessárias à prática de um instrumento musical, leva a alterações ao nível do córtex motor. As mudanças de plasticidade que ocorrem nesta região começam por acontecer num plano de curto prazo, transformando-se em alterações de longo prazo

quando a competência é alvo de uma maior aprendizagem e automatização (Pascuel-Leone, 2003, citado por Hallam, 2006, p.21).

Na realidade, o cérebro dos músicos tem sido usado como modelo de neuroplasticidade (Habib & Besson, 2009; Zatorre & McGill, 2005; citados por Kraus & Chandrasekaran, 2010), cujo desenvolvimento está directamente associado à quantidade de treino realizado, não sendo reflexo de uma condição inata [genética]. Existem diferenças ao nível estrutural que podem ser observadas entre músicos e não-músicos, nomeadamente no volume de massa cinzenta em áreas importantes para a prática instrumental, em particular nas regiões motora, auditiva e visuoespacial (Gaser & Schlaug, 2003, citados por Kraus & Chandrasekaran, 2010).

Os substratos do cérebro responsáveis pela perceção auditiva conseguem adaptar-se rapidamente aos estímulos musicais, inclusivamente as estruturas auditivas responsáveis pelo processamento de longo prazo, que permanecem moldáveis e sujeitas a mudanças ao nível de plasticidade (Pantev *et al.*, 1999, citado por Hallam, 2006, p.18). Uma vez que a aprendizagem de um instrumento constitui um estímulo ao desenvolvimento cortical auditivo, a sua influência é tanto maior quanto mais cedo se iniciar essa aprendizagem na infância pois, neste período, o córtex auditivo tem períodos de maior sensibilidade para a auto-organização (“*self-organization*”), ou seja, plasticidade. Porém, a aprendizagem continua a ocorrer em idades mais avançadas, implicando, no entanto, um maior esforço (Hallam, 2006, p.17).

Neste sentido, o professor necessita de se focar nos conteúdos e nas capacidades que pretende que o seu aluno adquira. Dispondo de tempo suficiente para a aprendizagem, o cérebro irá desenvolver as redes neurológicas adequadas para reter o conhecimento e as competências aprendidas (Hallam, 2006, p.26).

Embora as estruturas cerebrais se adaptem rapidamente a novas experiências musicais (de curto prazo), estas serão esquecidas se não forem regularmente revisitadas. As alterações neurológicas, que se pretendem sólidas e sustentadas, requerem prática continuada ao longo do tempo, e não a prática isolada de longas horas, sendo a primeira aquela que melhor conjectura a transformação neurológica (Hallam, 2006, p.26).

Para Nina Kraus e Bharath Chandrasekaran (2010), as capacidades de precisão auditiva evidenciadas pelos músicos, e que são adquiridas ao longo dos anos, estendem-se a outros

domínios, tais como discurso e língua (idioma), e ao nível do processamento emocional e auditivo (Hanon & Trainor, 2007, citados por Kraus & Chandrasekaran, 2010).

A música e a linguagem, apesar de serem apreendidos de uma forma distinta, partilham vários componentes ao nível auditivo e cognitivo. Em termos acústicos, tanto a música como o discurso utilizam detalhes associados ao timbre, duração (“*timing*”) e altura (“*pitch*”) para transmitir uma determinada informação. Por exemplo, durante o processamento da linguagem, a altura (“*pitch*”) desempenha funções “extra-linguísticas” (ajuda, por exemplo, a determinar a identidade, o estado emocional e/ou a intenção do interlocutor), cumprindo, também, uma função linguística (por exemplo, em várias línguas, a mudança de altura de uma sílaba altera o significado da palavra em causa) (Kraus & Chandrasekaran, 2010).

Neste sentido, vários estudos realizados revelaram que os músicos desenvolvem plasticidade cerebral não só para os estímulos musicais, mas também para estímulos ao nível da linguagem (Musacchia *et al.*, 2007, citados por Kraus & Chandrasekaran, 2010). Quando comparados com não-músicos, os músicos revelaram uma representação superior ao nível do tronco cerebral (Musacchia *et al.*, 2007; Strait *et al.*, 2009; citados por Kraus & Chandrasekaran, 2010), bem como uma melhor compreensão (“*encoding*”) dos “contornos” linguísticos do discurso (“*linguistic pitch contours*”) (Wong *et al.*, 2007, citados por Kraus & Chandrasekaran, 2010).

Assim, Bharath Chandrasekaran e Nina Kraus (2010) sugerem que a prática musical pode ser benéfica nos indivíduos com dislexia, desenvolvendo competências de literacia através do reforço da perceção e compreensão das características específicas do som (altura, duração e timbre), bem como do uso de competências cognitivas associadas à memória de trabalho, à atenção, à integração multissensorial (por exemplo, seguir e executar uma partitura musical), e à capacidade para agrupar ou separar elementos acústicos (percecionados) numa linha de compreensão (“*stream-segregation*”) (Chandrasekaran & Kraus, 2010).

Paralelamente, Flaunacco *et al.* (2014, citados por Silva, 2015) confirmaram que as capacidades de leitura podem estar associadas à perceção métrica e ao processamento rítmico. Estas duas medidas de processamento temporal envolvem mecanismos temporais – a atenção auditiva e a memória –, competências que se desenrolam com algumas limitações nas crianças disléxicas. Desta forma, sugere-se uma aprendizagem musical com intensificação no

desenvolvimento do ritmo com a intenção de incitar competências de leitura (Huss, Verney, Fosker, Mead, & Goswami, 2011, citados por Silva, 2015).

Aniruddh D. Patel (2011), segundo a hipótese “*OPERA*” (“*the OPERA hypothesis*”), preconiza que a prática musical permite o desenvolvimento da plasticidade das redes neurológicas da linguagem devido a cinco condições essenciais: 1) sobreposição (“*Overlap*”), assumindo a existência de uma sobreposição ao nível da rede e das ligações cerebrais onde ocorrem fenómenos acústicos fundamentais ao discurso e à música; 2) precisão (“*Precision*”), admitindo que a prática musical coloca maior exigência no sistema nervoso ao nível da precisão, relativamente ao exercício da linguagem; 3) emoção (“*Emotion*”), pois as atividades musicais evocam emoções positivas e sentimentos de gratificação; 4) repetição (“*Repetition*”), considerando que o exercício musical implica, frequentemente, repetição, incitando a plasticidade cerebral ao nível do córtex ativo, motor e somatossensorial (ver Anexo 1A); e 5) atenção (“*Attention*”), pois a prática musical exige uma maior atenção às características e configurações do som (“*amplitude envelope*”)¹¹.

É importante referir que os critérios associados à emoção, repetição e atenção podem ser falsiados. Se imaginarmos uma criança que tem aulas regulares de música mas que não gosta daquilo que lhe é ensinado, que não pratica “em casa”, ou que não presta atenção às aulas, então, o reforço da sistematização (*encoding*) da linguagem não irá acontecer (Patel, 2011). Todavia, se as cinco premissas fundamentais desta hipótese forem observadas, a plasticidade cerebral irá permitir que as redes de neurónios em causa tenham um desempenho mais eficiente que aquele que é necessário para o exercício do discurso. Portanto, uma vez que o discurso partilha estas redes neurológicas com a música, o processamento da linguagem irá beneficiar (Patel, 2011).

2.1.4. *The Dyslexia Debate*

Ao longo do livro *The Dyslexia Debate*, Julian Elliott e Elena Grigorenko fundamentam a ideia de que a noção de dislexia não tem validade, sendo mais razoável o recurso à noção de incapacidade de leitura (“*reading disability*”). Para estes autores não existe uma razão

¹¹ Elemento determinante para a compreensão da música e do discurso. Componente fundamental do timbre, e consiste na combinação dos quatro momentos do som: ataque, queda, sustentação, repouso – *attack, decay, sustain, release*; ADSR. Wolf, J. Hatsidimitris, G. Physclips - Timbre and envelope (s.d.). Recuperado em março de 2017 a partir de <http://www.animations.physics.unsw.edu.au/jw/timbre-envelope.htm>.

fundamentada que estabeleça a diferenciação entre incapacidade específica de leitura (dislexia) e incapacidade de leitura (ou fraca leitura – “*poor reading*”) (Ramus, 2014).

Segundo a International Classification of Diseases (ICD-10), a dislexia desenvolvimental (inserida no âmbito das dificuldades de aprendizagem específicas) “[...] *is a specific and significant impairment in the development of reading skills that is not solely accounted for by mental age, visual acuity problems, or inadequate schooling*” (Organização Mundial de Saúde, 2011, citado por Ramus 2014). Do mesmo modo, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5):

“The learning difficulties are not better accounted for by intellectual disabilities, uncorrected visual or auditory acuity, other mental or neurological disorders, psychosocial adversity, lack of proficiency in the language of academic instruction, or inadequate educational instruction” (American Psychiatric Association 2013, citado por Ramus, 2014).

Elliott e Grigorenko refutam a aplicação de qualquer classificação internacional normalizada pois:

1) não existem evidências que demonstrem que os indivíduos que revelam baixos padrões de leitura e um baixo QI, apresentam perturbações cognitivas específicas, diferentes dos disléxicos. Muitos revelam (tal como os disléxicos), um défice fonológico (Hoskyn & Swanson, 2000, citados por Ramus, 2014). Com base em vários estudos (Puolakanaho *et al.*, 2007, citados por Ramus, 2014), os défices fonológicos (geralmente de linguagem) permitem, muitas vezes, antever dificuldades de leitura, ainda antes do início da aprendizagem desta. Neste sentido, as dificuldades associadas ao som da língua desempenham um papel importante na geração de alguns tipos de perturbações de leitura, mas não em todos, nomeadamente quando existe falta de acuidade visual, ou fraca escolaridade (Ramus, 2014);

2) não existem certezas que revelem diferenças nas estruturas neurológicas subentendidas nos vários indivíduos. Uma análise otismista a estudos morfométricos “voxel-a-voxel” (*voxel-based morphometry - VBM*)¹² leva-nos a pensar que os indivíduos com dislexia apresentam um volume de massa cinzenta inferior à dos indivíduos não-disléxicos ao longo de toda a rede neurológica associada à leitura (Richardson & Price, 2009, citados por Ramus, 2014). No entanto, investigação e metanálise (*meta-analyses*) não encontraram consistência nesses dados (Linkersdörfer *et al.*, 2012; Richlan *et al.*, 2012, citado por Ramus, 2014). Neste sentido,

¹² Técnica que consiste no processamento, por computador, de dados obtidos a partir de exames cerebrais de ressonância magnética de alta resolução – também conhecida por *Brainvox* (Damásio, 2011, p. 53).

também não existem evidências de que o cérebro de um disléxico seja diferente do cérebro de um indivíduo com baixo QI, ou de um indivíduo que revele incapacidade de leitura;

3) a fundamentação que se baseia nos fatores genéticos continua a ser bastante imatura. Para muitos autores, a noção de dislexia descreve uma condição biológica que pode estar associada a fatores ambientais (Nicolson, 2005, citado por Elliott & Grigorenko, 2014). Todavia, a relação entre o potencial biológico [genético] e a influência do ambiente particular (desse indivíduo) é bastante complexa e, na prática, não é tida em conta na avaliação clínica (Elliott & Grigorenko, 2014). Na atualidade não é possível [ainda] separar em grupos (causais) os indivíduos com dificuldades de leitura, tendo como base fenómenos biológicos, uma vez que não existem marcadores genéticos ou “cerebrais” (“*brain-based*”) definidos, que possam ser usados para estabelecer tal distinção (Elliott & Grigorenko, 2014);

4) os vários estudos e intervenções realizadas, que obtiveram (algum) sucesso nos indivíduos com dificuldades específicas de leitura, e em todos os tipos de “fracos leitores” (“*poor readers*”), recorreram a métodos e estratégias idênticas. Franck Ramus (2014), citando Elliot e Grigorenko (2014), refere que “*all poor readers benefits from the same kind of evidence-based reading interventions*”. Por exemplo, a terapia da fala é usada em crianças com autismo, síndrome de Down, etc., as quais não constituem uma única categoria de diagnóstico (Ramus, 2014);

5) o diagnóstico de dislexia acarreta várias consequências negativas, como a estigmatização, o aumento dos custos da educação, ou a emancipação das responsabilidades do professor (Ramus, 2014).

Durante vários anos, o termo *dislexia* foi usado para fazer a distinção entre dois grupos de indivíduos que apresentavam dificuldades na área da leitura: os que revelavam um QI superior – os disléxicos – e aqueles que não apresentavam discrepância entre o nível de leitura e o QI. A dislexia representava, assim, “[...] *the lower end of a normal distribution of word reading ability*” (Peterson & Pennington, 2012, citados por Elliott & Grigorenko, 2014).

Frequentemente a dislexia está associada ao positivismo, e aos efeitos benéficos que a criança e a sua família podem obter (Elliott & Grigorenko, 2014). O facto da dislexia estar associada “[...] *with higher levels of intelligence reduces the shame and humiliation that are often experienced by those who struggle to learn to read* (Burden, 2008, citado por Elliott & Grigorenko, 2014), *and the sense of responsibility, even guilt, that can be felt by their parents and teachers* (Ho, 2004; Warnke *et al.*, 2012; citados por Elliott & Grigorenko, 2014). Neste

sentido, o diagnóstico de dislexia leva, por vezes, alguns pais a acreditar que, assim, o seu filho será tratado de forma mais compreensiva pelos professores, e as expectativas relativamente ao seu potencial intelectual e académico serão mais elevadas (Elliott & Grigorenko, 2014).

É neste contexto que os autores Julian Elliott e Elena Grigorenko consideram que o diagnóstico da condição disléxica deve ser suprimido, sendo necessário “[...] *greater focus upon identifying and addressing each individual’s particular difficulties in ways that tie into what we know to be the forms of practice* (Elliott & Grigorenko, 2014).

Para os autores do livro *The Dyslexia Debate* (2014), o termo dislexia deve ser “descontinuado”, afirmando que “*in its place should be a more fine-grained account of particular reading and associated difficulties*” (Elliott, 2014). Para estes autores, a fundamentação que determina a existência de um subgrupo disléxico entre o grupo maioritário de leitores deficitários é extremamente problemática. Embora um determinado número de sintomas seja frequentemente encontrado em indivíduos com um fraco nível de leitura, torna-se bastante dúbio definir aqueles que possam ser essenciais para o diagnóstico da condição disléxica (Elliott, 2014).

Com base na “definição de discrepância” da dislexia – que reconhece como disléxicos (“genuínos”) aqueles cujo nível de leitura se encontra significativamente abaixo do espetável para o seu quociente de inteligência (QI) - Julian Elliott (2014) afirma que o QI e a capacidade de descodificação não apresentam qualquer relação e, por isso, os professores devem garantir que as dificuldades de literacia não interferem na exigência e rigor requeridos, não desprezando, deste modo, as reais capacidades intelectuais do aluno. Por outro lado, é cada vez mais aceite que as explicações envolvendo uma única e homogénea perturbação – fonológica, por exemplo - ou fator explicativo, como a memória de trabalho, são inadequadas, uma vez que não estão presentes em todos os indivíduos que revelam incapacidade de leitura (Elliott & Grigorenko, 2014).

Elliott (2014) afirma, também, que não existe um tratamento eficaz para os indivíduos diagnosticados com dislexia, que seja diferente das práticas aceites para todas as crianças que se deparam com dificuldades de descodificação, o que é reforçado pela ideia de que “[...] *we are a long way from achieving a neuroscience that can inform pedagogic responses in line with individual differences*” (Grant, 2012, citado por Elliott & Grigorenko, 2014). Aqueles

que se debatem com dificuldades de leitura necessitam, geralmente, de mais empenho, de um trabalho continuado e de um acompanhamento mais individualizado, mais estruturado, mais explícito e mais sistemático (Elliott, 2014). De facto, o que acontece em muitos casos é que “[...] *this term [dislexia] is used as a generic descriptor with no differentiation between dyslexic and other poor decoders*”, o que volta a colocar em causa os critérios de determinação da condição de dislexia, muitos deles de natureza científica (Elliott, 2014).

Com *The Dyslexia Debate*, Julian Elliott e Elena Grigorenko (2014), pretendem suprimir o excessivo diagnóstico disléxico, sugerindo que o mesmo seja substituído por uma mais detalhada descrição de capacidades específicas de literacia e de perturbações subjacentes às dificuldades de leitura (rigor, fluência e compreensão da leitura, soletração e escrita), apelando ao tratamento baseado numa conduta profissional e científica.

Franck Ramus (2014) e os autores de *The Dyslexia Debate* estão de acordo quando consideram que o fundamental, em primeiro lugar, é encontrar estratégias adequadas que auxiliem todos os indivíduos que exibem dificuldades na área da leitura, em vez de definir um diagnóstico, ou causa, para a existência do problema.

Para Elliott e Grigorenko a “ausência de evidência” [científica] desempenha um papel fulcral em todo o argumento de não existência da condição disléxica. Todavia Franck Ramus (2014) reformula esta ideia, uma vez que a “ausência de evidência” não implica, obrigatoriamente, a “evidência dessa ausência”. Para Ramus (2014), “*what we need is to focus more research on the different kinds of reading disability, on their distinct causes, on the interventions that are optimal for each of them, and to study more specially those children who seem to resist each form of intervention*” (2014).

2.2. Educação: Ensino e Aprendizagem

Segundo David Justino (2010) educar consiste em capacitar, potenciando assim a ação dos indivíduos. A educação pode ser entendida, deste modo, como “[...] *um processo que pretende tornar as crianças, os jovens e os cidadãos em geral mais capazes de enfrentar os problemas do presente, [...] através da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento de competências, da interiorização de valores e de condutas*” (Justino, 2010, p. 30). É fundamental que o indivíduo seja capaz de procurar a informação e de se mobilizar, para se

poder situar e organizar e, assim, participar ativa e conscientemente na construção do futuro (Veiga *et al.*, 2013, p. 662).

O equipamento genético, o ambiente físico-geográfico, o ambiente sociocultural, a experiência passada formam parte construtiva do ser humano, atuam sobre ele e interagem entre si, condicionando o seu desenvolvimento e a sua interação com outras pessoas e grupos, pelo que a sua ação pode ser qualificada de educativa (Veiga *et al.*, 2013, p. 273). Assim, poderá dizer-se que a educação é um *fenómeno social*, sendo uma necessidade e uma função essencial de qualquer sociedade, e efectuando-se sempre no seio de uma vida social: educar implica sempre uma culturalização e a cultura é um produto social (González García, 1986, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 273).

Para Justino (2010), a diferença encontra-se cada vez mais na qualidade das aprendizagens, na forma como se ensina e se aprende em contexto de sala de aula, no nível de qualificação dos pais e dos professores, no ambiente social e cultural em que as crianças crescem, na eficácia dos valores sociais, nas expectativas de todos face ao futuro e no sistema de oportunidades que a sociedade tem a capacidade de criar (p.33).

2.2.1. Educação Inclusiva

Os estereótipos possuem um carácter unificador e simplificador, e “[...] *referem-se às crenças partilhadas com outros a propósito dos atributos pessoais específicos de um dado grupo, permitindo manter as expectativas relativamente aos membros desse mesmo grupo*” (Neto, 1998, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 647).

Como consequências dos estereótipos, podemos encontrar o *preconceito* e a *discriminação*. O preconceito reflete crenças, valores e interesses de uma sociedade ou de um determinado grupo social. A *discriminação*, por sua vez, consiste na adoção de comportamentos diferenciados tendo por base os nossos preconceitos. Dizemos, então, que a discriminação é a manifestação comportamental do preconceito (Veiga *et al.*, 2013, p. 651).

Os alunos diagnosticados com DAE devem aspirar a uma igualdade de oportunidades em ambientes que lhes ofereçam segurança, acesso às aprendizagens, de acordo com as suas características e necessidades, e que promovam situações de confiança, criadas por professores e pais, rumo a uma cidadania plena (Correia, 2008, p. 56). É fundamental que os

alunos que não exibem dificuldades de aprendizagem desenvolvam aceitação e valorização das diferenças individuais, construindo uma identidade pessoal, cultural e social que não apenas aceite a diferença, mas que a passe a valorizar na verdadeira aceção do termo (Veiga *et al.*, 2013, p. 608).

A valorização da diversidade conduz à equidade presente na preocupação pela igualdade e justiça social e pelo respeito pelas oportunidades, acesso e resultados da educação para todos, procurando assim banir os obstáculos à igualdade e eliminar práticas discriminatórias (Manitoba Education and Youth, 2003; Veiga *et al.*, 2013, p. 668).

A educação inclusiva abrange a compreensão das semelhanças e diferenças entre as pessoas e a aceitação da unicidade de cada indivíduo, respeitando as suas diversidades (Veiga *et al.*, 2013, p. 668) e promovendo a igualdade de oportunidades e de participação de e para todos os alunos (UNESCO, 1994, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 606).

2.2.2. Noção de Inteligência

Para Simon e Binet, no início do séc. XX, a inteligência era considerada como inata, estática, interna e abstrata. O teste padrão (de sua autoria) determina o quociente de inteligência (QI), submetendo o indivíduo investigado a diversos tipos de tarefas: ordenar conceitos, completar séries de números, compor figuras geométricas, aprender de cor listas de palavras, mudar mentalmente o posicionamento de corpos, etc. O referido teste parte de um valor médio de cem; para baixo encontra-se a metade da sociedade com recursos mentais mais modestos, para cima, a metade mais inteligente. A curva de distribuição é exatamente simétrica (“curva de sino” [ou curva de Gauss]) (Schwanitz, 2004, p. 551).

Porém, mais tarde, Jean Piaget defende a ideia de que a inteligência é uma entidade dinâmica, plástica, que se desenvolve, que não está definida à nascença e, por isso mesmo, depende dos desafios e das vivências inerentes ao meio social onde a pessoa está inserida. Assim, é o meio sociocultural que permitirá atualizar as potencialidades com que cada criança nasce (Veiga *et al.*, 2013, p. 70).

Nos dias de hoje considera-se que o (antigo) QI perdeu o caráter monolítico e tem sido possível distinguir as diferentes componentes da inteligência, entendidas como dimensões completamente independentes entre si. Howard Gardner, em *A Nova Ciência da Mente*

(1985), distingue as seguintes formas de inteligência: a inteligência pessoal (a capacidade de entender outras pessoas), a inteligência física e cinestésica (a capacidade de se movimentar de forma coordenada), a inteligência linguística, a inteligência matemática e lógica, a inteligência espacial (a capacidade de formar e manipular na mente imagens de objetos) e a inteligência musical (Schwanitz, 2004, p. 554).

2.2.3. Aprendizagem: Perspetivas

A dimensão social tem sido, incorretamente, considerada inexistente na obra de Piaget. É a *“permuta constante de pensamentos com os outros que nos permite descentrar e assegurar a possibilidade de coordenar interiormente as relações que emanam de pontos de vista distintos”* (Piaget, 1947, p.147, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 79).

Assim, a aprendizagem pode ser entendida como a modificação mais ou menos permanente do comportamento, ou do conhecimento, devido à experiência, o que não inclui, por isso, as mudanças atribuíveis à maturação ou doença, ou a outras alterações fisiológicas temporárias. Fala-se de aprendizagem relativamente a comportamentos motores ou verbais, mas também a gostos e a emoções, sendo que muitas das variáveis que estão implicadas na aprendizagem não são voluntárias ou sequer conscientes (Veiga *et al.*, 2013, p. 178).

Para o psicólogo russo Lev Vigotsky (1962, 1978), a educação tem um papel duplo: é crucial para o desenvolvimento humano sendo, simultaneamente, o elemento essencial da atividade cultural humana (Veiga *et al.*, 2013, p. 84).

Na visão piagetiana, a aprendizagem, em sentido estrito, é função do desenvolvimento [o desenvolvimento permite a aprendizagem], ou seja, a aprendizagem só é possível se existirem as estruturas cognitivas necessárias a uma determinada aprendizagem (Veiga *et al.*, 2013, p. 268). Vigotsky apresenta uma nova orientação: o desenvolvimento segue a aprendizagem, a qual pode (mesmo) ser considerada o motor do desenvolvimento (Veiga *et al.*, 2013, p. 85).

O que é característico do comportamento do homem é o facto de que, ao cooperar com os outros, produz as ferramentas (entendidas como artefactos mentais e físicos) que lhe permitem agir sobre o meio (Veiga *et al.*, 2013, p. 85).

Neste sentido, o social ganha uma importância central para a compreensão do desenvolvimento: *“o que uma criança interioriza é somente o que realizou previamente num*

contexto social” (Veiga *et al.*, 2013, p. 88). Cada sujeito só pode ser compreendido em função do *onde* e do *quando* se desenvolve. Na ótica de Vigotsky, e tendo em vista o desenvolvimento cognitivo da criança, cabe ao educador, seja ele pai ou professor, possibilitar a cada indivíduo a apropriação de ferramentas e signos através de interações sociais de qualidade (Veiga *et al.*, 2013, p. 87).

Contribuindo de forma decisiva para a compreensão do desenvolvimento infantil, Vygotsky concebe a noção de *zona de desenvolvimento potencial*, ou *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*. Para o autor soviético, esta é a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (conjunto de capacidades ou funções que já amadureceram), tal como pode ser determinado a partir da resolução independente de problemas, e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial (aptidões que ainda estão numa fase de amadurecimento), determinado pela resolução de problemas realizados com a ajuda de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes/experientes (Veiga, 2013, p. 87).

Deste modo, para que o desenvolvimento ocorra, a criança necessita de interagir com outros sujeitos que lhe estão próximos, variando as formas de interação em função do contexto social onde a atividade acontece, e do parceiro com quem o sujeito interage (Moll & Greenberg, 1996; Saxe *et al.*, 1996; entre outros, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 88).

Assim sendo, Lev Vygotsky advoga que o comportamento humano é precedido de potencialidades para o seu crescimento e desenvolvimento, tendo o adulto e o meio social a importância de balizar este fenómeno, servindo de “andaimes” conceptuais para que o processo de aquisição de competências cognitivas das crianças seja possível. Esta analogia com o andaime (*scaffolding* – conceito introduzido por Bruner, com base nas ideias de Vygotsky) entende-se, por exemplo, através do professor que utiliza diversos métodos para aumentar a abrangência de certo conhecimento a ser transferido para os alunos. À medida que a criança apreende o conteúdo deste conhecimento, o mestre vai elevando o “andaime” para que o aprendiz consiga proficiência no aproveitamento de um conhecimento já consolidado. Os processos de *scaffolding* em educação têm a função de dar apoio ao estudante até que ele seja capaz de realizar a tarefa de forma independente; este suporte é gradualmente retirado quando a pessoa começa a compreender a tarefa (Veiga *et al.*, 2013, p. 285).

Neste sentido, os estudantes vão assumindo uma responsabilidade crescente pela sua aprendizagem, cabendo ao professor a monitorização dos trabalhos desenvolvidos, com uma

progressiva responsabilização dos estudantes, até uma realização autónoma (Veiga *et al.*, 2013, p. 286). Com efeito, os processos de *scaffolding*, devido à sua estruturação, podem ajudar os estudantes a envolverem-se e a serem bem-sucedidos nas tarefas, aumentando a sua motivação e as suas expectativas de autoeficácia (Veiga *et al.*, 2013, p. 286).

Para A. Bandura (1986), nos processos de aprendizagem interagem e influenciam-se reciprocamente, para além dos fatores de natureza individual/pessoal (crenças, expectativas, atitudes) e ambiental (recursos, consequências dos comportamentos, outras pessoas, também, os contextos físicos), fatores de índole comportamental (ações individuais, escolhas, declarações verbais). Esta interação é apelidada por Bandura (1986) de *determinismo recíproco*, e consiste numa explicação do comportamento que enfatiza os efeitos mútuos do indivíduo e do ambiente, e a influência mútua entre a *pessoa* (as suas capacidades cognitivas, características físicas, crenças e atitudes), o seu *comportamento* (respostas motoras, respostas verbais, interações sociais) e o *ambiente* que a rodeia (contexto físico, família e amigos, outras influências sociais) (Schunk & Zimmerman, 2003; Woolfolk, 2007; citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 276).

A aplicação deste modelo às situações educativas permite ilustrar as influências recíprocas dos fatores pessoais, sociais e comportamentais nas situações educativas, levando em linha de conta as influências pessoais (por exemplo, objetivos, expectativas de resultados, atribuições, processos de autorregulação), as influências sociais/variáveis ambientais (modelos, instrução, *feedback*) e os resultados escolares/comportamentos (por exemplo, progresso, aprendizagem, motivação, etc.) (Veiga *et al.*, 2013, p. 276).

2.2.3.1. Estratégias de Aprendizagem

Monereo e colaboradores (1995) e Veiga Simão (2002) consideram as estratégias de aprendizagem como “*processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelas quais o aluno escolhe e recupera, de maneira organizada, os conhecimentos (declarativo, procedimental, condicional) de que necessita para completar um determinado pedido ou objetivo*” (Veiga *et al.*, 2013, p. 507).

Nesta definição estão patentes quatro características das atuações estratégicas: consciência (o aluno desenvolve a metacognição), adaptabilidade (o aluno regula continuamente a sua atuação via antecipação, planificação e reafirmação da sua ação, se

necessário), sofisticação (a estratégia amadurece com a sua repetida utilização) e eficácia (a utilização de uma estratégia de aprendizagem deve permitir o equilíbrio custos – benefícios) (adaptado de Monereo, 1997, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 507).

Para Feliciano Veiga e colaboradores (2013), uma das tarefas fundamentais do professor deve ser a de favorecer a apropriação de estratégias de aprendizagem pelos alunos. Isto implica motivá-los, explicar-lhes a utilidade e o valor da estratégia, assim como todos os passos que implicam essa apropriação, e a criação de condições para que os alunos as utilizem de uma forma flexível e as consigam transferir para outras situações (p. 508).

Para Monereo (2001, p. 18), a apresentação de uma estratégia deve ser sempre feita de forma explícita, visível, *“para que os estudantes possam começar, de forma gradual, a integrá-las no seu próprio mundo de saberes, significados e sentidos”* (Veiga *et al.*, 2013, p. 508). O professor deve, também, de uma forma gradual, organizar atividades de modo a que o controlo sobre a estratégia passe de si próprio para os alunos. Esta ideia é reforçada por Monereo (2001, p. 17), quando afirma que *“ensinar uma estratégia implica ceder ou transferir progressivamente o controlo da estratégia, que num primeiro momento é exercido pelo professor, ao aluno para que se aproprie dela e possa começar a utilizá-la de forma autónoma”* (Veiga *et al.*, 2013, p. 509). Um aluno que é capaz de reconhecer um problema ou dificuldade, e planifica ou seleciona ações ou procedimentos específicos para lidar com esse problema, é um aluno que faz um uso estratégico do seu conhecimento (Veiga *et al.*, 2013, p. 511).

Vários autores defendem que o ensino estratégico deve ser contextualizado. Segundo Nisbet (1992) e Veiga Simão (2002), as estratégias devem ser ensinadas em conjunto com os conteúdos, ou seja, como parte integrante do ensino e da aprendizagem dos alunos. A intervenção do professor deve ocorrer de uma forma *“integrada e contextualizada, em situações que as requerem [estratégias] e às quais os alunos podem atribuir sentido* (Solé & Teberosky, 2001, p.484, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 512).

2.2.3.2. Aprendizagem de Competências

Na opinião de P.E. Sink (2002), o professor deve conhecer a importância das várias competências e conteúdos que ensina, e conseguir moldar os comportamentos, bem como a

proficiência técnica dos seus alunos. A habilidade no uso e gestão da informação verbal (e não-verbal), a sua exposição e a capacidade de analisar as competências dos discentes, são, assim, aspetos fundamentais no exercício da docência (Hallam, 2006, p. 166).

Em música, como competências entende-se, por exemplo, escutar, ler, mover-se, tocar ou improvisar, enquanto os conteúdos se referem, por exemplo, a padrões tonais e rítmicos, em várias tonalidades e métricas (Gordon, 2015, p. 11).

Segundo P. M. Fitts e M. I. Posner (1967, citados por Hallam, 2006, p. 93), a aprendizagem de competências processa-se através de três estádios. No estádio cognitivo-verbal-motor, a aprendizagem estabelece-se através do controlo cognitivo e consciencial. O aprendiz deve compreender aquilo que é necessário reter da tarefa, através do recurso à consciencialização e auto-instrução, tendo o professor um papel preponderante no fornecimento de oportunidades para estabelecer e desenvolver um modelo mental, tendo em vista os objetivos a atingir. Este (modelo) pode ser de carácter auditivo (através do conhecimento do som, ou sons a produzir), visual (sabendo, visualmente, como são os movimentos a realizar) ou cinestésico (tendo em conta a forma como os movimentos são sentidos). O professor deve agir como agente que suporta o aluno, faseando, gradualmente, as suas intervenções, que tendem a diminuir, à medida que o aluno se torna proficiente.

No estádio associativo, o discente começa a agrupar uma sequência de respostas que se torna mais fluente com o passar do tempo. Os erros são detados e eliminados, sendo que o *feedback* transmitido e a execução do professor têm uma importância determinante neste processo.

No estádio de autonomia, a competência torna-se automática e é executada sem um esforço consciente, continuando, contudo, a existir desenvolvimento sempre que é usada, tornando-se cada vez mais fluente e espontânea (Hallam, 2006, p. 93).

Neste sentido, o professor deve estar atento às expectativas dos alunos, uma vez que a aquisição de demasiadas competências ao mesmo tempo pode levar a uma sobrecarga de informação e de esforço a desenvolver. É natural que enquanto algumas competências se encontram na fase de automatização, outras ainda estejam nas fases de associação e cognição. Neste contexto, e para manter a motivação, é importante que a melhoria de cada competência e/ou objetivo seja reforçada e elogiada (Hallam 1998, citado por (Hallam, 2006, p.94).

O professor deve avaliar as qualidades e as competências individuais de cada criança, enquanto se mantém igualmente consciente das necessidades de cada uma (Hennigh, 2003, p. 37). Neste sentido, o professor deve estabelecer o perfil do aluno relativamente aos seus pontos fortes e fracos, e usar estratégias face às dificuldades que vai encontrando (Hennigh, 2003, p. 9).

A informação deve ser adequada ao aluno, quer no grau de clareza (Chesebro, 2003, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 553), quer na quantidade de detalhes. Alunos com dificuldades de aprendizagem envolvem-se mais nas tarefas quando recebem informações específicas acerca dos procedimentos a ter em conta (Marks *et al.*, 2003, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 553).

No caso particular da dislexia, as perguntas longas ou complicadas devem ser evitadas, pois a criança pode demorar mais tempo a interpretar a pergunta do que a formular a própria resposta; torna-se difícil avaliar o que coloca mais problemas ao aluno: se a pergunta, se a resposta. Questões que induzam respostas do tipo “sim” ou “não” normalmente não são úteis para testar a compreensão da criança, pois existe automaticamente 50% de probabilidade de êxito. Perguntas que se prendem com a memorização de listas de coisas (tarefas, atividades) também devem ser evitadas (Hennigh, 2003, p. 10).

Existem cinco princípios de aprendizagem que o professor deve ter em mente para ajudar a criança disléxica. Em primeiro lugar, o professor deve tentar desenvolver métodos de ensino-aprendizagem multissensoriais, uma vez que os alunos com estas características aprendem melhor com o uso simultâneo e integrado das diferentes modalidades sensoriais (os olhos, os ouvidos, as mãos, etc.) (Orton, 1937, citado por Hennigh, 2003, p. 35). Em segundo lugar, deve promover uma visão positiva das atividades, evitando a frustração, e consequente desmotivação para aprender. Em terceiro, o professor deve tentar minimizar o efeito “rotulador” do diagnóstico da dislexia, o qual pode lesar a autoestima da criança e diminuir tanto as expectativas que esta tem em relação a si própria como as que o professor tem a respeito dela. Em quarto, os professores e os outros alunos devem permitir que os seus padrões (por exemplo de leitura [ou de execução no instrumento]) sirvam de modelo à criança, compensando e eliminando padrões “menos corretos” [e promovendo a qualidade e a exigência]. Por fim, o professor deve reforçar competências de leitura fundamentais, como o som, a letra e o reconhecimento de palavras [que encontram paralelismo com a música ao nível da leitura e reconhecimento de notas e padrões musicais] (Hennigh, 2003, p. 35).

2.2.3.3. Aprendizagem Musical - Edwin Gordon

Para Edwin Gordon, durante a formação de um docente em música, a ênfase é, frequentemente, colocada no ensino e não na aprendizagem (Gordon, 2015, p. 9).

A teoria de aprendizagem musical, pelo facto de se preocupar sobretudo com o processo de aprender, dá naturalmente ênfase à aprendizagem e, portanto, “[...] *à expansão do espírito do aluno*” (Gordon, 2015, p. 42). Uma teoria de ensino, pelo contrário, preocupa-se sobretudo com as técnicas e os materiais usados para incutir competências e conhecimentos. Por outras palavras, “*a aprendizagem tem a ver com o facto de o professor compreender cada aluno, enquanto o ensino tem a ver com o facto de todos os alunos compreenderem o professor*”(Gordon, 2015, p. 42). Assim, o processo de aprendizagem musical implica determinar *o que* deve ser ensinado, *porque* deve ser ensinado e, mais importante, *em que sequência* deve ser ensinado (Gordon, 2015, p. 11).

2.2.3.3.1. Noção de Método e Técnica

Em educação, as palavras *método* e *técnica* têm significados diferentes. A palavra *método* deve ser usada para descrever a ordem em que os objetivos sequenciais são introduzidos num programa para atingir um objetivo global, uma finalidade. A palavra *técnica*, por sua vez, deve ser utilizada como referência a um auxiliar educativo usado para atingir um ou mais objetivos sequenciais. O método refere-se ao *porque* ensinamos e, talvez ainda mais relevante, *quando* ensinamos. A técnica refere-se a *como* ensinamos (Gordon, 2015, p. 45).

Apesar de Gordon (2015) destacar a absoluta necessidade do método, a importância da técnica no ensino não deve ser subestimada, porque técnicas deficientes podem impedir que se atinja um determinado objetivo sequencial. Todavia, sem um método apropriado, o ensino terá inevitavelmente falta de orientação (p. 48).

Os estudos, canções, peças ou outras formas de repertório instrumental constituem o *material* usado nas atividades de execução musical, em que os padrões tonais e rítmicos constituem, para Edwin Gordon, o *material primário* usado nas chamadas atividades de aprendizagem sequencial e servem, entre outras coisas, para fornecer a fundamentação necessária para tornar a prática musical significativa (Gordon, 2015, p. 81).

2.2.3.3.2. Aprendizagem por Discriminação e Inferência

Como referido anteriormente, a teoria da aprendizagem musical é, sobretudo, uma explicação do modo como os alunos de todas as idades aprendem música e, neste sentido, fornece informação sobre a melhor forma de ensinar música (Gordon, 2015, p. 119).

Aprendemos de dois modos: discriminando e inferindo. A aprendizagem por discriminação [diferenciação/distinção] é fundamental, porque nos fornece a preparação necessária para a aprendizagem por inferência, que é a mais concetual das duas (Gordon, 2015, p. 121).

Na aprendizagem por discriminação, os alunos reconhecem o que é familiar, enquanto na aprendizagem por inferência estão prontos para identificar o que não é familiar, baseando-se no que lhes é familiar. Têm de aprender, pela memória e pela imitação, o que devem discriminar, para que possam, mais tarde, aprender por si próprios, através da inferência (Gordon, 2015, p. 167).

A aprendizagem de cor, sob a forma de imitação ou memorização, é crucial para a aprendizagem por discriminação e fornece a base para a posterior generalização e abstração que ocorre na audição, na aprendizagem por inferência. Quanto mais factos e ideias puderem ser discriminados pelos alunos, maior número de inferências estes serão capazes de fazer. Para Gordon, embora um professor não possa ensinar os alunos a inferir, “[...] *pode ensiná-los não só a discriminar melhor, mas também a aprenderem por si próprios a fazer inferências com mais facilidade* [metacognição]” (Gordon, 2015, p. 122). Segundo Edwin Gordon (2015), “*para aprender a audiar, devemos primeiro aprender a discriminar. Para aprender a discriminar, devemos primeiro ser capazes de sentir e perceber o som*” (p.123).

Sentimos quando reagimos ao objeto que percebemos, real ou imaginário. Percebemos quando recolhemos informação do nosso meio ambiente através dos sentidos. Discriminamos quando estabelecemos que duas coisas que sentimos e percebemos não são iguais, mas só audiamos quando somos capazes de evocar e compreender o que sentimos, percebemos e discriminamos (Gordon, 2015, p. 123).

Assim, é necessário ser capaz de perceber os sons para poder discriminá-los. A percepção é a elaboração mental de um ato puramente sensorial que contém pouco significado,

ao passo que ser capaz de discriminar entre duas coisas requer, além do ato sensorial, uma certa dose de inferência por parte daquele que aprende (Gordon, 2015, p. 123).

2.2.3.3.3. Estruturação da Aprendizagem Musical

Num plano curricular que segue a teoria da aprendizagem musical, os alunos devem aprender em três estádios: *todo*, *parte* e *todo*. O primeiro estádio é uma introdução, na qual tomam contacto com o todo; no segundo, aprendem a aplicar as várias partes do todo; no terceiro, assimilam as diferentes partes como um todo. Por exemplo: no primeiro estádio, os alunos adquirem noção da tonalidade e métrica do trecho musical em causa; no segundo estádio, estudam os padrões tonais e rítmicos nessa tonalidade e métrica; e no terceiro estádio os alunos serão capazes de audiar e executar toda a obra musical com significado sintático e com mais precisão (Gordon, 2015, p. 340).

É importante referir que a prática consecutiva desta aprendizagem por estádios, não deve implicar que os professores assinalem constantemente os padrões familiares e não-familiares dos trechos e peças musicais, mas antes que encorajem os alunos a reconhecerem e identificarem por si próprios os referidos padrões. Se isto não acontecer, os alunos “[...] *ficam privados da experiência de aprender a discriminar e a fazer inferências, o que impede o seu desenvolvimento, particularmente no nível da criatividade e da improvisação*” (Gordon, 2015, p. 342).

2.2.3.3.4. Aptidão Musical

Antes de estabilizar aos nove anos, a aptidão musical está sempre a mudar, evidenciando altos e baixos associados às influências do meio ambiente sobre a criança. Alguns neurologistas pensam que talvez exista uma relação entre a mielinização das grandes comissuras cerebrais e a ativação mais complexa dos lóbulos frontais do cérebro com a estabilização da aptidão musical (Gordon, 2015, p. 66).

Na opinião de Edwin Gordon (2015), todos os alunos são capazes de aprender música. Contudo, uma vez facultadas a orientação e a formação devidas, tudo quanto aprendem depende do nível de aptidão musical de cada um. A aptidão musical apresenta-se, assim,

como o produto da conjugação de um potencial inato [predisposição] com as influências ambientais (p. 9).

Como educadores e pais temos a obrigação de fazer com que as crianças com baixa aptidão musical não se sintam frustradas e que as crianças com elevada aptidão musical não se sintam entediadas. Algumas crianças aprenderão naturalmente mais do que outras; contudo, quando a educação se baseia numa clara compreensão das suas diferenças musicais, é de esperar que todas elas desenvolvam sentimentos de satisfação e confiança, por se sentirem realizadas (Gordon, 2015, p. 63).

A aptidão musical, como referido anteriormente, é a medida do potencial (ou capacidade) com que uma criança nasce para aprender música, a qual muda de acordo com a qualidade do seu ambiente musical, formal e informal (Gordon, 2015, p. 65). Em oposição encontra-se o desempenho musical, que constitui a medida do que um aluno já aprendeu em música (Gordon, 2015, p. 63).

Na opinião de Edwin Gordon (2015), nem as competências musicais (como tocar, entoar, ler, escrever ou improvisar), nem o conteúdo musical (como as tonalidades e métricas) devem ser adaptados às diferenças individuais dos alunos. Pelo contrário, todos os alunos, a despeito do seu nível de aptidão musical, aprendem as mesmas competências e os mesmos conteúdos musicais. A única coisa que é alterada é a dificuldade dos padrões musicais aprendidos e o momento da sua aprendizagem (p. 69). A formação é, assim, adaptada de acordo com os níveis de dificuldade do padrão e não de acordo com a competência, a tonalidade ou a métrica (Gordon, 2015, p. 349). Para o autor, “*só quando recebem uma formação adaptada às suas necessidades individuais [...] é que os alunos conseguem atingir na música o máximo que as suas aptidões lhes permitem*” (Gordon, 2015, p. 69).

Segundo Gordon (2015) existem pelo menos duas aptidões tonais estabilizadas: melodia e harmonia; duas aptidões rítmicas estabilizadas: tempo e métrica; e três aptidões de preferência musical estabilizadas: fraseado, equilíbrio e estilo. Raramente um indivíduo tem capacidades superiores ou inferiores em todas as aptidões musicais. Para orientar e ensinar música a crianças de modo artístico e profissional, os pais e os professores devem estar conscientes de todos os níveis das várias aptidões musicais de cada aluno (p.72).

Para E. Gordon, “*quanto muito, há 5 a 10 por cento de relação entre aptidão musical e qualquer tipo de resultados de teste de inteligência*”, concluindo que “[...] podemos estar

certos que existe uma relação mais profunda entre o desempenho musical, que inclui a leitura da notação musical, e a inteligência, do que entre a aptidão musical e a inteligência” (Gordon, 2015, p. 78).

2.2.3.3.5. Noção de Audiação

A audiação, aspecto que fundamenta toda a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon, “*está para a música como o pensamento está para a fala*” (Gordon, 2015, p. 4)

A audiação tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente (atribuímos/conferimos significado sintático) a música que acabámos de ouvir, que ouvimos num determinado momento do passado, que lemos em notação, compomos ou improvisamos. A percepção auditiva tem lugar quando ouvimos realmente um som, no momento em que ele está a ser produzido. Mas só audiamos realmente um som depois de o termos auditivamente percebido. Na percepção auditiva lidamos com acontecimentos sonoros imediatos. Na audiação, porém, lidamos com acontecimentos musicais que podem não estar a ocorrer na altura (Gordon, 2015, p. 16).

A audiação contrapõe-se à imitação – se bem que esta seja o primeiro passo da aprendizagem que permite a melhor utilização do potencial de audiação –, apesar de serem frequentemente confundidas. A imitação é um produto, enquanto a audiação é um processo, “*imitar é aprender através dos ouvidos de outrem [é uma resposta reativa]. Audiar é aprender através dos nossos próprios ouvidos*” (Gordon, 2015, p. 23). O mesmo acontece com a memorização que, embora faça parte do processo de audiação, não implica a intelectualização/atribuição de qualquer significado sintático à música (Gordon, 2015, p. 23).

Quando estamos a escutar, tocar ou improvisar um trecho musical e, simultânea e continuamente, a prestar atenção à tonalidade e à métrica dessa mesma música, estamos a audiar a sintaxe musical. Este tipo de audiação é tridimensional, porque envolve a audição combinada de alturas de sons que se movem em direções diferentes, relativamente ao centro tonal, com durações que se projetam temporalmente, na sua relação com os tempos subjacentes (Gordon, 2015, p. 26). Quanto melhor se souber audiar, melhor se poderá compreender e fazer generalizações, antecipar música que nos é familiar, e predizer o que iremos ouvir na música que não nos é familiar (Gordon, 2015, p. 27). Assim como vamos lendo agrupamentos de letras para lhes descobrir o significado através da linguagem, vamos

lendo agrupamentos de notas (padrões tonais e rítmicos) para ir formando a compreensão musical (Gordon, 2015, p. 55).

Tal como a palavra é a unidade básica de significado na linguagem, o padrão é a unidade básica de significado na música. São as palavras e não as letras, individualmente, que tornam possível a nossa compreensão da linguagem. Na música, são os padrões de som e não as alturas ou as durações individuais que tornam a audição possível. Uma altura ou uma duração individual comporta apenas possibilidades de significado (Gordon, 2015, p. 127). É aprendendo a escutar e a identificar padrões tonais e rítmicos (as unidades mais pequenas de significado musical) que os alunos se preparam para ouvir e executar com compreensão o repertório musical comum, em vez de simplesmente aprenderem de cor e imitando ou memorizando, sem lhe atribuírem significado musical (Gordon, 2015, p. 4)

2.2.3.3.6. Aprendizagem da Leitura e da Escrita Musical

Na opinião de Edwin Gordon acontece, frequentemente, que os alunos que estão a aprender a tocar um instrumento musical não conseguem fazer uma adequada audição da qualidade de som desse instrumento. *“O ideal seria ‘saturar’ os alunos com o som apropriado até serem capazes de audiar e reproduzir o que ouvem. Tal como acontece quando aprendemos a falar, o ato de escutar [...] deve anteceder o ato de executar* (Gordon, 2015, p. 330).

Para Gordon, grande parte dos professores não compreende que, quando ensinamos um aluno a tocar um instrumento ou a cantar, devemos na realidade ensiná-lo a usar dois instrumentos: o instrumento propriamente dito (ou a voz) e o instrumento de audição que está dentro da sua cabeça (Gordon, 2015, p. 451).

Assim, toda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é exceção, deve começar pelo ouvido e não pelos olhos. O desenvolvimento da capacidade de audição deve ser empreendido não só antes de serem ensinadas descrições verbais, mas também antes de se ensinarem as definições de símbolos notacionais e de teoria musical (Gordon, 2015, p. 53).

Aprender a ler e a escrever notação musical ajuda os alunos a compreender melhor o que já conseguem audiar (Gordon, 2015, p. 153). Para Gordon (2015), os alunos devem ser

ensinados a ler e a escrever padrões e não notas individuais (tal como na linguagem, são as palavras e não as letras, individualmente, que tornam possível a sua compreensão) (p. 158).

Através de vários estudos realizados (Goolsby, 1994; Waters *et al.*, 1997; Sloboda, 1994) é possível constatar que os indivíduos que possuem uma leitura musical desenvolvida não fixam notas isoladas; o seu foco é dirigido ao longo da partitura e das suas frases musicais (Hallam, 2006, p.98).

No processo de leitura à primeira vista, o sucesso depende da experiência nesta prática, da previsão auditiva, dos estilos de cognição e pensamento, da velocidade de processamento e de execução da informação (Kornicke, citado por Hallam, 2006, p.99), entre outros fatores.

Os indivíduos experientes em leitura à primeira vista (por exemplo, pianistas acompanhadores) tendem a fundamentar esta prática no contexto e na planificação antecipada (“*planning ahead*”), fazendo a identificação de padrões familiares e não a leitura individualizada de notas (Waters *et al.*, 1997; Sloboda, 1976; citados por Hallam, 2006, p.99).

2.2.3.4. A Leitura Musical e a Dislexia

A leitura musical é um elemento complexo da prática musical, que abrange tanto o processo básico de decifrar a notação, como a capacidade de ler e executar um trecho musical em situação de concerto. Apesar de nem todos os músicos saberem ler música (como por exemplo, alguns músicos populares), a partitura é um recurso universal [e fundamental] que permite a comunicação entre o compositor e o intérprete, em particular na música clássica (Hérbert & Cuddy, 2006).

De entre as várias estratégias de ensino da música a empregar com alunos disléxicos, Karen Marshall e Sally Daunt (Saunders *et al.*, 2013) destacam a importância do estabelecimento [e utilização] de padrões musicais, e a sua indicação na partitura através de cores, bem como o recurso a gravações e à demonstração por parte do professor; enquanto escuta a música, o aluno pode seguir a partitura com o dedo [ou digitá-la no instrumento].

A aprendizagem de uma nova peça deve ser feita por etapas, devendo cada parte ser cuidadosamente explicada e reforçada. Em primeiro lugar o aluno deve conseguir identificar a pulsação da música, reproduzindo-a. Seguidamente deve procurar descobrir a subdivisão do trecho musical, podendo, em seguida, caminhar pela sala mostrando a mesma. Depois, o

professor pode pedir para o aluno para percutir os diferentes ritmos que aparecem na nova música e, mais tarde, sugerir ao aluno que “represente no ar” o formato da linha melódica. Por fim, o aluno deve solfejar e cantar a melodia da obra (Sauders *et al.*, 2013).

Segundo Sloboda (1980), a leitura musical difere da leitura de texto numa série de aspetos, nomeadamente, no que se refere às imposições e limitações temporais e espaciais. Enquanto a leitura textual é realizada sequencialmente (isto é, horizontalmente), a musical é desenvolvida tanto em sequência como em simultaneidade (horizontalmente e verticalmente). A leitura musical envolve a compreensão de elementos individuais em sequência (as notas musicais) e elementos combinados (acordes), os quais, contrariamente ao texto, implicam uma descodificação num determinado espaço de tempo. As mudanças na distância e direção dos elementos verticais indicam a alteração de altura [nota e som] musical; não existe tal paralelismo com a leitura de texto, no que se refere a estas variações na verticalidade (Hérbert & Cuddy, 2006). Edwin Gordon (2015) refere que a notação musical, tal como é representada, não se move, necessariamente, na mesma direção em que se movem as posições dos dedos, ou da mão, num instrumento, nem da maneira como a música soa quando se está a tocar [o mesmo acontece com a alteração da direção das hastes das figuras rítmicas na partitura] (p. 366).

Um outro elemento divergente entre leitura textual e musical é o ritmo (“*pace*”). Ao contrário de um texto, a notação de uma partitura contém informação relativa à duração, que deve ser compreendida para que a ideia do compositor seja corretamente executada; tal informação, ou “imposição”, não existe num texto. Em resumo, para Sloboda (1980), espaço e tempo (“*space and time*”) desempenham diferentes papéis na leitura musical e de texto (Hérbert & Cuddy, 2006).

Para Sylvie Hérbert e Lola L. Cuddy (2006), e John A. Sloboda (1978), existe muito pouco conhecimento acerca da forma como a leitura musical se adquire e é integrada, bem como acerca de como se organiza ao nível cerebral (Hérbert & Cuddy, 2006).

Como forma de aprofundar este estudo e conhecimento, Herbert e Cuddy (2006) desenvolveram investigação na área da neuropsicologia, tendo como ponto de partida músicos profissionais que sofreram lesões cerebrais e que, por isso, passaram a revelar lacunas ao nível da leitura musical.

A Tabela presente no Anexo 2 (e 2A) (Hérbert & Cuddy, 2006) apresenta 16 casos representativos de transtornos na leitura musical. Lacunas ao nível da leitura musical, e na leitura (ou escrita) de texto aparecem associadas em, pelo menos, 11 casos revelados.

Por outro lado, 3 dos 16 casos sugerem a dissociação entre dificuldades na leitura musical e na leitura de texto. O caso mais claro de dissociação foi exposto por Cappelletti e colaboradores (2000, citados por Hérbert & Cuddy, 2006), evidenciando fragilidades significativas na área da música, enquanto na leitura de textos (leitura de palavras, soletração, etc) se observava normalidade. Outros estudos (não incluídos no Anexo 2) revelam a dissociação contrária, isto é, após uma lesão cerebral, músicos perderam a capacidade de ler texto, mas não a de ler música (Hérbert & Cuddy, 2006).

Neste sentido, as autoras S. Hérbert e L. Cuddy (2006) afirmam que *“the finding of two reverse forms of dissociation constitutes an instance of neuropsychological double dissociation. It suggests a functional autonomy of text and music reading as well as structural independence of their neurobiological substrates.”*

Uma das mais consistentes e precisas informações a retirar destes estudos fundamenta-se nos aspetos anatómicos que associam as dificuldades de leitura musical dos músicos e as áreas cerebrais que sofreram lesões. Com base na Tabela (Anexo 2) torna-se evidente que a leitura musical assenta no hemisfério esquerdo do cérebro (Hérbert & Cuddy, 2006). Embora a localização exata da lesão varie com os casos, todos os doentes que apresentaram debilidades na leitura musical possuíam danos no hemisfério esquerdo posterior. Pacientes com dificuldades de leitura de texto, mas não de música, também acusaram lesões no hemisfério esquerdo (temporo-parietal no caso de Signore *et al.*, 1987; temporo-occipital no caso de Judd *et al.*, 1983, ou bilateral temporal em Tzortzis *et al.*, 2000; citados por Hérbert & Cuddy, 2006). Embora a leitura musical e de texto se processem em áreas adjacentes do hemisfério esquerdo, uma lesão pode, facilmente, danificar uma zona anatómica que englobe componentes fundamentais destas duas funções cognitivas (Hérbert & Cuddy, 2006).

Deste modo, com base nas descobertas associadas às diferentes lesões cerebrais, a dislexia musical – definida pela dificuldade de aprendizagem da leitura musical, apesar da existência de uma inteligência e oportunidades, ditas normais – deve ser identificada como uma entidade separada da dislexia textual (Hérbert & Cuddy, 2006). Além disso, as dificuldades reveladas na aprendizagem da leitura musical podem estar relacionadas com

perturbações ao nível o reconhecimento de alturas (*pitch*), de ritmos (*rhythm*), ou com a leitura de símbolos (elementos de dinâmica, articulação e claves - *symbol reading*), ou com qualquer combinação destas operações que, em teoria, podem ser separadas a nível neuropsicológico (Peretez & Zatorre, 2005, citados por Hérbert & Cuddy, 2006).

O reconhecimento das alturas dos sons e a identificação de ritmos parecem acontecer, assim, de forma independente [ao nível anatómico] (Hérbert & Cuddy, 2006) como exposto em 2.1.3.4. (Secção II).

Para as autoras Sylvie Hérbert e Lola L. Cuddy (2006), “[...] *music reading cannot be viewed as a monolithic entity. Each one of these components may be a locus of impairment that would lead to a music reading deficit.*” E sugerem que, “*new techniques such as eye tracking and brain imaging should provide evidence for the model about how and which components are dysfunctional*”.

2.3. Ação Pedagógica

Na aprendizagem, as consequências do que fazemos são fundamentais. Os passos adequados levarão ao fim desejado e, por isso, serão repetidos; os erros, por sua vez, serão evitados porque não atingem o resultado pretendido [a *lei do efeito*, Thorndike]. Os princípios inerentes a estas perspetivas comportamentais podem orientar o professor na sua intervenção educacional (Veiga *et al.*, 2013, p. 179), todavia é importante referir que o professor é apenas um guia, um orientador; ele não pode efetivar mudanças sem a cooperação do aluno. Aprender e ensinar são um esforço conjunto - “*Learning and teaching are a joint effort*” (Wye, 1988, p. 41).

De uma forma simplificada, a ação de ensinar pode ser vista como a transmissão de conhecimentos, ou o auxílio na aprendizagem (Kember & Gow, 1994, citados por Hallam, 2006, p.165). Esta ação de facilitar a aprendizagem encerra em si quatro dimensões: estruturação da aprendizagem, motivação para aprender, encorajamento de uma postura proativa e autónoma e o estabelecimento de relações interpessoais (Dunkin, 1990, citado por Hallam, 2006, p.165).

2.3.1. Definição de Objetivos

O papel do professor apresenta-se como fundamental, na medida em que faculta aos alunos os objetivos da aprendizagem. Saber definir e operacionalizar objetivos reveste-se igualmente de primordial importância para a promoção da motivação no ensino e aprendizagem. A definição de objetivos e as estratégias para os colocar em prática são instrumentos essenciais da aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 1998; Bessa, 2006, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 465), enquanto mecanismo proativo da motivação no ensino e na aprendizagem (Veiga *et al.*, 2013, p. 465).

Para Edwin Gordon (2015) é de imperativa importância que os professores organizem os objetivos que estabelecem para uma classe [para um aluno], numa sequência lógica que visa o cumprimento de uma finalidade ou de uma norma, ou aquilo que, em teoria de aprendizagem musical, se designa por objetivo global (p. 281).

Quando um objetivo sequencial é demasiado complexo torna-se um objetivo global, que deve ser dividido numa série de objetivos sequenciais. À medida que os alunos progredem, cada objetivo global de um dado nível do programa torna-se, num certo sentido, um objetivo sequencial de preparação para o programa mais avançado do nível seguinte (Gordon, 2015, p. 46).

Num comportamento orientado para objetivos é esperado que os indivíduos tenham uma clara perceção da sua condição presente e da condição ideal (a que pretendem atingir), bem como da discrepância que existe entre as duas. Neste contexto, os objetivos motivam os indivíduos a agir, pois dirigem a atenção para a tarefa em curso (afastando as distrações), potenciam o esforço, aumentam a persistência, e promovem o desenvolvimento de novos conhecimentos e estratégias quando as anteriormente utilizadas não se adequam à exigência em causa (Locke & Latham, 2002, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 463).

A operacionalização dos objetivos compreende quatro fases: definição, planificação, execução e avaliação. Na definição de objetivos, estes devem ser específicos, mensuráveis, relevantes, positivos e alteráveis (Bird, 2007, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 466).

No momento da planificação é importante a identificação das tarefas inerentes à concretização dos objetivos definidos, bem como a sua calendarização, constituindo as listas de tarefas, agendas ou planos temporais (Veiga *et al.*, 2013, p. 466).

A estas fases segue-se a fase de execução, ou seja, da implementação do plano definido. No momento de implementação é fundamental que o professor explique o objetivo ao aluno e que o ajude a ter consciência da sua realização e a controlar o comportamento, ensine as competências envolvidas, e motive e combata eventuais crenças contrárias ao objetivo (Veiga *et al.*, 2013, p. 210).

Para finalizar surge a avaliação, que compreende a monitorização dos progressos e a avaliação dos resultados, esta última de particular relevância para a definição de novos objetivos e para a adequação das estratégias de implementação de planos concebidos (Veiga *et al.*, 2013, p. 466).

2.3.2. Planificação

O esforço sistemático do professor para identificar o que os seus alunos sabem e verificar os desafios que estes enfrentam no seu processo de aprendizagem, são duas componentes centrais da mediação do professor (Veiga *et al.*, 2013, p. 362).

A mediação do professor pode ser vista em duas escalas temporais, as quais implicam o planeamento do ensino e a gestão das aprendizagens em sala de aula. A escala temporal de curto prazo diz respeito ao que se passa numa aula ou partes de aula (Veiga *et al.*, 2013, p. 367). Esta escala pode ser planeada, mas é bastante influenciada pelo inesperado devido às respostas diferentes que podem surgir devido à interação entre professor e alunos (Veiga *et al.*, 2013, p. 370). A de médio e longo prazo (dias/meses/anos) trata-se de uma estrutura epistémica global, em que predomina o planeamento, sendo necessário articularem-se os desafios de aprendizagem, as tarefas, as práticas cognitivas e axiológicas previstas, e os resultados de aprendizagem (Veiga *et al.*, 2013, p. 368). Estas práticas devem ser definidas e estruturadas tendo em conta a identificação dos desafios de aprendizagem dos diferentes alunos (Veiga *et al.*, 2013, p. 370).

2.3.3. Currículo

A reflexão sobre a prática [musical] permite fundamentar a reestruturação curricular, nomeadamente: a) na procura de um desenho curricular que melhor se ajuste às necessidades de aprendizagem, adaptando o tipo de aula, tarefa, mediação, recursos e avaliação num todo

coerente; b) melhorando o desenho das tarefas a partir das observações práticas de como foram percebidas pelos alunos, modificando-as de forma a potenciar a sua aprendizagem (Veiga *et al.*, 2013, p. 381).

É imperativo proceder-se à auscultação das necessidades dos alunos, que variam de acordo com os contextos em que se movem. Logo, tais necessidades não podem ser objeto de definição (e tradução em objetivos de realização) por uma qualquer entidade desconhecedora da realidade daqueles que as manifestam, nem as aprendizagens daí resultantes devem ser sujeitas a procedimentos uniformes de avaliação. Estes tendem “[...] *a colocar a avaliação ao serviço do aluno acumulador e processador (teleológico) da informação externa e não do aluno inventor e criador das significações constituintes do seu próprio desenvolvimento, na tradição (aberta, exploratória e multidireccionada) do incentivo dialético e teleonómico à construção da realidade* (Joyce-Moniz, *in* Peixoto, 1995; Veiga *et al.*, 2013, p. 718).

Nestes termos, é impreterível que seja o professor a preparar e a gerir o currículo (e que o implemente em sala de aula), tornando-o vivo e coconstruindo-o com os seus colegas e os seus discentes, numa efetiva colaboração entre professores e alunos (Veiga *et al.*, 2013, pp. 379, 523). Esta responsabilidade, a que não é alheia a preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, requer dos professores um espírito de pesquisa, próprio de quem sabe e quer contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e para a uma melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos (Veiga *et al.*, 2013, p. 379).

2.3.4. Avaliação

Para David Justino, a avaliação tem como objetivo monitorizar o que se aprende, de forma a identificar deficiências e a permitir reorientar o esforço de aprendizagem para a sua superação (Justino, 2010, pp. 84-85). Por outras palavras, visa a obtenção de informações em contexto escolar, com vista à melhoria das realizações dos alunos enquanto atores do sistema educativo (Veiga *et al.*, 2013, p. 679), bem como orientar para a melhoria da formação (Gordon, 2015, p. 395).

A avaliação compara, de forma contínua, os desempenhos do aluno com os objetivos previamente definidos, utilizando, para o efeito, diferentes instrumentos: observação diária, exercícios, trabalhos escritos ou exposições orais, testes regulares, etc. (Justino, 2010, p. 85). Para Justino é fundamental ter a noção de que qualquer instrumento de avaliação não está

isento de limitações, as quais apenas são superadas se tivermos uma visão integrada do processo de avaliação. Esses vários instrumentos completam-se e esclarecem-se mutuamente (Justino, 2010, p. 86).

É importante referir que todos os testes são medições, mas nem todas as medições são testes. O resultado de um teste de um aluno representa medição, que é um padrão objetivo, mas a interpretação que o professor faz do resultado desse teste representa avaliação, que é subjetiva [principalmente em música, em arte]. Como a avaliação só pode ser subjetiva, deve basear-se em medições objetivas, o que implica o desenvolvimento e utilização de técnicas de medição objetivas que apoiem e tornem mais credíveis os processos subjetivos de avaliação (Gordon, 2015, p. 397).

Neste contexto, é importante considerar a ideia de *avaliação criterial* (Popham, 1973, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 681), cuja operacionalização impõe o estabelecimento de um critério de desempenho, aduzido preliminarmente à aprendizagem.

Ao conceito de avaliação referido anteriormente, associa-se o de *feedback* corretivo, que não se circunscreve apenas ao aluno (através dos conhecimentos dos resultados da aprendizagem), mas envolve, também, o professor e o sistema educativo (fornecendo-lhes a chave para o melhoramento das aprendizagens e do próprio funcionamento escolar) (Veiga *et al.*, 2013, p. 681).

Para Stufflebeam e outros (1971), o processo avaliativo deverá servir, também, para determinar o nível de adequação dos objetivos pedagógicos e das metodologias de ensino (Veiga *et al.*, 2013, p. 682). Neste ponto, interessa sublinhar a importância da *avaliação formativa*, continuada e individualizada (Scriven, 1967, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 682). Esta modalidade de avaliação, criterial na sua essência, deverá informar sobre o cumprimento, ou incumprimento dos objetivos da aprendizagem, servindo, nessa medida, um duplo propósito: 1) confirmar o percurso realizado (em caso de cumprimento); 2) permitir a correção de erros e desvios (em caso de incumprimento) (Veiga *et al.*, 2013, p. 682). Esta modalidade avaliativa, ao proporcionar um *feedback* continuado sobre a evolução da aprendizagem, sugere, por evidenciação dos objetivos de realização não alcançados, as medidas tendentes à superação das dificuldades do processo (Veiga *et al.*, 2013, p. 687).

A avaliação formativa prevê que os erros cometidos pelos alunos devam ser prontamente assinalados (*feedback*) e seguidos de medidas que procuram a sua superação efetiva

(*remediação*). Consta-se que a obtenção de índices elevados de proficiência na aprendizagem depende da qualidade do *feedback* proporcionado aos alunos e da flexibilização do tempo disponibilizado para a realização daquela (Peixoto, 1995, citado por Veiga *et al.*, 2013, pp. 694-695).

Neste contexto compreende-se a avaliação como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, bem como o seu caráter contínuo (Veiga *et al.*, 2013, p. 683). O recurso preferencial à avaliação formativa não dispensa, porém, a realização da avaliação sumativa sequente, determinante para as decisões a tomar acerca do progresso do aluno na aprendizagem, atribuindo-lhe uma menção (qualitativa ou quantitativa) enquanto expressão do grau de sucesso obtido (por via de ações sujeitas os procedimentos da avaliação formativa) (Veiga *et al.*, 2013, p. 688).

2.3.4.1. Avaliação em Contexto Musical

A avaliação em contexto musical é, inevitavelmente, subjetiva, o que, associado à individualidade dos ouvintes (e diferentes perspectivas relativamente à importância dos vários constituintes da *performance*), torna a avaliação de uma execução musical extremamente complexa. Para além disso, esta apreciação pode ser afetada pelas expectativas dos auditores (Hallam, 2006, p.160).

Para Edwin Gordon (2015), o tipo de teste [avaliação sumativa] mais divulgado, elaborado pelo professor, para medir a execução musical, é a escala de classificação porque, quando é usada apropriadamente, fornece a melhor medição do desempenho instrumental e vocal do aluno (p. 417).

Neste contexto, uma escala de classificação deve incluir pelo menos duas dimensões (de preferência mais), como por exemplo, desempenho rítmico, tonal/melódico, expressivo, dinâmica ou qualidade do som. Cada dimensão deve incluir pelo menos cinco critérios, o menos possível relacionados com as dimensões incluídas na escala de classificação (Gordon, 2015, p. 417). Todas as dimensões e todos os critérios de uma escala de classificação devem estar relacionados com um objetivo curricular global (Gordon, 2015, p. 419). Deste modo, quando dois professores atribuem classificações semelhantes a um aluno, isso indica que o construto psicológico subjacente às classificações é válido e que, portanto, a escala de classificação tem validade de construção (Gordon, 2015, p. 421).

Avaliar, simplesmente, se um aluno é capaz de tocar bem uma escala maior, é uma coisa; outra, muito mais prática e válida para a avaliação é, por exemplo, medir a técnica de dedos do aluno, a afinação, a técnica de arco e a qualidade de som, quando o aluno está a executar uma escala maior (Gordon, 2015, p. 442).

2.3.4.2. Avaliação em Situação de Dislexia

Para a criança com dislexia, é essencial que a avaliação decorra de múltiplos indicadores de desempenho (Vacca, Vacca & Gove, 1991, citados por Hennigh, 2003, p. 92); o professor nunca se deve apoiar unicamente no teste ou na observação realizada. Antes de avaliar uma criança, o professor deve refletir acerca da finalidade da avaliação e do que pretende atingir. Na sala de aula, o docente precisa de descobrir as condições sob as quais a criança apresentará o seu melhor desempenho (Hennigh, 2003, p. 92).

Um aluno disléxico desempenha melhor as tarefas sem influência de stress, e a sua prestação dependerá em parte da atitude do examinador e da atmosfera na sala de exames. Antes do exame, o aluno disléxico deve ter oportunidade de se ambientar à sala, bem como ter um tempo extra de preparação. Após um exame bem-sucedido, o esforço e o trabalho do aluno devem ser reconhecidos e valorizados, contribuindo-se, desta forma, para o aumento da sua autoestima (Oglethorpe, 2002, citado por Silva, 2015).

A avaliação em contexto [ou avaliação formativa], é uma tipologia avaliativa que permite ao professor observar e registar verdadeiramente o que a criança disléxica faz, quais as estratégias de aprendizagem que estão a ser usadas e que progressos se estão a registar (Hennigh, 2003, p. 92). Nestes termos prevê-se o recurso a estratégias pessoais de regulação e monitorização ativadas pelo aluno (Serpa, 2010, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 721); no entanto, ao se incidir apenas sobre a dimensão cognitiva, corre-se o risco de descurar a importante componente social e afetiva (Simão, 2002; Boekaerts, 1999; citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 721), relevante para a aprendizagem e para a avaliação.

Este método de avaliação deve ser realizado com base na recolha de dados, documentando o processo de aprendizagem e a evolução do discente. Trata-se de uma avaliação extremamente benéfica para a criança com dislexia, uma vez que é feita em contexto real e sem controlo de tempo, em que a ênfase é colocada na sua evolução (Hennigh, 2003, p. 89). Em vez de realizar uma equiparação com os trabalhos realizados pelos outros

alunos, o professor analisa a evolução do aluno, fazendo comparações com os trabalhos realizados por este, anteriormente, o que permite, ao mesmo tempo, que o discente se aperceba do seu próprio desenvolvimento. Os docentes podem também ter em consideração as observações dos pais (Hennigh, 2003, pp. 90-91).

As crianças com dislexia necessitam de estar inseridas num ambiente de aprendizagem que as apoie e inspire. A ênfase não deve ser colocada na rotulagem da criança, mas antes, em ajudar a criança a usar os seus pontos fortes para ultrapassar os seus pontos fracos (Hennigh, 2003, p. 92).

Elliott e Grigorenko (2014) defendem a necessidade de que avaliação não seja desenvolvida com a finalidade de diagnosticar, mas antes com uma intenção terapêutica.

2.3.5. Comunicação

Parafraseando Feliciano Veiga e colaboradores (2013), *“poderá dizer-se que sem comunicação não há relação humana, e sem relação não há educação”* (p.560). Para Trevor Wye (1988), no ensino da música, a relação que se estabelece entre professor e aluno é, geralmente, de proximidade. Deste modo, à parte de questões puramente técnicas, o ensino da música é desenvolvido com base na emoção, o que intensifica a relação que se estabelece entre o professor e o discente (Wye, 1988, p. 42). Para Wye, um bom professor é aquele que sabe como transmitir o conhecimento, como inspirar e como manter o aluno interessado. E continua,

“By far the most valuable gift of a good teacher possesses is enthusiasm. Not just enthusiasm for playing, but enthusiasm for teaching. For him, the pleasure is in building up and helping others, and the enjoyment of encouraging enthusiasm”
(Wye, 1988, p. 6).

Através de observações em contexto de sala de aula foram identificadas estratégias comunicacionais específicas do ensino, como o *feedback*, o louvor (elogio) à atividade ou o encorajamento (sendo de referir, também, elementos de comunicação não verbal, como o contacto visual, gesticulação e postura corporal) (Black, 2004; Cazden, 2001; citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 560). A habilidade no uso e gestão da informação verbal (e não-verbal), a sua exposição e a capacidade de analisar as competências dos discentes, são aspetos que P.E.Sink (2002) considera fundamentais no exercício da docência (Hallam, 2006, p. 166).

É importante lidar com os alunos como seres individualizados, que reagem de formas diferentes. Nenhuma perspectiva de intervenção é autossuficiente nem eficaz em todos os casos. A criatividade do professor e o seu sentido de complementaridade são importantes na escolha das técnicas mais ajustadas a cada situação. É importante destacar a existência de um relacionamento interpessoal que privilegie as competências comunicacionais, e a participação dos alunos na tomada de decisões, tendo em vista a promoção global do aluno (Veiga *et al.*, 2013, pp. 574-575).

Em contexto de dislexia é fundamental o docente estar atento aos comportamentos evidenciados pelo aluno, em particular aos seus comentários e reações, à sua atitude, grau de concentração (e de cansaço), bem como à sua vontade/desejo de mostrar aquilo que consegue tocar, e que estudou para a aula. É, também, de extrema importância que o professor se questione acerca do seu próprio desempenho, em particular se:

- fala demasiado [e transmite demasiada informação];
- dá ao aluno tempo suficiente para responder, ou comentar da forma que pensa;
- estimula a imaginação do aluno;
- permite que este sinta que a sua opinião é importante;
- ajuda ao reforço da autoestima do aluno [usando os seus pontos fortes].

2.3.6. Reforço

A aprendizagem é encarada como o processo mental ativo de adquirir, recordar e utilizar informação e conhecimento. O conhecimento é aprendido e as mudanças no conhecimento tornam possíveis mudanças no comportamento. O *reforço* é visto como uma fonte de informação acerca do que poderá acontecer, se os comportamentos forem repetidos (Veiga *et al.*, 2013, p. 231).

O retorno (ou *feedback*) constitui uma forma de motivação por enfatizar o progresso na realização dos objetivos, possibilitando, assim, o aumento da autoconfiança e o desenvolvimento do pensamento analítico e do desempenho (Bandura, 1997; Veiga *et al.*, 2013, p. 465).

Os professores de música são, frequentemente, críticos no seu ensino, todavia, o elogio é mais efetivo na motivação dos alunos, incitando o êxito (Price, 1989; Carpenter, 1988; citados por Hallam, 2006, p.171). Quando o reforço positivo é aplicado, as conquistas, atitudes e

atenção são melhoradas, e a postura positiva perante a música é reforçada (Madsen & Geringer, 1983; Wagner & Strul, 1979; entre outros, citados por Hallam, 2006, p.171). *“Praise rather than criticism engenders motivation and increased effort”* (Hallam, 2006, p.171). Contudo, os elogios devem ser contingentes com os comportamentos especificados e a incentivar, devendo ser credíveis (Veiga *et al.*, 2013, p. 203). Os professores devem ser honestos na sua apreciação para que o seu impacto tenha significado (Hallam, 2006, p.171). *“To be effective, feedback needs to be appropriate and relevant to the task”* (Hallam, 2006, p.128).

Um elogio “enganoso” poderá dar a ideia ao aluno de que o professor reduziu as suas expectativas a seu respeito (Saunders *et al.*, 2013). O elogio deve, por isso, ser referido a sucessos genuínos e aos progressos e esforço de cada aluno, sem o comparar com outros (Veiga *et al.*, 2013, p. 203).

2.3.7. Memória

Como referido em 2.1.3.3. (Secção II), a memória desempenha um papel determinante no processo de aprendizagem (por exemplo, Hallam, 2006, p.94; Damásio, 2011, p. 122; etc.).

A investigadora G. Rubin-Rabson (1937, 1939, 1940, 1941) sugere que a memorização é melhorada quando um estudo analítico (ou prática mental) é realizado antes do estudo físico, quando a prática [diária] é distribuída ao longo do tempo e quando esse estudo é organizado em pequenas secções (Hallam, 2006, p.96).

Acima de tudo, na opinião de Hallam (2006), a forma mais segura de realizar uma apresentação de memória fundamenta-se no recurso a uma grande variedade de estratégias de natureza auditiva, visual e cinestésica, alicerçadas numa análise consciente, pensada e refletida da música (Hallam, 2006, p.97).

Devido à sua fraca memória de curto prazo, muitos disléxicos tendem a esquecer aquilo que “acabaram” de aprender. Isto significa que, por vezes, um aluno disléxico tem dificuldade em adicionar informação à já existente porque não se consegue lembrar do primeiro bloco de conhecimento, ao qual se pretende anexar o seguinte. Neste sentido, o professor deve fazer a revisão de conteúdos quando pretende introduzir matérias que necessitam dessa fundamentação anteriormente ensinada (Saunders *et al.*, 2013).

A insistência e a repetição regular – que promovem o aperfeiçoamento de uma frase musical, a memorização dos movimentos motores ou a contextualização de uma secção aprendida – são a chave para uma aprendizagem eficaz, devendo cada aula principiar pela revisão do conteúdo da lição anterior e só então, de forma gradual, ministrar matéria nova (Westcombe, Ditchfield, & Miles, 2008, citados por Silva, 2015). Ao mesmo tempo é importante referir que a prática instrumental é uma atividade multissensorial pela funcionalidade complementar dos sentidos (Hyde *et al.*, 2009; Oglethorpe, 2002; citados por Silva, 2015). Os músicos aprendem e exercitam repetidamente a associação das ações motoras com a interpretação da notação musical e especificidade do som enquanto recebem um *feedback* multissensorial contínuo. Esta associação pode fortalecer as conexões entre as regiões auditivas e motoras e ativar regiões de integração multimodal (Wan & Schlaug, 2010, citados por Silva, 2015), atenuando, assim, os sinais de dislexia.

2.3.8. Metacognição

O professor deve ser visto como um orientador e um facilitador, que guia a criança na aprendizagem da autoconsciência, bem como do significado subjacente de cada exercício (Hennigh, 2003, p. 36). Assim, torna-se fundamental que a criança desenvolva uma crescente consciência do seu processo de aprendizagem. A aprendizagem estabelece-se de forma mais eficaz se estivermos conscientes das várias estratégias de aprendizagem disponíveis. A esta consciencialização dá-se o nome de metacognição (Hallam, 2006, p.95).

A metacognição tem sido definida correntemente como a *cognição sobre a cognição* (Veiga *et al.*, 2013, p. 308) e fundamenta-se na ideia de que cada pessoa é responsável pela sua aprendizagem, o que envolve autoconhecimento e automonitorização (Vacca, Vacca & Gove, 1991, citados por Hennigh, 2003, p. 49).

A designação *metacognição* está intimamente relacionada com o trabalho de John Flavell. Segundo este autor, o conceito apresenta duas dimensões: o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas ou regulação. A primeira refere-se à aquisição do conhecimento das capacidades, das estratégias e dos recursos exigidos pela tarefa. Este conhecimento pode estar relacionado com o conhecimento do sujeito sobre os seus próprios processos cognitivos, mas também com a natureza da tarefa e com o tipo de processamento que esta exige. (Veiga *et al.*, 2013, p. 309). A segunda dimensão da metacognição envolve a

utilização de estratégias metacognitivas ou regulação metacognitiva. As estratégias metacognitivas são sequências processuais que os alunos usam para controlar as atividades cognitivas e assegurar que o objetivo cognitivo foi alcançado (Flavell, Miller & Miller, 2002, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 310).

A metacognição – “*pensar sobre o pensar*” – é, assim, utilizada para regular o pensamento e a aprendizagem, e envolve competências de planejamento (por exemplo, o tempo dedicado à tarefa, que estratégia usar, que sequência adotar, em que focar a atenção, etc.), monitorização (consciência de si em tempo real) e avaliação (por exemplo, julgar os resultados obtidos relativamente aos processos usados) das suas aprendizagens, sendo especialmente útil quando se registam dificuldades nas tarefas de aprendizagem (Veiga *et al.*, 2013, pp. 235; 311).

Ensinar estratégias cognitivas e treinar a aplicação de estratégias metacognitivas a situações escolares e não só, é um objetivo educativo importante, mas o objetivo último está relacionado com a possibilidade de os alunos conseguirem aplicar o aprendido a novas situações escolares e do dia-a-dia (Marini & Genereux, 1995, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 321). No fundo, o que todos os educadores almejam é “*a transportabilidade do comportamento, que a literatura cunhou como transferência, ou seja, a capacidade de utilizar o aprendido numa situação ou problema novos*” (De Corte, 1991; Mayer & Wittrock, 1996; citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 321).

Os professores de alunos com dislexia [e alunos no geral] devem promover a metacognição, podendo, para isso, recorrer a estímulos multissensoriais e à mobilização de conhecimentos anteriores, particularmente quando recordam aos discentes experiências prévias, antes de iniciar qualquer atividade. Os professores necessitam, portanto, de aprender a mobilizar os conhecimentos anteriores dos alunos, a fim de os apoiarem no processo de construção de significado (Vacca, Vacca & Gove, 1991; Routman, 1988; Maria, 1987; citados por Hennigh, 2003, p.49).

2.3.9. Autorregulação

As pessoas controlam a sua aprendizagem através da definição de objetivos para si próprias, antecipando as consequências da sua ação futura e escolhendo e criando cursos de

ação que tendem a produzir resultados desejados e a evitar resultados indesejados (Bandura, 1991; Locke & Latham, 1990; citados por Veiga *et al.*, 2013, pp. 226-227).

De acordo com este princípio, a autorregulação fundamenta-se na reflexão consciente que o aprendiz faz ao explicar o significado dos problemas que vão aparecendo e ao tomar decisões sobre a sua resolução (Monereo *et al.*, 1995; Veiga *et al.*, 2013, p. 498). A autorregulação deve ser, assim, encarada, não como um padrão de características estáticas dos indivíduos, mas como um conjunto de processos (planeamento, controlo e autorreflexão), que podem ser ativados em contexto, para alcançar determinados objetivos. Considera-se que os estudantes autorregulados contribuem ativamente na construção dos seus próprios objetivos de aprendizagem e não são apenas recetores passivos de conhecimentos. Da mesma forma, também desenvolvem potencial para verificar, controlar e regular determinados aspetos acerca das suas próprias cognições, motivações, comportamentos e outros aspetos envolventes (Veiga *et al.*, 2013, p. 478).

A autorregulação assenta, entre outros fatores, na metacognição, ou seja, no conhecimento que o estudante tem acerca das suas capacidades e fraquezas e dos recursos cognitivos que pode utilizar para enfrentar as exigências particulares das tarefas (Veiga *et al.*, 2013, p. 479). Contudo, Zimmerman (1995, p. 127) argumenta que a autorregulação “*envolve mais do que competência e conhecimento metacognitivos; envolve um sentido de autoeficácia e de agência pessoal, e processos motivacionais e de comportamento para colocar estas crenças pessoais em ação*” (Veiga *et al.*, 2013, p. 313).

A automonitorização é um outro processo-chave no desenvolvimento da autorregulação e, conseqüentemente, da autoavaliação, que depende do estabelecimento de metas e do *feedback* dado pelo professor, pelos pares e pelo próprio (Veiga *et al.*, 2013, p. 501).

Conseguir que os estudantes monitorizem a sua aprendizagem pode ser alcançado ajudando-os a utilizarem o *feedback*, interno e externo, para perceberem em que medida as metas propostas estão a ser atingidas e as estratégias utilizadas estão a ser eficazes (Veiga *et al.*, 2013, p. 501). A promoção da autorregulação depende, assim, do contexto e das relações interpessoais, uma vez que o aluno regula a sua aprendizagem, não só através de processos mentais, mas também através da interação social (Land, 2000; Jakubowski & Dembo, 2002; Paris & Winograd, 2003; citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 502).

Em linha com o referido anteriormente, Lopes da Silva, Duarte, Sá e Veiga Simão (2004) descrevem a autorregulação como uma ação intencional, planeada, temporal, dinâmica e complexa. A componente intencional prende-se na existência de um objetivo a atingir (ou a evitar); a autorregulação, enquanto ação planeada e temporal, apela a um planeamento estratégico de processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, que se desenrolam ao longo de um período de tempo, mais ou menos alargado; o desenvolvimento dinâmico e complexo da autorregulação observa-se na relação entre as diferentes fases (planificação, controlo e verificação) que a constituem, existindo variáveis cognitivas, motivacionais e socioemocionais que a vão mediar ou moderar (Veiga *et al.*, 2013, p. 500).

2.3.10. Autonomia

Na opinião de Susan Hallam, para que um aluno desenvolva um “compromisso/relação” com a música, que possa ser perpetuado durante toda a vida, necessita de desenvolver, autonomamente, competências e estratégias de aprendizagem, compreender os seus pontos fortes e fracos, avaliar os requisitos necessários à execução de uma determinada tarefa musical, ser persistente, monitorizar o progresso e ser crítico acerca dos resultados da aprendizagem (Hallam, 1998, citado por Hallam, 2006, p.113; Hallam, 2006, p.113).

Para Hallam, no ensino instrumental, é o professor quem, usualmente, determina o currículo e seleciona o repertório, bem como a forma de este ser tocado, técnica e musicalmente (Hepler, 1986, citado por Hallam, 2006, p. 167). Observa-se, assim, um processo quase exclusivamente unidirecional, em que a função do aluno é a de tocar e de recolher as informações dadas pelo professor (Tait, 1992; Kostka, 1984; citados por Hallam, 2006; p. 167), prática que pode levar a uma perdurável/eterna dependência do aluno, relativamente ao professor (Hallam, 2006, p. 168).

A finalidade do ensino de estratégias e competências deve ser desenvolver, auxiliar e incitar os alunos a tornarem-se autorregulados e autónomos, para que se consigam adaptar fácil e rapidamente a novos ambientes musicais e recorrer às competências [estratégias e ferramentas] que aprenderam para ultrapassar os vários desafios (Veiga *et al.*, 2013, p. 506; Hallam, 2006, p.115).

Para Monereo (2001, p. 21), a autonomia consiste na “*faculdade de tomar decisões que permitam regular a própria aprendizagem para a aproximar de uma determinada meta,*

tendo em conta umas condições específicas que formam o contexto de aprendizagem” (Veiga *et al.*, 2013, p. 506).

Na opinião de E. Peixoto (1995), a autonomia individual alcança-se por meio do exercício metacognitivo, das autoverbalizações de controlo, da emissão e avaliação de alternativas e da tomada de decisão (Veiga *et al.*, 2013, p. 697). Ser autónomo implica utilizar um determinado número de estratégias que possibilitem a tomada de decisões de uma forma intencional, consciente e contextualizada (Veiga *et al.*, 2013, p. 506).

Na aceção de Fernandes (2006), este desiderato, conseguido através de um *feedback inteligente* (diversificado e inclusivo), implica devolver a cada indivíduo a responsabilidade pelas suas aprendizagens, uma vez que o *feedback* externo não garante, por si só, a orientação individual preconizada, mesmo quando a interação pedagógica é transversal e contextualizada (Veiga *et al.*, 2013, p. 705).

2.3.11. Motivação

É opinião de muitos docentes que, para aprender, os indivíduos deverão ser “ativados” cognitivamente, emocional e comportamentalmente nas atividades em que se envolvem. A este conjunto de forças impulsionadoras que mobilizam e orientam a ação de um indivíduo em direção a um objetivo dá-se o nome de motivação (Veiga *et al.*, 201, p. 446). A motivação é, assim, uma característica inerente à própria vida e designa “aquilo que nos move” (do latim *movere*) (Veiga *et al.*, 2013, p. 448).

Valorizando a motivação em contexto escolar, é de salientar a dicotomia entre a motivação intrínseca e extrínseca, facilitadora da escolha de estratégias de ensino e aprendizagem que tenham em consideração a individualidade de cada um e os contextos em que se inserem (Veiga *et al.*, 2013, p. 447).

O conceito de motivação intrínseca envolve as capacidades pessoais, como por exemplo, a autodeterminação e as escolhas pessoais, o interesse, o envolvimento e a autorresponsabilização. O conceito de motivação extrínseca está, por sua vez, mais orientado para o valor atribuído às recompensas e ao reconhecimento social, implicando fazer alguma coisa com o objetivo de alcançar algo no final. A motivação extrínseca é influenciada pelos

fatores externos, tais como prêmios e punições, enquanto a motivação intrínseca implica motivações internas, geradas pelo próprio indivíduo (Veiga *et al.*, 2013, p. 452).

David McClelland (1987, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 455) considera que quantos mais sucessos e êxitos nas tarefas a pessoa obtiver mais tendência tem para confiar nas suas capacidades e, conseqüentemente, para obter novos sucessos. Neste sentido, Atkinson e McClelland salientam o papel das expectativas de sucesso. As pessoas sentem-se motivadas para a ação quando consideram um determinado resultado ou alvo atrativo, e quando acreditam que são capazes de o alcançar (Atkinson, 1985, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 456).

Ao nível do processo de ensino e aprendizagem, a motivação tem uma pertinência relevante porque, para aprenderem, os alunos precisam de estar cognitiva, emocional e comportamentalmente envolvidos nas atividades escolares (Veiga *et al.*, 2013, p. 453). Todavia, a promoção da motivação em contexto de ensino e de aprendizagem requer empenho, compromisso, esforços, decisões e ambientes encorajadores que promovam o sucesso (Veiga *et al.*, 2013, p. 457). Neste processo deve atender-se à especificidade de possíveis problemas de realização identificados nos estudantes, salientando-se as dificuldades relacionadas com a autoeficácia, procrastinação e perfeccionismo, bem como com a ansiedade (Veiga *et al.*, 2013, p. 471).

Desenvolvido na sequência dos trabalhos de Heider e Rotter (responsáveis pelo conceito de análise ingênua da ação e de *locus* de controlo respetivamente), o contributo de Weiner (1992) foi de especial relevância para a construção de um modelo de atribuição causal associado à aprendizagem escolar. Atendendo aos fatores causais, Weiner (1992) destaca três dimensões: o *locus*, que se refere à localização da causa (interna ou externa à pessoa, como por exemplo, as capacidades intelectuais, ou a qualidade do ensino recebido, respetivamente); a estabilidade, que respeita à manutenção da causa inalterável [estável] (por exemplo, a dificuldade da tarefa ou falta de capacidade) ou instável (por exemplo, estado de humor ou sorte) ao longo do tempo; e o controlo (causas controláveis ou incontroláveis, como por exemplo, o esforço desenvolvido, ou a dificuldade do teste, respetivamente), sendo considerado que os estudantes que crêem ter pouco controlo sobre os resultados académicos têm baixas expectativas e fraca motivação para o sucesso (Veiga *et al.*, 2013, pp. 458-459; Weiner, 1986, citado por Hallam, 2006, p.152). Na explicação do fenómeno sucesso-

insucesso é importante referir que estes três elementos interagem entre si (Weiner, 1986, citado por Hallam, 2006, p.152).

Segundo este modelo, a explicação dos sucessos ou dos fracassos encontra-se ainda condicionada pelos antecedentes dos processos de atribuição causal, ou seja, ao formar as atribuições as pessoas utilizam significados que aprenderam através de experiências prévias (Veiga *et al.*, 2013, p. 459). As atribuições causais podem, assim, desenvolver implicações relevantes para a motivação, podendo afetar, não só as interpretações das realizações passadas e o sentimento de valor pessoal, como também as expectativas de sucesso e quanto aos resultados futuros (Veiga *et al.*, 2013, p. 459, 462). Nesse sentido, e considerando que as expectativas de sucesso são condicionadas pelo sentimento de autocontrolo, o papel do treino de reatribuição causal surge como fundamental para o fomento da motivação, em contexto de ensino e aprendizagem (Veiga *et al.*, 2013, p. 462).

O treino de atribuições para a motivação pressupõe, assim, que se atribuam os fracassos a fatores controláveis, como o esforço insuficiente ou a utilização de estratégias inadequadas, ao invés de identificar causas sobre as quais o indivíduo não tem hipótese de controlo, como a pouca capacidade ou inteligência (Veiga *et al.*, 2013, p. 462). Há que promover a valorização do esforço para a realização e não da inteligência [ou da capacidade], na medida em que esta última estratégia pode ser contraproducente para o desenvolvimento da motivação, dado que a inteligência não é um fator controlável (Dweck, 2007, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 462). Neste sentido, incentivar as atribuições positivas pode elevar o sentimento de autoeficácia e a motivação dos estudantes para futuras aprendizagens (Barca, Peralto & Brunella, 2004, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 462).

2.3.11.1. Motivação e Prática Musical

A motivação para o estudo individual no contexto da música parece estar baseada não só em fundamentos intrínsecos, mas também em extrínsecos, e na combinação entre ambos (Hawe & Sloboda, 1991; Hallam, 1995; entre outros, citados por Hallam, 2006, p.136).

No processo motivacional destacam-se três importantes componentes que estabelecem complexas interações entre si: o valor (as crenças que o aluno tem acerca da importância e valor da tarefa), a expectativa (as crenças acerca da sua capacidade ou competência para

realizar a tarefa) e os afetos (os sentimentos e as reações emocionais que desenvolve relativamente à tarefa) (Hallam, 2006, p.145).

Frequentemente, a motivação surge devido ao desejo de aprovação social, em particular daqueles que admiramos e respeitamos. A aceitação despoleta autoestima e reforça a confiança (Hallam, 2006, p.144). O entusiasmo, a confiança e o desenrolar de experiências de sucesso levará ao aumento da motivação para a realização de novas tarefas, transformando-se numa característica estável e duradoura da personalidade do aluno (Atkinson & Feather, 1966, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 713).

A cognição [raciocínio/pensamento] desempenha um papel importante na procura e reforço da autoestima, guiando-nos em atribuições de sucesso ou fracasso. Quando um aluno completa uma tarefa com sucesso, haverá um impacto na sua autoestima e motivação, que será conduzido para as aprendizagens seguintes. O estabelecimento de objetivos é, por sua vez, influenciado pela personalidade e por ideais, “desejos de ser” e fatores ambientais; a interação entre o indivíduo e o meio está sempre presente (Hallam, 2006, p.144).

O desenvolvimento de elevados níveis de compromisso para com a música é influenciado por fatores sociais e familiares (Hallam, 2006, p.146). Para além disto, o professor de música desempenha um papel central na motivação (Wragg, 1974, citado por Hallam, 2006, p.147). Um professor entusiasta, que sabe como transmitir o conhecimento, como inspirar e como manter o aluno interessado, pode alterar as atitudes dos seus alunos para com a música e contrariar influências sociais negativas (Hallam, 2006, p.147; Wye, 1988, p. 5). A motivação intrínseca é um aspeto crucial no desenvolvimento de uma identidade como músico (Hallam, 2006, p.149). O fortalecimento da motivação para estudar pode ser observada quando o professor providencia ao aluno um maior controlo no estabelecimento dos seus próprios objetivos, na seleção do repertório e na determinação do tempo de estudo que deve despender (Greco, 1997, citado por Hallam, 2006, p.137). O sistema de objetivos permite ainda que o professor transfira a responsabilidade da aprendizagem para o discente, o que constitui um modo deste tomar consciência do seu próprio processo de aprendizagem. O estabelecimento de objetivos (que poderão ser de ordem pessoal, académica e/ou “familiar”) é muito importante, uma vez que fomenta no aluno o valor de responsabilidade, e mantém o professor informado acerca dos progressos do mesmo (Hennigh, 2003, p. 37).

Quando os professores motivam os alunos a empenharem-se na prática musical, dá-se o desenvolvimento de uma identidade musical que leva ao crescimento de atitudes positivas relativamente à escola e aos professores de música (Lamont, 2002, citado por Hallam, 2006, p.147).

2.3.12. Autoeficácia

Um dos conceitos mais conhecidos da teoria social cognitiva de Albert Bandura (1977) é o conceito de *autoeficácia*. A autoeficácia é um mecanismo de agência pessoal e designa o conjunto de crenças que a pessoa tem acerca da capacidade própria para exercer algum controlo sobre o seu funcionamento e os acontecimentos do ambiente, ou seja, as certezas do indivíduo sobre as suas capacidades para aprender ou ter determinados níveis de rendimento (Veiga *et al.*, 2013, pp. 227, 277). Segundo Bandura (1977), são fontes de autoeficácia: a) as experiências pessoais de sucesso (*experiências de mestria*); b) a aprendizagem por observação, que atua através da facilitação da aquisição de competências e da comparação das suas competências com as dos outros (*experiências vicariantes*); c) persuasão verbal e outros tipos de influência social, (encorajamentos) (*persuasões sociais*); d) a perceção de indicadores fisiológicos associados a situações de ansiedade (por exemplo, palpitações, suores, náuseas) a partir dos quais as pessoas avaliam também as suas capacidades (*estados somáticos e emocionais*) (Veiga *et al.*, 2013, pp. 228, 277).

A autoeficácia afeta a adaptação e a mudança humanas através do impacto que produz no modo mais ou menos otimista como a pessoa se encara a si própria e ao ambiente, afetando também a autorregulação da motivação através da sua influência na perceção dos objetivos e nas expectativas de resultados. É com base nas suas crenças de autoeficácia que as pessoas decidem aceitar certos desafios, decidem a quantidade de esforço que vão alocar aos mesmos e o tempo durante o qual se vão manter na tarefa (Veiga *et al.*, 2013, p. 242).

P. Rosário e colaboradores (2006) consideram que crenças de autoeficácia favorecem a motivação para a aprendizagem e os processos de autorregulação. Quanto maior for a autoeficácia, maior o esforço, a persistência e a resiliência registada nos alunos (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Cleary, 2006, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 242).

Um dos obstáculos mais comuns à realização e ao sucesso dos estudantes relaciona-se com as perceções de baixa autoeficácia (Bandura, 1997, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 472).

Esta dificuldade manifesta-se quer em fracos desempenhos, quer em insucesso persistente, dando origem a baixas expectativas de sucesso que, por sua vez, condicionam o processo de motivação (Veiga *et al.*, 2013, p. 472).

Quando as pessoas têm pensamentos negativos ou receios quanto às suas capacidades, as reações emocionais podem reduzir a percepção de autoeficácia, provocando mais ansiedade e comprometendo a realização (Veiga *et al.*, 2013, p. 277). A ansiedade pode ser vista como um obstáculo à realização e ao sucesso que envolve todo o organismo (Beck, Emery & Greenberg, 1985, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 476), sendo, por isso, multidimensional. Leva a alterações ao nível cognitivo (percepção, atenção e memória), afetivo/emocional (apreensão, nervosismo, ou medo, que pode gerar estratégias de evitamento ou fuga), fisiológico (taquicardia, aumento da frequência respiratória, tensão muscular, palidez, sudorese e rubor) e comportamental (agitação motora, evitamento, fuga ou descoordenação motora), que se influenciam mutuamente (Melo, Gouveia & Pereira, 2006, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 476).

Para lidar com estes obstáculos, além da implementação de estratégias de autorregulação da aprendizagem, é pertinente enfatizar o esforço enquanto fator de valorização pessoal, reorientando a realização para a mestria, em detrimento da orientação para o desempenho (Dweck, 1999; Veiga *et al.*, 2013, p. 472). Numa perspetiva complementar tem-se tentado compreender o papel que o otimismo desempenha em contexto escolar, tendo em vista o aumento de crenças de autoeficácia. Os indivíduos otimistas são aqueles que, quando confrontados com dificuldades ou adversidades, têm a expectativa de ultrapassar as situações e de alcançar resultados positivos, desenvolvendo, assim, menor sintomatologia física e reinterpretando as situações stressantes de uma forma mais positiva e menos ameaçadora, relativamente aos estudantes pessimistas (Veiga *et al.*, 2013, pp. 277, 475).

Na prática musical, por exemplo, integrar uma apresentação pública pode ser uma experiência estimulante e recompensadora que, ao mesmo tempo, fomenta a motivação. No entanto, para alguns alunos, esta atividade gera uma extrema ansiedade e pode operar como um desmotivador (Hallam, 2006, p.116). O surgimento de ansiedade aquando da apresentação pública é um fenómeno muito comum entre os músicos (Van Kemanade *et al.*, 1995; Bartel & Thompson, 1997; entre outros, citados por Hallam, 2006, p.103). De entre os fatores que podem afetar a ansiedade associada à *performance* destacam-se: as características do indivíduo, as características do ambiente esperado para a apresentação, a natureza da música a

ser executada, o processo de preparação, entre outros (LeBlanc 1994; Hallam, 1998, 2003; citados por Hallam, 2006, p.105).

Segundo Hallam (2006), grande parte das abordagens psicológicas relativas à redução da ansiedade no momento da *performance* baseiam-se na alteração de comportamentos e de pensamentos. O estabelecimento de expectativas realistas relativamente ao que vai ser experienciado em palco e a promoção de pensamentos otimistas podem ser de grande utilidade (Hallam, 2006, pp.105-107). Para Bartel e Thompson (1994), o importante é estar técnica e musicalmente bem preparado (Hallam, 2006, p.107). Tocar para colegas e familiares, imaginar os possíveis ambientes da *performance* e respirar profundamente e relaxar os músculos antes do início da apresentação, podem ser estratégias bastante úteis (Edlund, 2000; Steptoe, 1998; citados por Hallam, 2006, pp.107-108).

Em contexto pedagógico é da responsabilidade do professor assegurar que, antes da apresentação pública, a peça escolhida é apropriada para o aluno e que foi preparada com a devida antecedência, que foram desenvolvidas “simulações” da audição para corrigir possíveis dificuldades e conceder estratégias para as ultrapassar, que não existe uma sobrevalorização dessa ação performativa, e que existe uma adaptação ao ambiente e um momento de acalmia antes da execução. Após a apresentação deve ocorrer a reflexão, a avaliação e o estabelecimento de objetivos para o futuro (Hallam, 2006, p.108), sendo importante destacar que a “*performance increases motivation to practice and, if successful, has a positive impact on self-esteem and confidence*” (Hallam, 2006, p.159).

2.3.13. Autoestima

“*The first crucial step in remedial education is to restore each individual’s self-esteem*” (Pumfrey & Reason, 1992, citados por Saunders *et al.*, 2013).

O termo *autoestima* significa “adicionar” valor a si próprio (“*attaching value to oneself*”). O professor de instrumento, que ensina individualmente, está numa posição privilegiada para ajudar à construção da autoestima do aluno. É muito provável que o discente descubra aspetos acerca de si e das suas capacidades que o surpreendam, o que irá permitir que a perspetiva que tem acerca de si próprio se altere (Saunders *et al.*, 2013). Associado a isto, “[...] *successful performance can lead to an increase in self-esteem for the individual concerned*” (Hallam, 2006, p. 6).

A dislexia induz sintomas do foro psicológico como a baixa autoestima e a ansiedade. Os disléxicos têm falta de confiança e, estando conscientes das expectativas que a família e os professores evidenciam, ficam frustrados perante o seu frequente fracasso ao tentarem atingir os objetivos (Oglethorpe, 2002, citado por Silva, 2015). Neste contexto, é fundamental conversar com o aluno e ouvi-lo, falar com os pais, e com outros professores, e procurar/encontrar os seus pontos fortes (“*strengths*”). Sem uma determinada dose de autoestima, o aluno disléxico irá considerar o seu progresso de aprendizagem lento, e desmoralizador. Com alguma autoestima a sua confiança aumenta e o sucesso é possível (Saunders *et al.*, 2013).

Quando os alunos sentem que se encontram num ambiente não repressivo começam a confiar no professor como um verdadeiro orientador que os ajuda a atingir os seus objetivos (Moffett & Wagner, 1992, citados por Hennigh, 2003, p. 37). Para um aluno disléxico (e não só), as atividades musicais podem contribuir para a construção das relações sociais e da autoconfiança pela oportunidade de comunicar em ambiente não ameaçador e por desenvolver a sensibilidade e as habilidades motoras de forma descontraída. O prazer musical pode, assim, ajudar a construir uma confiança pessoal e social, entre crianças e professores (Overy, 2000, citado por Silva, 2015).

2.3.14. A importância do Sentido Crítico

Para Susan Hallam (2006), embora seja importante que, nas primeiras etapas da aprendizagem exista um ambiente pouco crítico, quando os índices de motivação são estabelecidos, a crítica construtiva é fundamental para a evolução do aluno (p.85). À medida que a perícia dos discentes se desenvolve, estes tendem a preferir a crítica construtiva como forma de melhorar as suas competências, tornando-se o seu relacionamento com o professor mais focalizado nas tarefas a realizar (Hallam, 2006, p.115).

O processo de aprendizagem requer uma contínua e constante avaliação. As fases primárias da aprendizagem de competências requerem o desenvolvimento de explicações claras [e objetivas], sendo o *feedback* relativo ao progresso essencial (Hallam, 2006, p.116). O *feedback* proferido pelo professor deve reforçar as indicações presentes na execução do aluno mas, à medida que o aluno vai desenvolvendo as suas competências auditivas vai-se tornando mais capaz de avaliar o seu próprio desempenho. Neste sentido, “*frequent use of feedback*

leads to better performance and more positive attitudes towards learning” (Hendel, 1995; Dunn, 1997; citados por Hallam, 2006, p.167).

Se o aluno desejar continuar a atividade musical durante a sua vida, o desenvolvimento de capacidades críticas e avaliativas é [absolutamente] determinante (Hallam, 2006, p.163).

2.3.15. Estudo Individual

O estudo individual é um aspeto central no desenvolvimento da prática musical. Esta é multifacetada [multissensorial], uma vez que o músico não só precisa de considerar o desenvolvimento de competências técnicas – o que envolve tarefas visuais, auditivas, cinestésicas e motoras - mas também desenvolver a sua capacidade interpretativa (Overy, 2000, citado por Silva, 2015; Hallam, 2006, p.118).

H. Jorgensen (1995) considera a prática (estudo) individual como um processo de “autoensinamento” (“*auto-teaching*”) e sugere que durante o seu decurso, os músicos atentem nos seus objetivos, no conteúdo da obra, em possíveis gravações, na distribuição do tempo e métodos de estudo. Para isso propõe quatro tipos de estratégias: o planeamento, a consciencialização da atitude com que se pratica, a avaliação da prática e o uso de metaestratégias (Hallam, 2006, p.118).

Com base em pesquisas desenvolvidas sobre a forma como músicos mais experientes estudam, concluiu-se que:

- a estrutura da peça determina a forma como esta pode ser seccionada, sendo essas partes alvo de estudo individualizado;
- as subsecções podem ser identificadas dentro da estrutura musical e ser alvo de resolução de problemas [técnico-interpretativos];
- à medida que a prática evolui, as unidades tornam-se mais longas, embora pequenas secções possam, ainda, ser alvo de trabalho específico;
- o estudo técnico deve fundamentar-se na observação lenta e analítica, na repetição, na variação de pulsação e do material presente (por exemplo, ritmo, articulação, arcadas, etc.);
- à medida que se caminha para o produto final, parece desenvolver-se uma estrutura hierárquica no plano performativo que é guiado por considerações de índole musical [artística/interpretativa] e não técnica (Hallam, 1992, 1995, 2001; Nielsen, 1997, 1999;

Williamon & Valentine, 2002; Williamon *et al.*, 2002; entre outros, citados por Hallam, 2006, p.122-123).

Para Susan Hallm (2006), as diferenças ao nível da eficácia da prática individual prendem-se com a organização, o planeamento, a concentração, o uso de estratégias adequadas de estudo, a compreensão da natureza das tarefas requeridas, a monitorização e a avaliação (p.127).

Rubin-Rabson (1940) considera que a prática musical distribuída ao longo do tempo é mais benéfica para o desenvolvimento de competências de longo prazo que o exercício aglutinado, reforçando a ideia de que “*short amounts of regular practice are better than long, infrequent sessions*” (Hallam, 2006, p.130).

S. L. Ross (1985) concluiu que a combinação entre a prática musical mental e física é mais eficaz, uma vez que o exercício mental permite a focagem nos aspetos cognitivos da execução musical, sem existir a “distração”, do necessário, controlo motor (Hallam, 2006, p.133).

As estratégias metacognitivas relacionam-se com o planeamento, a monitorização e a avaliação da aprendizagem. Estas são fundamentais em todos os aspetos da prática musical, podendo ser consideradas ao nível de tarefas singulares, ou em relação a preocupações de índole global. Em ambos os casos, o conhecimento dos pontos fortes e fracos do indivíduo, o carácter da tarefa a realizar, as possíveis estratégias a utilizar e a natureza da aprendizagem a desenvolver são de grande importância (Hallam, 2006, p.134).

Uma criança disléxica pode manifestar dificuldades de concentração o que, aliado ao stress e ao medo de falhar, gera frustração. Para compensar o défice de atenção é necessário efetuar pausas frequentes no decorrer das aulas [e do estudo individual], zelando para que a duração das mesmas não seja excessiva (Oglethorpe, 2002, citado por Silva, 2015). O professor deve discutir com o aluno técnicas específicas de estudo, devendo ser encorajado o recurso à execução lenta, ao estabelecimento de marcações na partitura (e uso de cores), à análise musical, à determinação de objetivos, à prática mental, à distribuição adequada do tempo durante o estudo individual (Hallam, 2006, p.138; Saunders *et al.*, 2013) e, sempre que possível, o recuso à abordagem multissensorial, o que inclui o treino de solfejo do ritmo (e das notas) e a sua associação a movimentos corporais [andar, marchar, bater palmas] (Phillips-Silver & Trainor, 2005, citados por Silva, 2015).

Assinalar padrões (melódicos e/ou rítmicos) na partitura do aluno pode ajudar a tornar a música mais explícita. Questioná-lo relativamente à existência de arpejos, escalas, ou ritmos recorrentes na peça que está a tocar, pode tornar a música bastante mais simples, e fácil de compreender. Muitas vezes a música resume-se apenas a alguns compassos que se vão repetindo; pedir ao aluno que digite no instrumento esses padrões (sem criar som) pode permitir a sua melhor [percepção e] assimilação (Saunders *et al.*, 2013). O uso de diferentes cores tem sido uma das ferramentas mais amplamente utilizadas por professores de música com alunos disléxicos. Com as cores pretende-se destacar um ou mais aspetos da partitura que o aluno deve ter em conta, por exemplo: notas alteradas, dedilhações, frases musicais, secções que se repetem, dinâmicas, entre outros (Saunders *et al.*, 2013).

É importante referir que a partitura do aluno deve estar nítida e organizada. Sempre que necessário esta deve ser aumentada de tamanho, e os apontamentos devem ser escritos por tópicos, de forma concisa e espaçada, e alinhados ao lado esquerdo (Saunders *et al.*, 2013).

É determinante elaborar com o aluno o seu método de estudo musical. Esta organização implica prática instrumental diária, com tempos predefinidos em conjunto para estudo, e o estabelecimento de metas e objetivos realistas [a curto e médio prazo; por um lado, as aulas semanais, e por outro, os exames e audições] (Saunders *et al.*, 2013).

Em suma, um estudo musical mais efetivo requer o desenvolvimento de competências metacognitivas, a identificação clara dos objetivos e dos processos para a sua realização, a audição de modelos interpretativos (gravações ou escuta atenta do professor), o pedido de opiniões a outros e a ação sobre o *feedback* transmitido, o desenvolvimento de práticas de ensaio mental (“não físico”) e de trabalho analítico, o planeamento e a organização do estudo individual e o desenvolvimento de estratégias de gestão da motivação. Aprender a estudar torna o estudo mais produtivo, desafiante e prazeroso (Hallam, 2006, p.140).

2.3.16. Recursos tecnológicos

Para Veiga e colaboradores (2013), a *Web* pode ser vista como um exemplo da forma como os ambientes de aprendizagem tecnologicamente enriquecidos (AATE) têm vindo a crescer e a tornar-se um canal vital para a comunicação, a disseminação, a pesquisa e a recuperação da informação, susceptível de promover a autorregulação da aprendizagem (p.529). “*Procurar e localizar informação neste tipo de ambiente é uma competência*

importante para a educação e para se ter sucesso no séc. XXI” (Henry, 2005, citado por Veiga *et al.*, 2013, p. 529). No entanto, como as pesquisas podem disponibilizar uma enorme quantidade e sobrecarga de informação, é necessário geri-las com base na reflexão e na avaliação crítica dos resultados (Meneses, Valiente & Armayones, 2005, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 530).

A tecnologia oferece oportunidades de gravação das *performances* e de simulação de ações ou atividades, permitindo resolver problemas e promover competências em contextos protegidos (Veiga *et al.*, 2013, p. 305). Os professores são responsáveis por providenciar oportunidades, recursos, estimulação e tempo para que os alunos adquiram as competências musicais essenciais à criação artística (Hallam, 2006, p.85). O estabelecimento de linhas orientadoras da aprendizagem e de modelos auditivos relativos ao resultado final é fundamental. Fornecer aos alunos gravações [ou indicar plataformas *online*] das peças em aprendizagem pode facilitar o desenvolvimento de competências auditivas adequadas e ajudar na identificação de possíveis erros no processo de estudo (Hallam, 2006, p.116).

Segundo W.Z. Zucher (1972), a prática instrumental auxiliada por gravações, contendo instruções, salvaguardas e sistemas de *play along*, pode ser muito eficaz no desenvolvimento da discriminação de alturas (“*pitch discrimination*”) e ritmos, fomentando uma mais correta noção de afinação e pulsação, possibilitando, também, um reforço do tempo despendido no estudo individual (Hallam, 2006, p.169).

Por outro lado, a gravação de aulas com finalidade pedagógica pode apresentar-se como uma excelente ferramenta para a análise detalhada dos comportamentos, de professores e de alunos, e das estratégias e metodologias seguidas na aula, beneficiando o ensino e a aprendizagem (Veiga *et al.*, 2013, p. 306).

Embora a tecnologia possa ser uma ferramenta útil no processo de aprendizagem, Susan Hallam (2006) considera que, “[...] *may best be used in addition to traditional teaching rather than as a substitute for it*” (p.175).

2.3.17. Apoio Parental na Prática Musical

Alexandrina Pinto (2004) refere que “*desde que a criança inicia a aprendizagem musical, o envolvimento dos pais é crucial para o filho continuar a estudar música*” (Santos,

2016). A existência, em casa, de um ambiente propício à prática musical influencia o desenvolvimento musical (Wermouth, 1971; Jenkins, 1976; entre outros, citados por Hallam, 2006, p.109), sendo, um exemplo disto, o sucesso atingido pelo método Suzuki (Doan, 1973; Blaine, 1976; entre outros, citados por Hallam, 2006, p.109).

Aos pais e encarregados de educação é pedido que constituam uma fonte de motivação extrínseca, supervisionando o estudo, fomentando a concentração e a organização na prática musical, comunicando com o professor e respondendo aos pedidos de ajuda e apoio por parte dos seus educandos (Creech, 2001, citado por Hallam, 2006, p.110).

Poucas crianças parecem possuir uma motivação exclusivamente intrínseca para o estudo individual. Os pais daqueles que atingem maior sucesso ao nível musical acompanham a sua prática em casa, encorajando, monitorizando o tempo de estudo ou supervisionando o trabalho (Heaney, 1994; Davidson *et al.*, 1996; entre outros, citados por Hallam, 2006, p.111).

P. Vacher (1992), após a realização de vários estudos e descobrindo que o tempo de prática individual das crianças era utilizado de forma pouco eficaz, concluiu que as competências de estudo devem se ensinadas e desenvolvidas com supervisão adulta, particularmente nos primeiros anos de aprendizagem do instrumento (Hallam, 2006, p.112). Com adolescentes, a supervisão parental (ou mesmo as lembranças da necessidade de estudar) é, frequentemente, mal recebida. Para os alunos mais velhos, se o envolvimento familiar for para além da ajuda e do encorajamento, pode revelar-se contraproducente (Hallam, 2006, p. 115). Assim, a motivação deve ser interiorizada antes do período da adolescência para que esse compromisso para com a música seja estabelecido (Hallam, 2006, p.112).

2.3.18. Apoio Parental aquando do Diagnóstico de Dislexia

Quando uma equipa de profissionais diagnostica dislexia a uma criança, uma das reações possíveis dos pais é sentir que o seu filho tem uma doença (Hartwig, 1984, citado por Hennigh, 2003, p. 24). No entanto, a dislexia não é uma doença.

É essencial que ocorra a aceitação dessa condição e que exista uma atitude positiva. Os pais de uma criança com dislexia têm de compreender que esse diagnóstico não significa que o seu filho não seja capaz de aprender; a criança necessita, simplesmente, de encontrar outras estratégias que a ajudem a aprender mais facilmente. As crianças disléxicas podem ser muito

inteligentes e ter muitos talentos aos quais deve ser dada a oportunidade de se manifestarem. Os pais devem reconhecer que o seu filho é “capaz de realizar” e fazer questão de elogiar as suas capacidades (Hennigh, 2003, p. 24).

L. Hartwig (1984, citado por Hennigh, 2003, p. 24) apresenta algumas orientações para os pais de crianças com dislexia:

- evitar a superproteção – as crianças com dislexia são muito capazes e devem assumir responsabilidades;
- não fazer pela criança aquilo que ela própria consegue realizar; ela precisa de experimentar;
- incentivar a curiosidade e os interesses especiais que a criança possa ter (arte, música, desporto, etc.); as crianças estão mais motivadas quando está em causa algo que apreciam;
- estabelecer objetivos razoáveis, evitando tarefas/atividades excessivamente fáceis ou difíceis;
- ser paciente – ficar aborrecido ou ansioso fará com que a criança se sinta frustrada;
- pensar a longo prazo e perspetivar o futuro de forma objetiva.

É importante que a criança com dislexia receba um forte apoio parental, uma vez que o que acontece em casa pode afetar a sua aprendizagem (Hennigh, 2003, p. 21).

Os comentários negativos são desmotivadores e reduzem a autoestima da criança. Muitos pais fazem um retorno negativo quando orientam a criança em tarefas que se inscrevem no campo da resolução de problemas, o que resulta na diminuição das expectativas da criança em relação a si mesma e da sua autoestima, perpetuando a sua baixa motivação (Hennigh, 2003, p. 25).

Os pais devem ter consciência das estratégias que adotam ao fazerem perguntas. As questões que incentivam a reflexão conduzirão as crianças a níveis de raciocínio superiores. As crianças começarão a pensar de forma operativa e a procurar soluções (Lyytinen *et al.*, 1994, citado por Hennigh, 2003, p.25). A criança deve ser ativa e não passiva, o que conduzirá a uma menor dependência dos pais e ao desenvolvimento de um sentimento de capacidade (Hennigh, 2003, pp. 25, 28).

As crianças disléxicas [e as outras] necessitam de estruturação e de organização nas suas vidas (Tuttle & Paquette, 1994, citados por Hennigh, 2003, p. 27), sendo, por isso, muito importante que se estabeleça uma rotina no seu dia-a-dia.

E. Cronin (1994, citado por Hennigh, 2003, p. 33) apresenta certas orientações para a realização do trabalho de casa, que podem ajudar a criança com dislexia a sentir-se menos frustrada e mais bem-sucedida: 1) estabelecer uma rotina em que o trabalho de casa seja feito todos os dias, a uma hora específica; 2) definir um local de trabalho que seja confortável, sossegado e com uma boa iluminação; 3) dividir os trabalhos em etapas; 4) nunca usar o trabalho de casa como castigo.

A rotina estabelece um hábito e promove a responsabilidade. No que diz respeito ao segundo ponto, o local onde a criança trabalha deve ser especial, um espaço em que não seja perturbada. Relativamente ao ponto três é importante referir que uma criança disléxica sente dificuldade em seguir passos longos e complicados, daí a necessidade de organizar as tarefas em várias partes. Por fim, o trabalho de casa nunca deve ser usado como castigo, uma vez que, dessa forma, a criança desenvolverá sentimentos negativos em relação ao mesmo, e a experiência será menos agradável (Hennigh, 2003, p. 33).

O aluno, os pais, e o professor devem, em conjunto, delinear um programa que estabeleça objetivos razoáveis, formas de atingir esses objetivos e ideias a serem implementadas nesse sentido. Os objetivos devem ser realistas e facilmente verificados pelos pais e pelo professor. A sua revisão deve ser feita a cada dois ou três meses, e estes devem ser específicos, concretos e fáceis de compreender (Hennigh, 2003, p. 32). As crianças devem estar sempre envolvidas na reunião entre os pais e o professor, destinada a estabelecer objetivos, assim como em todo o processo de avaliação. Devem compreender porque é que necessitam de trabalhar para atingir um objetivo e a forma como o podem atingir. Isso irá promover a independência, assim como a autoconsciência e a autoavaliação (Hennigh, 2003, p. 32).

Para Ryan (1994), ao serem usados em casa, por exemplo, registos diários de estudo e de tarefas realizadas, a criança pode desenvolver competências organizativas, enquanto os pais controlam o trabalho por ela desenvolvido (Hennigh, 2003, p. 32). Neste contexto, Feliciano Veiga e colaboradores (2013) consideram que é determinante “[...] *a necessidade de diálogo e de interação entre a família e a escola para que as suas funções se complementem e não se sobreponham*” (p. 659). Quando os pais e o professor trabalham em conjunto num programa consistentemente concebido para ajudar a criança a aprender, o aluno será mais rapidamente bem-sucedido (Hennigh, 2003, p. 21).

2.3.19. Preparação dos Docentes

Em consonância com Demetriou (2000) e Veiga Simão (2006), o professor deve integrar estratégias na sua própria aprendizagem e desenvolver atitudes e competências autorregulatórias para compreender e refletir sobre os seus próprios processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais. É fundamental que intervenha, apresentando-se como modelo competente, autorregulado e consciente do esforço e do nível de competência necessários para concretizar a tarefa (Bruner, 1971; Ericsson, 2002; Rosário, 2004; entre outros, citados por Veiga *et al.*, 2013, p. 505).

Na opinião de Edwin Gordon (2015), para que a teoria da aprendizagem musical possa englobar novas ideias válidas e continuar a ser assimilada, os professores devem estar dispostos a participar na mudança. Estes “[...] *devem começar a pensar em tornar-se eternos ‘professores-alunos’*. Afinal, os alunos aprendem melhor através daqueles que estão, eles próprios, a aprender (p. 45). Neste sentido é de referir que é crucial que os professores possuam uma formação adequada aquando da existência de um aluno disléxico na classe (Saunders *et al.*, 2013).

Para a *British Dyslexia Association* existem quatro princípios fundamentais que os docentes devem possuir e revelar: atenção para com a dislexia; saber como identificar a dislexia; saber como apoiar e ajudar um aluno disléxico; e saber escolher as “ferramentas” apropriadas para esse auxílio (Saunders *et al.*, 2013).

Infelizmente, muitas crianças disléxicas não são devidamente identificadas e os professores nem sempre são capazes de reconhecer os sinais da dislexia. Pesquisas demonstram que apenas cerca de 14% dos professores revelam saber reconhecer uma criança disléxica, e menos de 9% sabem como poder ensiná-la (Saunders *et al.*, 2013). Lamentavelmente verifica-se que as crianças que desenvolvem atraso nas capacidades de leitura, em contexto escolar, não são devidamente acompanhadas e, muitas vezes, não são identificadas como sendo disléxicas até terem dois ou mais anos de atraso, relativamente aos programas de ensino. Neste sentido, a mudança de ciclo escolar [e muitas vezes de escola], pode ser traumática. É durante este período que a criança se pode vir a tornar antissocial e o seu comportamento vir a deteriorar-se consideravelmente (Saunders *et al.*, 2013). Para Feliciano Veiga e colaboradores (2013), “os professores mais preparados são aqueles que,

para além do domínio dos conteúdos específicos, tiveram formação acerca de como se realiza o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos” (p.35).

II - 3. Metodologia de Investigação

O conhecimento científico é construído a partir de um processo rigoroso de validação. De entre as suas características específicas, Almeida e Freire (2003) destacam: a objetividade¹³, a operacionalidade e a possibilidade de replicação¹⁴ (Veiga *et al.*, 2013, p. 738).

Para este estudo, foi utilizado o método de investigação qualitativo que, embora recorra à descrição, se prende, maioritariamente, com a interpretação e compreensão da situação de aprendizagem musical em condição disléxica. De entre os vários tipos de metodologias qualitativas, o *estudo de casos* considera-se o mais adequado para o resultado que, neste projeto, se pretende atingir.

O estudo de casos consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, família, grupo ou organização. Este compreende duas aplicações: aumentar o conhecimento que se tem acerca de um indivíduo, promovendo a elaboração de hipóteses novas, ou estudar o efeito de uma mudança no indivíduo (Fortin, 1999, citado por Santos, 2016), podendo centrar-se num momento particular ou assumir um carácter longitudinal (Veiga *et al.*, 2013, p. 750).

Como vantagens, o estudo de casos produz informação de fácil entendimento, facilitando a compreensão e a comunicação entre os pares, relata com pormenor a situação em estudo, proporcionando uma maior compreensão da realidade, e pode ser implementado por um único investigador. Ao nível das desvantagens, a aplicação desta metodologia pode levar à falta de objetividade, ao aumento do tempo do estudo (o que nem sempre é viável em termos práticos) e a resultados nem sempre generalizáveis, requerendo um grande cuidado por parte do investigador ao nível da validade interna (Abreu, 2012, citado por Santos, 2016).

¹³ A pesquisa deve debruçar-se sobre um “*objecto reconhecível e definido de tal modo que seja igualmente reconhecível pelos outros*” (Eco, 2014).

¹⁴ A pesquisa deve “*fornecer os elementos para a confirmação e para a rejeição das hipóteses que apresenta*” e, portanto, deve fornecer os elementos para uma possível continuação pública (Eco, 2014).

3.1. Apresentação e Contextualização da Investigação

Todos os trabalhos de investigação requerem uma correta estruturação, tendo em vista uma boa organização e perceção. Dependem, muitas vezes, de fatores externos como a disponibilidade do próprio investigador e, neste caso específico, a disponibilidade dos alunos e encarregados de educação em estudo, fatores que devem ser tidos em consideração aquando da estruturação do trabalho por parte do investigador.

No decorrer de uma investigação científica devem ser formuladas conjecturas provisórias – Hipóteses – que devem ser sujeitas a demonstração e a validação científica.

Tendo por hipótese investigacional a aplicação contínua de metodologias e estratégias de aprendizagem, dirigida a alunos disléxicos em contexto de estudo da flauta transversal, e baseadas nas características individuais dos discentes - como a idade, a formação académica/escolaridade, o grau que frequentam no conservatório e as condições sócio-motivacionais -, pretende-se testar se estas permitem uma maior satisfação dos níveis de motivação, de autoeficácia, de consciencialização, de autocrítica, de autorregulação e capacidade de estudo individual destes alunos.

Com o intuito de testar esta hipótese, o presente trabalho de investigação assenta em dois estudo de casos (*Case Reports*) de alunas diagnosticadas clinicamente com dislexia (com as idades de 11 e 15 anos), alicerçados na observação direta do investigador, no preenchimento de questionários e na recolha bibliográfica.

A estas alunas foram transmitidas novas metodologias e estratégias de estudo, com o objetivo de atenuar as dificuldades sentidas e obter sucesso na sua aprendizagem musical, aquando da prática da flauta transversal.

Este processo foi realizado de outubro de 2016 a junho de 2017 no Conservatório de Música D. Dinis - Odivelas, na classe Flauta Transversal, alicerçado em planificações prévias de aulas (aulas com duração de 45 minutos semanais), dirigidas às alunas envolvidas, tendo em conta a sua idade, grau do conservatório que frequentam e características individuais detetadas previamente pelo docente ou transmitidas pelo encarregado de educação ou agrupamento escolar.

De entre as estratégias e metodologias de estudo implementadas pelo professor destacam-se:

- estruturação do repertório em secções, com base nas diferenças de tonalidade, métrica, dinâmica ou articulação;
- estudo do repertório por partes, procedendo-se, depois, à unificação da peça, ou estudo em causa;
- reconhecimento e seleção das partes em que são sentidas maiores dificuldades;
- isolamento de notas e/ou ritmos musicais cuja execução é considerada difícil, procedendo-se à digitação no instrumento das notas musicais, solfejando em seguida e, por fim, juntando a digitação e o solfejo falado; se necessário, recorrer ao movimento corporal associado à percepção da pulsação e à aprendizagem e consolidação rítmica;
- escrita da informação estritamente necessária na partitura, de forma organizada, por itens, com recurso à marcação com cores nas secções que exigem maior atenção;
- uso do metrónomo e de pulsações mais lentas, aquando da aprendizagem do repertório;
- visualização e audição de gravações do repertório através de plataformas *online*, *CDs*, *DVDs*, ou outros dispositivos;
- lecionação de aulas extra.

3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

O presente trabalho de investigação utiliza como técnicas de estudo: 1) a observação direta do investigador; 2) o preenchimento de questionários; e 3) a recolha bibliográfica (Tabela 10).

	Métodos	Técnicas	Descrição
Estudo de casos	Qualitativo/ Descritivo	Observação	- Baseou-se na observação de um conjunto de fenómenos a serem investigados nos alunos participantes, com o objetivo de recolher dados acerca dos seus comportamentos. Para o efeito foram também utilizadas gravações vídeo/áudio realizadas com os alunos em situações de aula.
	Qualitativo	Questionários	- Foram utilizados para identificar as dificuldades sentidas e as estratégias adotadas por alunos diagnosticados com dislexia e para os respetivos

		<p>encarregados de educação caracterizarem o estudo individual antes e depois da implementação de novas estratégias de estudo.</p> <p>- Estes foram estruturados com questões abertas, tendo sido aplicados no fim do projeto de investigação.</p>
	Qualitativo/ Descritivo	<p>Recolha bibliográfica</p> <p>- A recolha bibliográfica baseou-se na leitura de livros, artigos e teses que incidiram em vários aspetos relacionados com a área de investigação e que serviram para compreender o que <i>à priori</i> foi investigado, bem como para contextualizar, definir e fundamentar as problemáticas e estratégias descritas neste trabalho.</p>

Tabela 10 – Métodos e Técnicas de Investigação Utilizados. Inédito.

A *observação direta* é uma técnica de investigação científica, de carácter qualitativo, que se baseia no uso dos sentidos (visão e audição), no registo sistemático e na posterior reflexão, para examinar padrões de comportamento, factos ou fenómenos que se desejam estudar em contexto de pesquisa de campo. Esta técnica auxilia o investigador na identificação e na obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, possibilitando um contacto mais direto com a realidade (Marconi & Lakatos, 2003).

Esta técnica é vista como de grande utilidade, uma vez que proporciona ao professor um registo contínuo do desenvolvimento e dos progressos do aluno, refletindo as alterações comportamentais e as estratégias de aprendizagem que estão a ser usadas pelo discente (Hennigh, 2003, pp. 89; 91), sem criar situações artificiais. Permite ainda recolher dados de forma direta e no momento em que estão a acontecer e proporcionar o retorno imediato do resultado da aprendizagem. Como desvantagens é importante referir que: a duração dos acontecimentos pode ser variável (podendo exigir muito tempo de investigação); pode haver dificuldade em descrever o que se observa sem incluir juízos de valor; a presença do investigador pode provocar alterações nos comportamentos observados; podem surgir fatores imprevistos que condicionam a tarefa do investigador; e, se não forem bem organizados, os registos podem levar a uma interpretação subjetiva ou parcial do fenómeno estudado (Marconi & Lakatos, 2003).

A observação direta desenvolvida no âmbito deste projeto fundamentou-se em planos prévios anuais e de aula, no registo escrito contínuo e no registo audio/visual, não oculto, das aulas. Esta temática encontra-se desenvolvida no capítulo 2 (particularmente em 2.1.1.1. e 2.1.2.1.) da Secção I e apoiada pelos Anexos 5, 5A, 6 e 6A (Secção I).

Outra técnica utilizada nos estudo de casos foi o *questionário*. Para Veiga e Colaboradores (2013), este pode ser definido como um instrumento de recolha de dados baseado em autodescrições ou autoanálises (p. 751). É, portanto, um dos métodos de recolha de dados que necessita de respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo preenchido pelos próprios, sem assistência (Fortin, 1999, citado por Santos, 2016).

A elaboração e organização de um questionário processa-se ao longo de várias etapas. Na primeira fase, *a preparação do questionário*, o investigador define os objetivos e escolhe os destinatários do questionário. Estes dois aspetos irão servir para a elaboração dos itens ou perguntas específicas do questionário (Veiga *et al.*, 2013, p. 751). Outra decisão que o investigador deve tomar, ainda nesta fase, prende-se com o formato das perguntas e das respostas que o questionário vai adotar. Em termos gerais, as perguntas podem assumir duas modalidades: perguntas abertas – são perguntas genéricas e induzem uma resposta livre que, apesar de possibilitarem respostas mais elaboradas, possuem a desvantagem de exigir muito tempo para analisar as respostas; ou perguntas fechadas – apresentam um número limitado de respostas predeterminadas, o que tem a vantagem de possibilitar um tratamento e análise de respostas relativamente fácil (Veiga *et al.*, 2013, p. 752).

Neste caso, foi escolhida a formulação de questões abertas e, portanto, de resposta livre, muito utilizadas quando o investigador pretende recolher respostas qualitativas, em que o participante pode desenvolver mais as suas ideias (Fortin, 1999, citado por Santos, 2016; Veiga *et al.*, 2013, p. 752).

Uma segunda fase da construção de um questionário é geralmente designada por estudo-piloto e consiste na aplicação do questionário a um grupo de voluntários. Nesta fase avaliam-se aspetos como a compreensão dos itens e das instruções, a facilidade do tipo de resposta, podendo, também, aferir-se o tempo necessário à sua realização (Veiga *et al.*, 2013, p. 753).

Nesta fase da elaboração do questionário foi solicitado aos senhores Orientador e Coorientador que procedessem à leitura e revisão do mesmo para aferir as problemáticas supracitadas.

A terceira fase corresponde à aplicação do questionário à amostra selecionada, seguindo-se a fase de tratamento dos dados e a análise de resultados (Veiga *et al.*, 2013, p. 753).

Optou-se pela realização de um questionário escrito devido à disponibilidade dos alunos e encarregados de educação, e de modo a permitir alguma confidencialidade e autonomia nas respostas.

Aos alunos participantes foi endossado um questionário com 5 perguntas. A primeira pergunta, de carácter fechado, pretende caracterizar o participante através da idade, e as restantes perguntas, de carácter aberto, procuram identificar: 1) as dificuldades não-técnicas percebidas pelos alunos disléxicos aquando da prática musical com a flauta transversal; 2) as estratégias a que estes recorrem para ultrapassar as referidas dificuldades; 3) as diferenças sentidas por esses alunos com a implementação de novas técnicas e estratégias de ensino e determinar se essas diferenças são sentidas como úteis; e 4) se foram percebidas melhorias e maior capacidade em recorrer a ferramentas no estudo individual com a implementação de novas estratégias de aprendizagem.

Também foi realizado um questionário aos encarregados de educação constituído por 4 perguntas, sendo a primeira, de carácter fechado, onde se pretende “identificar” o educando através da idade. As restantes perguntas são de carácter aberto, onde se pretende: 1) caracterizar a forma como os encarregados de educação observam o estudo individual do seu educando disléxico, ao nível da estruturação, autoconsciência e sentido crítico; 2) determinar se o encarregado de educação identifica alguma mudança na forma de estudo, após a aplicação de novas estratégias e técnicas de estudo; e 3) identificar o nível de motivação do seu educando para a prática do instrumento, antes e depois da implementação de novas estratégias de aprendizagem.

Os questionários acima descritos são apresentados, na sua forma original, nos Apêndices 1 e 1A.

O tratamento dos dados obtidos foi realizado através da ferramenta analítica de “Análise de Conteúdo”, direccionado para as características das respostas, o seu valor informativo, as palavras, os argumentos e as ideias nelas expressas (Moraes, 1999).

Ao nível desta ferramenta podemos denominar duas abordagens básicas de análise de conteúdo. Uma delas pode ser identificada, utilizando uma caracterização proposta por Getz e

LeCompte (Lincoln & Guba, 1982, citados por Moraes, 1999) como “*dedutiva, verificatória, enumerativa e objetiva*”. A outra, em oposição, caracteriza-se por ser “*indutiva, gerativa, construtiva e subjetiva*”. A primeira procura explicações e generalizações probabilísticas. A segunda visa a compreensão dos fenómenos investigados. Indubitavelmente, a abordagem dedutiva-verificatória possibilita atingir níveis de precisão, rigor e sistematização mais aceitáveis dentro da visão da pesquisa tradicional. A abordagem indutiva-construtiva toma como ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias e a partir destas a teoria. A sua finalidade não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenómenos investigados. A abordagem indutiva-construtiva também persegue um rigor científico, ainda que não definido do mesmo modo que faz a abordagem dedutiva-verificatória. O rigor e cientificidade na perspectiva indutiva necessita de ser construído ao longo de todo o processo, não podendo ser garantido *a priori* (Moraes, 1999).

A perspectiva indutiva-construtiva foi aquela que foi privilegiada tendo em vista a realização dos objetivos propostos para este trabalho.

3.3. Etapas da Investigação

O processo investigacional deste projeto decorreu no período compreendido entre outubro de 2016 e junho de 2017. De modo a estruturar a sua organização, foi realizada uma planificação prévia constituída por 4 etapas (Tabela 11).

Etapas	Descrição
1. ^a Etapa	- Pedido de autorização para a realização do estágio do ensino especializado no CMDD; convite aos professores orientador e coorientador; definição da questão de investigação e objetivos; revisão bibliográfica; seleção dos alunos participantes no estágio/investigação; pedido de autorização aos alunos e aos encarregados e educação; definição das problemáticas a serem intervencionadas e das estratégias a serem adotadas; observação dos alunos.
2. ^a Etapa	- Aplicação das estratégias selecionadas aos alunos participantes em contexto de aula; exposição aos alunos das metodologias e estratégias em discussão.
3. ^a Etapa	- Realização de audições, de provas de passagem e de outras atividades com carácter performativo/avaliativo por parte dos alunos.

	- Realização de questionários aos alunos participantes e respetivos encarregados de educação.
4. ^a Etapa	- Recolha dos questionários. - Análise de conteúdos e redação do Projeto de Investigação.

Tabela 11 – Etapas da Investigação. Inédito.

II - 4. Apresentação e Análise de Resultados

A utilização da ferramenta de investigação “Análise de Conteúdo” de carácter indutivo-construtivo conduz a que a apresentação e análise dos resultados obtidos possa ser, tendencialmente, subjetiva. Nesse sentido, muitos dos resultados obtidos através da análise das respostas aos questionários são fundamentados através da observação de comportamentos e do recurso à bibliografia estudada.

A apresentação dos resultados referentes à técnica de observação direta encontra-se presente no capítulo 2 (particularmente em 2.1.1.1. e 2.1.2.1.) da Secção I.

Nos anexos 3, 3A, 4, 4A, 5, 5A, 6 e 6A apresentam-se as respostas aos questionários (e respetivos questionários) colocados aos participantes e respetivas transcrições. Nas tabelas 12 e 13 resumem-se as respostas dadas nos questionários e a sua análise de conteúdo.

	Aluna com 11 anos	Aluna com 15 anos
Dificuldades sentidas	- Concentração.	- Tocar as notas musicais com os respetivos ritmos.
Estratégias adotadas	- Fechar os olhos, dizer o nome das notas e tocar em seguida.	- Dizer em voz alta o nome das notas; simultaneamente digitar as respetivas posições na flauta. - Dividir os estudos em partes, estudá-las individualmente e posteriormente integrá-las no todo.
Resultados obtidos	- Melhorias na concentração, no	- Maior fluência e rapidez na

	estudo e na aprendizagem.	execução do estudo. - Maior capacidade de estudo individual em casa [autonomia].
Capacidade em recorrer e criar novas estratégias	- Desenvolvimento da capacidade em recorrer a estratégias de aprendizagem, e em criar novas.	- Maior capacidade em recorrer a estratégias de aprendizagem. - Não foram criadas novas estratégias de aprendizagem.

Tabela 12 – Resumo das respostas dadas pelas alunas participantes no questionário. Inédito.

	Encarregado de Educação da aluna com 11 anos	Encarregado de Educação da aluna com 15 anos
Caracterização do estudo individual antes da implementação de novas estratégias de estudo	- Pouca estruturação, autoconsciência e sentido crítico (associado à sua imaturidade). - Duração insuficiente.	- Pouca consistência e irregular. - Solicitação permanente da presença da mãe para obter uma opinião.
Caracterização do estudo individual após a implementação de novas estratégias de estudo	- Estruturação alicerçada na leitura das notas em voz alta, seguida da reprodução na flauta e posterior repetição até à proficiência. - Aumento da consciencialização do seu estudo.	- Maior autonomia, deixando de solicitar a presença da mãe. - Aumento do esforço, da autocrítica e da confiança. - Maior estruturação, recorrendo à identificação de secções de maior dificuldade no repertório. - Maior consciencialização da necessidade de repetição para melhorar o seu desempenho.
Motivação antes da implementação de novas	- Gosto por tocar flauta mas pouca motivação para estudar.	- Gosto por tocar flauta mas pouca motivação para

estratégias de estudo		estudar.
Motivação após a implementação de novas estratégias de estudo	- Aumento da motivação e do estudo regular.	- Aumento da satisfação pela realização do seu trabalho. - Aumento da motivação e do estudo regular.

Tabela 13 – Resumo das respostas dadas pelos Encarregados de Educação das alunas participantes no questionário. Inédito.

4.1. Reflexão Crítica

A reflexão crítica referente à ferramenta de investigação “observação direta” encontra-se aprofundada nos capítulos 2 (particularmente em 2.1.1.1. e 2.1.2.1.) e 3 da Secção I. Todavia é importante realçar que nesta observação o docente identificou características sobreponíveis entre as alunas, nomeadamente, dificuldades na prática musical ao nível da memória (particularmente, memória de curto prazo), da organização, do processamento da receção de informação visual e auditiva (nomeadamente, perceção rítmica) e na sua compreensão, e da concentração. De acordo com Kate Saunders e colaboradores (2013), Kathleen Hennigh (2003), entre outros, estas características são frequentemente diagnosticadas em alunos com dislexia.

Para Kate Saunders e colaboradores (2013) é fundamental que o professor esteja atento ao grau de concentração (e de cansaço) do aluno disléxico. A aluna com 11 anos manifesta dificuldades em manter a concentração e, sempre que comete um erro, fecha os olhos [para se acalmar e concentrar], dizendo, em seguida, o nome das notas musicais da secção que errou, tocando, por fim, essa secção na flauta; recorrendo a essa estratégia de estudo, a aluna refere que se concentra, estuda e aprende melhor.

Com base nas respostas desta aluna observa-se o recurso a estratégias conscientes de resolução de problemas. No entanto, embora exista um cuidado consciente para estudar e aprender melhor (aspectos muito positivos para uma aluna que iniciou o estudo da música há menos de um ano), não se verifica o recurso a outras componentes do exercício musical, nomeadamente, o isolamento da parte rítmica, relativamente à melódica, e o uso da digitação (isoladamente), enquanto elemento cinestésico da aprendizagem. Para as autoras Karen Marshall e Sally Daunt (Saunders *et al.*, 2013), a aprendizagem multissensorial pode ser a

ferramenta mais importante no ensino da música. O ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido com recurso a três elementos fundamentais, nomeadamente, visão, audição e cinestesia, uma vez que “*the dyslexic student greatly benefits from multi-sensory teaching because learning is reinforced*” (Saunders *et al.*, 2013).

Relativamente à capacidade de recorrer a ferramentas e criar novas estratégias de estudo, esta aluna refere que consegue recorrer mais facilmente a ferramentas e estratégias de estudo, e criar novas estratégias de estudo em casa, não referindo quais. A aluna evidencia, assim, alguma autonomia.

Com base nas respostas dadas pelo encarregado de educação da aluna com 11 anos, podemos afirmar que a aluna não revelava consciência da necessidade de estruturar e criticar o seu estudo individual, facto associado, provavelmente, à sua imaturidade e inexperiência no campo do estudo da música [a aluna iniciou os estudos musicais em setembro de 2016]. Todavia, com a implementação de novas estratégias e técnicas de estudo, esta passou a organizar o seu estudo de uma forma mais crítica e metódica, o que a motivou para um exercício musical (praticamente) diário, em busca do sucesso.

Segundo Swanwick e Tillman (1986, citados por Hallam, 2006, p. 100), as mudanças operadas na estrutura de estudo e prática individual parecem estar associadas ao aumento de consciência e metacognição. Neste sentido, e como afirmam Kate Saunders e colaboradores (2013), é determinante elaborar com o aluno o seu método de estudo musical. Esta organização implica prática instrumental diária e o estabelecimento de metas e objetivos realistas.

A aluna com 15 anos afirma ter dificuldade em tocar as notas escritas na partitura e coordená-las com os respetivos ritmos. Como referem Herbert e Cuddy (2006), enquanto a leitura textual é realizada sequencialmente (horizontalmente), a musical é desenvolvida tanto em sequência como em simultaneidade (verticalmente). Um outro elemento divergente entre leitura textual e musical é o ritmo (“*pace*”) (Hérbert & Cuddy, 2006).

Para colmatar as suas dificuldades de leitura musical, esta aluna procede ao isolamento do ritmo melódico e das notas musicais, desenvolvendo-se a junção entre a digitação das notas musicais e o solfejo falado. Para além desta estratégia, a aluna estabelece as diferentes secções que constituem os estudos [ou peças], estudando-as separadamente, procedendo, mais tarde, à sua unificação.

Com estas práticas observa-se o recurso às estratégias defendidas pelo professor e que se fundamentam nos estudos desenvolvidos por Susan Hallam (2006), Kate Saunders e colaboradores (2013), Kathleen Hennig (2003), entre outros autores. A aluna evidencia, assim, autonomia e autoconsciência, uma vez que controla a sua aprendizagem através da definição de objetivos e escolhendo e criando cursos de ação (Bandura, 1991; Locke & Latham, 1990; citados por Veiga *et al.*, 2013, pp. 226-227), tomando decisões de forma intencional, consciente e contextualizada, compreendendo os seus pontos fortes e fracos (Veiga *et al.*, 2013, p. 506).

Na opinião desta aluna, o uso destas estratégias de estudo é visto como útil, uma vez que consegue preparar o repertório mais rapidamente, executando-o com maior fluência. Apesar de não ter criado novas estratégias ou técnicas de estudo, a discente considera que o uso das estratégias supracitadas lhe permitem a obtenção de maior autonomia no seu estudo individual, a qual é vista como uma das grandes finalidades da prática educativa (Veiga *et al.*, 2013, p. 506; Hallam, 2006, p.115).

O encarregado de educação da aluna de 15 anos refere que observou uma evolução por parte da sua educanda, particularmente no que se refere à obtenção de uma maior autonomia, motivação, autoconscencialização, autocrítica e autorregulação. A aluna progrediu ao nível flautístico, procedendo à estruturação e organização do seu estudo, fazendo referência às secções onde eram sentidas maiores dificuldades.

Embora haja diferenças nas variáveis identificadas para explicar a aprendizagem autorregulada, as perceções de autoeficácia, o uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais, e o empenho na concretização dos objetivos educativos surgem como as mais salientes nos múltiplos estudos teóricos e empíricos que se têm realizado em torno desta temática (Veiga *et al.*, 2013, p. 526).

Para o encarregado de educação desta aluna, ao seguir as indicações do professor, insistir e reforçar o tempo de estudo, no sentido de superar as dificuldades, a discente progrediu na sua aprendizagem, tornando-se mais confiante. A sua motivação foi crescendo à medida que ia ultrapassando as dificuldades, ficando satisfeita com a sua realização musical e com o *feedback* positivo dado pelo professor.

Quando o reforço positivo é aplicado, as conquistas, atitudes e atenção são melhoradas, e a postura positiva perante a música é reforçada (Madsen & Geringer, 1983; Wagner & Strul, 1979; entre outros, citados por Hallam, 2006, p.171).

A persistência e o estudo individual descritos pelo encarregado de educação estão de acordo com a linha de pensamento de F. Marques (2005) e A. Pinto (1989), uma vez que “[...] *para a informação aprendida ser retida, e haver aprendizagem, é importante ensaiá-la para além do tempo necessário para a sua aquisição, sobretudo no que respeita às capacidades motoras* (Veiga *et al.*, 2013, p. 244). O tempo dedicado à organização da informação pelos alunos e o modo como organizam essa mesma informação é, assim, um fator importante na aprendizagem de novos conhecimentos (Veiga *et al.*, 2013, p. 244). Chandler e colaboradores (1987) sugerem que a prática opera, não só como causa, mas também como efeito. Isto é, se um indivíduo sente satisfação em tocar um instrumento, espera continuar a tocar, sendo muito provável que mais prática seja levada a cabo. Como resultado do aumento da prática, o indivíduo tornar-se-á mais competente e confiante, o que levará à obtenção de maior sucesso, promoção e prazer (Hallam, 2006, p.151).

Através dos resultados e discussão apresentados anteriormente podemos concluir que a aplicação das novas estratégias de aprendizagem efetivou resultados ao nível da concentração, da autonomia, da autoconsciência e do sentido crítico das alunas. Associado ao uso de estratégias multissensoriais, as discentes e os encarregados de educação afirmaram que o estudo individual e a aprendizagem sofreram melhorias, o que levou ao desenvolvimento de perceções de autoeficácia e autoconfiança, e a uma progressão mais rápida ao nível da preparação do repertório, e conseqüente desenvolvimento ao nível da motivação – que impulsionou a prática diária do instrumento.

Todavia é importante referir que as estratégias metodológicas (estudo de casos) e as técnicas de investigação (observação direta e questionário) utilizadas ao longo de projeto possuem algumas limitações que devem ser ponderadas na interpretação e análise dos resultados obtidos, de modo a evitar enviesamentos.

Em relação à metodologia qualitativa utilizada - Estudo de Casos (*Case Reports*) -, esta possui algumas limitações, nomeadamente ao nível da validade e evidência científica quando comparada com outros métodos, sobretudo quantitativos (por exemplo, estudos de caso-controlo, estudos de coorte, meta-análises ou revisões sistemáticas). Nesta metodologia,

devido ao reduzido número de elementos da amostra (2 alunos), torna-se impossível a generalização de resultados, o que também constitui uma limitação.

Ao nível da observação direta, para se proceder à observação da digitação no instrumento, o professor deve conhecer muito bem o repertório em estudo, pois não pode consultar a partitura aquando da realização do exercício. Ao mesmo tempo, a secção em estudo deve ser executada com uma pulsação lenta, para que a observação do movimento dos dedos seja possível, e para que o aluno consiga verbalizar as várias notas musicais em questão.

Para além do referido, é necessário proceder-se a várias repetições de cada uma das fases da aprendizagem, o que exige uma maior disponibilidade de tempo. Primeiro deve-se sistematizar a dedilhação (digitação) do trecho musical de maior dificuldade, em seguida deve proceder-se à sua leitura solfejada e, por fim, deve acontecer a combinação destes dois processos. Para além disso, a abordagem sistemática multissensorial, fundamental aquando da aprendizagem de uma nova peça, ou estudo, o estabelecimento de secções e a sua abordagem por etapas - cuja explicação e reforço requerem muito rigor e atenção - e a audição de gravações e trechos musicais são fatores que implicam uma grande disponibilidade de tempo.

Nestes termos, é imperativa a reflexão acerca da duração da aula de um aluno disléxico. Devido ao trabalho intensivo ao nível da organização, estruturação e repetição do repertório – associado, frequentemente, a uma fraca capacidade de memória e à necessidade de uso dos vários sentidos – os alunos disléxicos necessitam de desenvolver uma prática musical mais prolongada e regular, sem que, ao mesmo tempo, se atinja a exaustão. Assim, a duração dos tempos letivos deve ser revista e/ou devem ser definidas aulas extra (de apoio), de modo a proporcionar ao aluno o tempo necessário para uma boa consolidação das aprendizagens, tendo em vista a obtenção de sucesso.

Embora se tenha recorrido à fundamentação bibliográfica, a utilização do instrumento de análise de conteúdo indutiva e do questionário possui limitações, uma vez que a compreensão das respostas dadas é subjetiva. Nestas, que estavam associadas a perguntas de carácter “aberto”, os valores e a linguagem natural do entrevistado e do investigador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência à qual o investigador não pode fugir. De certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do

investigador em relação à percepção que tem dos dados, não sendo possível uma leitura neutra (Moraes, 1999).

II - 5. Conclusão

Com este estudo constata-se que é imperativo proceder-se à análise das necessidades dos alunos, que variam de acordo com os contextos em que se movem. O professor deve analisar a evolução do aluno, estabelecer estratégias de resolução de problemas, bem como recorrer a múltiplos indicadores de desempenho.

Ao longo do período de investigação, as alunas, diagnosticadas com dislexia, evidenciaram recorrentemente dificuldades na prática musical ao nível da memória (particularmente, memória de curto prazo), da organização, do processamento da receção de informação visual e auditiva (nomeadamente, percepção rítmica) e na sua compreensão, e da concentração. Embora a implementação de novas estratégias e tomada de consciência de técnicas e ferramentas tenha possibilitado uma clara evolução na aprendizagem da música, reforço motivacional e desenvolvimento de capacidade de autorregulação e autonomia, as alunas continuaram a evidenciar dificuldades ao nível da aprendizagem.

Neste sentido, o recurso à aprendizagem multissensorial é vista como fundamental, uma vez que reforça a prática musical e propicia a plasticidade cerebral, fortalecendo as conexões entre as regiões auditivas e motoras, o que pode atenuar as manifestações de dislexia.

Apesar de existirem algumas indicações que sugerem que a prática musical pode reforçar as capacidades cognitivas, tal certeza ainda não é evidente, aguardando futura investigação (Kraus & Chandrasekaran, 2010). *“What we need is to focus more research on the different kinds of reading disability, on their distinct causes, on the interventions that are optimal for each of them, and to study more specially those children who seem to resist each form of intervention”* (Ramus, 2014).

Na opinião de vários autores não existe uma correlação entre a manifestação de dislexia “textual” e dislexia “musical” (por exemplo, Hérbert & Cuddy, 2006), havendo uma independência neuroanatômica entre as estruturas responsáveis pela decodificação da leitura musical e de texto. Tal perspetiva não é partilhada por Kate Saunders e colaboradores (2013),

uma vez que “*People often ask ‘Does dyslexia affect reading and learning music?’ and the answer in most cases is yes*”. Com base nas observações realizadas ao longo deste trabalho de investigação considera-se que esta correlação existe. No entanto esta é uma problemática sensível e que não reúne consensos, e que, por isso, requer estudo e avaliações no futuro.

Embora o investigador considere que a amostra em estudo foi muito reduzida (apenas 2 alunos), acredita que este trabalho de investigação contribuiu para que mais um pequeno passo possa ser dado no sentido da descoberta, compreensão e atuação aquando do diagnóstico de dislexia, sendo, por isso, “*útil aos outros*” (Eco, 2014, p. 53).

Reflexão Final

Foi muito gratificante desenvolver este trabalho de investigação, na medida em que aprendi muito acerca de um tema de grande importância na minha área profissional. Mais que oferecer um conjunto de orientações de como ensinar um aluno disléxico, o presente trabalho teve como objetivo apontar caminhos que permitam ao professor consolidar o ensino de todos os seus alunos e, ao mesmo tempo, perceber as necessidades específicas por eles manifestadas.

O docente deve tentar eliminar obstáculos à aprendizagem, reforçando as capacidades de cada aluno e ensinando de uma forma que lhe permita aprender. É determinante que os estudantes sejam ensinados a compreender e a utilizar os recursos pessoais que lhes permitem refletir sobre as suas ações, exercer um maior controlo sobre os seus próprios processos de aprendizagem e reforçar as suas competências. Espera-se que os alunos se tornem mais capazes de aprender a construir conhecimento, desenvolvendo em simultâneo a autoconfiança, a responsabilidade e a autonomia.

É natural que algumas crianças aprendam mais do que outras, contudo, quando a educação se baseia numa clara compreensão das suas diferenças, é de esperar que elas desenvolvam sentimentos de satisfação e confiança, por se sentirem realizadas.

É importante promover a igualdade de oportunidades e de participação para todos os alunos, e a educação inclusiva apresenta-se como um meio para impulsionar o desenvolvimento individual.

O resultado musical do aluno disléxico (e não só) depende de diversos fatores, nomeadamente, do empenho e da eficácia do professor, de um desenho curricular ajustado às necessidades de aprendizagem (adaptando o tipo de aula, tarefa, recursos e avaliação, num todo coerente) e da qualidade e da competência do sistema educativo. Assim, a educação musical e instrumental deverá ser repensada para que alunos diagnosticados com dislexia usufruam do ensino com mais qualidade.

Aos pais e encarregados de educação é pedido que constituam uma fonte de motivação extrínseca, supervisionando o estudo, fomentando a concentração e a organização, comunicando com o professor e respondendo aos pedidos de ajuda e apoio por parte dos seus filhos.

É pela procura cuidada de alternativas educativas e avaliação dessas práticas pedagógicas que a educação pode atingir novos patamares de qualidade. A necessidade de articular a prática pedagógica e a investigação é, deste modo, um dos muitos desafios da escola atual; testar metodologias e avaliar as suas práticas educativas são ações fundamentais de um docente.

Procuram-se professores que, em cooperação com os pais e com a comunidade, sejam capazes de criar condições para mostrar aos alunos que têm capacidade para obter sucesso na escola e, mais tarde, na vida – desde que naturalmente se esforcem por obtê-lo (Veiga *et al.*, 2013, p. 40).

Ao nível investigacional ficou patente a existência de um amplo caminho a percorrer na área da Dislexia, sobretudo quando aplicada ao ensino e à aprendizagem da música. A realização deste pequeno projeto de investigação e as suas conclusões fomentaram a criação de novas perguntas investigacionais, que necessitam de inovadoras respostas no futuro, alocadas a uma abordagem multidisciplinar de base, nomeadamente o estudo de novos processos ou estratégias de aprendizagem musical no contexto de alunos disléxicos (e em particular no ensino e aprendizagem de instrumentos de sopro), a compreensão neuro-anatómica e cognitivo-motivacional em alunos disléxicos em contexto de prática musical e a realização de um estudo na área do ensino da música com uma amostra populacional alargada, de modo a obter conclusões que possam ser sistematizadas e generalizadas.

Referências Bibliográfica

Chandrasekaran, B. & Kraus, N. (2010). Music, Noise-Exclusion, and Learning. *Music Perception*, 27 (4), pp. 297-306.

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Damáσιο, A. (2011). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano* (1ª ed.). Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.

Damáσιο, A. (2012). *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir* (1ª ed.). Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.

Eco, H. (2014). *Como Se Faz Uma Tese Em Ciências Humanas* (18.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.

Elliot, J. (2014). The dyslexia debate: some key myths. *Learnig Difficulties Australia*, 46 (1-2).

Elliot, J. & Grigorenko, E. (2014). The end of dyslexia?. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 27 (8), pp. 576-580.

Guerreiro, R. (2014) *O Processo Ensino-Aprendizagem Do Violino A Crianças Cegas*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior De Música de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Gordon, E. (2015). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers.

Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia: Um Guia para Pais e Professores*. Porto: Porto Editora.

Herbert, H. & Cuddy, L. (2006). Music-reading deficiencies and the brain. *Advances in Cognitive Psychology*, 2 (2-3), pp. 199-206.

Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Kraus, N. & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews: Neuroscience*, 11, pp. 599-605.

Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), pp. 7-32.

Morgan, C. (2001). *The Boosey Woodwind Method - Flute Book 1*. London: Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.

Patel, A. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2(June), 1–14. doi:10.3389/fpsyg.2011.00142.

Ramus, F. (2014). Should there really be a ‘Dyslexia debate’?. *Brain: A Journal Of Neurology*, 137, pp. 3371-3374.

Santos, J. (2016). *A Importância Dos Encarregados De Educação Na Iniciação Ao Ensino Do Clarinete*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior De Música de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Saunders, K., Ogelthorpe, S., Marshall, K., Daunt, S., Lea, M., Ditchfield, D. & Bishop-Liebler, P. (2013). Teacher Guide To Music and Dyslexia - Music and Dyslexia Guide. *British Dyslexia Association*, pp. 1-26. Recuperado em Agosto, 2017 a partir de http://steelasophical.com/wp-content/uploads/2013/10/www.rhinegold.co.uk_downloads_magazines_music_teacher_music_teacher_guide_music_and_dyslexia.pdf.

Schwanitz, D. (2012) *Cultura: Tudo O Que É Preciso Saber* (14.^a ed.). Alfragide: Publicações Dom Quixote.

Silva, A. (2015). *O Ensino do Piano e a Dislexia. Um contributo pessoal*. Tese de mestrado apresentada ao Departamento de Comunicação e Arte - Universidade de Aveiro, Aveiro.

Torres, R. (2016). *Aprendizagem Simultânea: uma reflexão sobre o ensino do clarinete a partir da perspetiva educacional de Paul Harris*. Tese de mestrado apresentada ao Instituto

Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Campus Universitário de Almada, Almada.

Veiga, F., Magalhães, J., Carvalho, C., Conboy, J., Caldeira, S. , Nogueira J., Pereira, A. *et al.* (2013). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores.

Wye, T. (1984). *Beginner's Book for the Flute: Part One*. London: Novello & Company Limited.

Wye, T. (1988). *Proper Flute Playing*. London: Novello & Company Limited.

Webgrafia

Câmara Municipal de Odivelas (2017). *Site Oficial Câmara Municipal de Odivelas*. Recuperado em julho de 2017 a partir de <http://cm-odivelas.pt/index.php/concelho>.

Sá, F. (2003). *Mosteiro de Odivelas: Viagem no tempo...Uma lição de história*. Recuperado em julho de 2017 a partir de <http://www.mosteirodeodivelas.org/>.

Sensorial - Creative Brands (2017). *Conservatório de Música D. Dinis – Odivelas*. Recuperado em julho de 2017 a partir de <http://www.conservatorio-dinis.pt/>.

União das Freguesias de Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto (2017). *Bem-vindos ao site da União das Freguesias de Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto*. Recuperado em julho de 2017 a partir de <http://www.uf-povoalival.pt/a-freguesia/historia.html>.

Wolf, J. & Hatsidimitris, G. (s.d.). *Physclips - Timbre and envelope*. Recuperado em março de 2017 a partir de <http://www.animations.physics.unsw.edu.au/jw/timbre-envelope.htm>.

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Série I. Ministério da Educação Nacional. Lisboa.

Decreto-lei 152/2013, de 4 de novembro. Diário da República n.º 213/2013, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 11-A/2013, de 28 de janeiro. Procuradoria-Geral Distrital. Lisboa.

Lei n.º 84/98, de 14 de dezembro. Diário da República n.º 287/1998, Série I-A. Assembleia da República. Lisboa

Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho. Diário da República n.º 146/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto. Diário da República n.º 156/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Outras Referências

Regulamento – Mestrado em Ensino da Música. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Música de Lisboa. Lisboa.

SECÇÃO I – ANEXOS

Anexo 1 - Declarações de Autorização de Gravação das aulas de Flauta Transversal

Declaração de Autorização do Encarregado de Educação

Fu, _____, na qualidade de encarregado/a de educação do menor _____, aluno do Conservatório de Música D. Dinis, declaro que autorizo, por este meio, o meu educando, atrás identificado, a ser filmado nas suas aulas de flauta transversal, lecionadas pelo mestrando Ricardo José Miranda Alves, aluno estagiário do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, com o objetivo das mesmas serem avaliadas e alvo de inquérito no âmbito da realização do Relatório de Estágio em contexto do Ensino Especializado da Música.

(local) P. S. Alves, 9/12/2016

O mestrando,

Ricardo José Miranda Alves

O Encarregado de Educação,

Helen Alves

Declaração de Autorização do Encarregado de Educação

Eu, _____, na qualidade de encarregado/a de educação do menor _____, aluno do Conservatório de Música D. Dinis, declaro que autorizo, por este meio, o meu educando, atrás identificado, a ser filmado nas suas aulas de flauta transversal, lecionadas pelo mestrando Ricardo José Miranda Alves, aluno estagiário do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, com o objetivo das mesmas serem avaliadas e alvo de inquérito no âmbito da realização do Relatório de Estágio em contexto do Ensino Especializado da Música.

(local) Odivelas .09/12/2016

O mestrando,

Ricardo José Miranda Alves

O Encarregado de Educação,

Silvia Alves

Declaração de Autorização do Encarregado de Educação

Eu, _____, na qualidade de encarregado/a de educação do menor _____, aluno do Conservatório de Música D. Dinis, declaro que autorizo, por este meio, o meu educando, atrás identificado, a ser filmado nas suas aulas de flauta transversal, lecionadas pelo mestrando Ricardo José Miranda Alves, aluno estagiário do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, com o objetivo das mesmas serem avaliadas e alvo de inquérito no âmbito da realização do Relatório de Estágio em contexto do Ensino Especializado da Música.

(local) Odivelas, 9/12/2016

O mestrando,

Ricardo José Miranda Alves

O Encarregado de Educação,

Sandra Lopes

Anexo 1A - Autorização do Diretora Pedagógica do CMDD

Ricardo José Miranda Alves
Urbanização Terraços da Ponte
Rua Marechal António de Spínola, nº 14, 6ºA
2685 – 162, Sacavém

Sacavém, 12 de dezembro de 2016

Excelentíssima Sra. Diretora Pedagógica
do Conservatório de Música D. Dinis

Assunto: Pedido de autorização para a gravação em vídeo das aulas de flauta transversal

Eu, Ricardo José Miranda Alves, aluno estagiário do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, venho por este meio solicitar a vossa excelência autorização para a realização da gravação em vídeo de aulas de flauta transversal durante o decurso deste ano letivo, devidamente autorizadas pelos Encarregados de Educação, para a avaliação no âmbito da realização do Relatório de Estágio em contexto do Ensino Especializado da Música.

Sem outro assunto e agradecendo toda a sua atenção.

Com os meus melhores cumprimentos,

O mestrando;



(Ricardo José Miranda Alves)


CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA D. DINIS
ODIVELAS

Contribuinte n.º 501 515 194
Rua José Fontana, Bairro S. José
2620-071 PÓVOA ST.º ADRIÃO



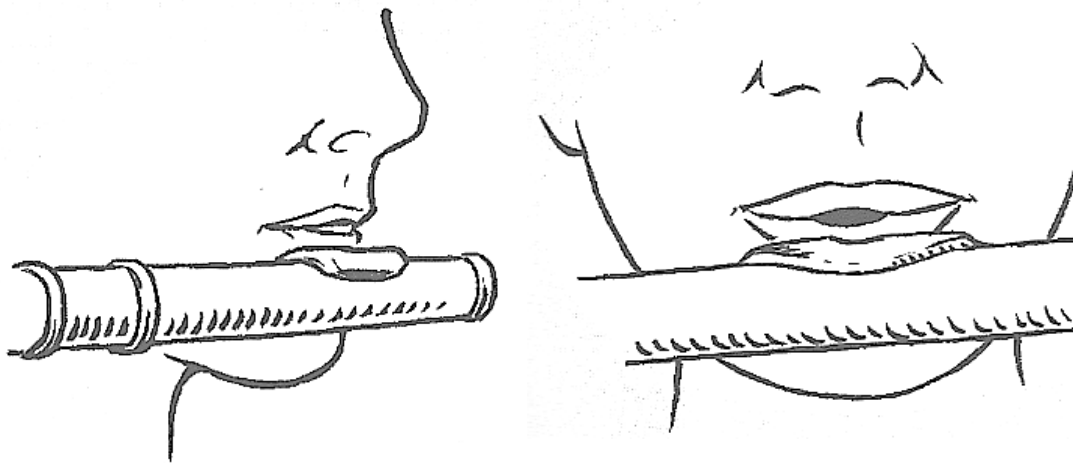
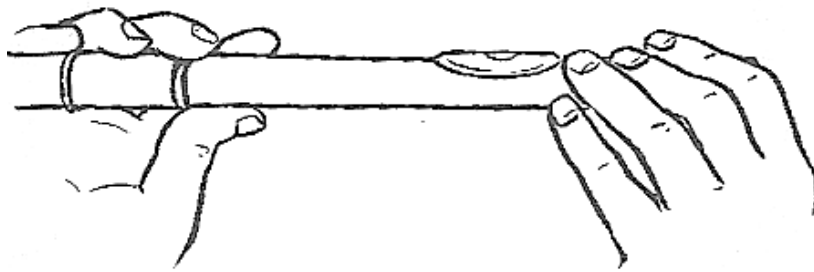
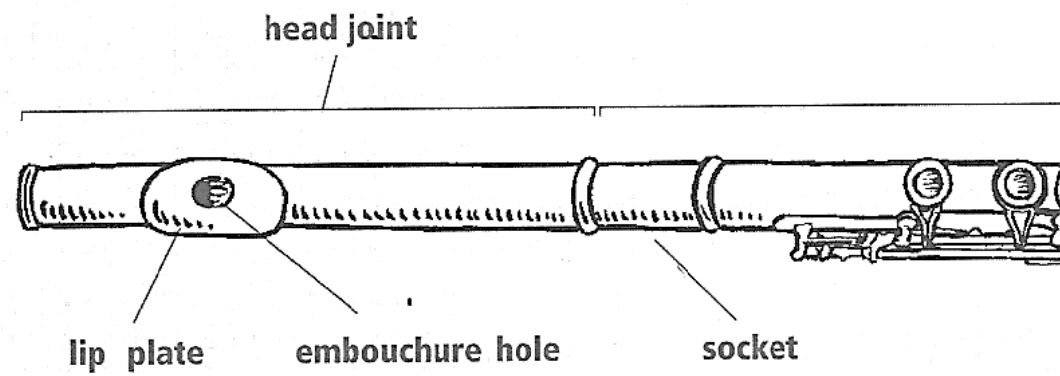
12/12/2016

Anexo 2



Mapa atual do concelho de Odivelas. Adaptado de Câmara Municipal de Odivelas (2017). *Site Oficial Câmara Municipal de Odivelas*. Recuperado em Julho de 2017 a partir de <http://cm-odivelas.pt/index.php/concelho>.

Anexo 3



Imagens da cabeça da flauta transversal, orifício de sopro e embocadura. Adaptado de Morgan, C. (2001). *The Boosey Woodwind Method - Flute Book 1* (pp. 4-6).

Anexo 4



*Scale exercise em Fá Maior. Adaptado de Wye, T. (1984). *Beginner's Book for the Flute: Part One* (p.24).*

Anexo 5 - Planificação anual - Aluna A



Nome do mestrando: Ricardo Alves

Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio

Alunos/turma: Aluna A

Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues

1. Objetivos Gerais para o ano letivo:

- Desenvolver competências auditivas, aliadas à memória;
- Reconhecer os elementos constituintes da partitura musical;
- Realizar a aprendizagem das notas musicais e das posições do instrumento;
- Aprender as noções básicas de articulação;
- Desenvolver os princípios básicos da respiração;
- Abordar a música em duo, com piano e com acompanhamento áudio.

2. Competências a desenvolver ao longo do ano letivo:

Competências Auditivas

- Desenvolver competências auditivas, utilizando códigos, convenções e terminologias musicais;
- Adquirir os conceitos chave, como registos graves e agudos e movimentos sonoros (subir e descer);
- Ser capaz de reconhecer a oitava superior e inferior, corrigindo em caso de erro;
- Desenvolver a capacidade de afinação através de uma correta embocadura e inclinação da flauta;
- Com acompanhamento áudio e de piano, ser capaz de reconhecer e manter a pulsação e de voltar à música, em caso de erro;
- Explorar e identificar elementos da música.

Competências Motoras

- Aprender a coordenar os movimentos dos dedos e a coordenação entre as duas mãos;
- Aprender a coordenar os movimentos da ação da língua com os dedos, na articulação;
- Realizar a aprendizagem das posições do instrumento referentes às primeiras alterações (Sib, Fá#, Mib e Dó#);
- Conseguir manter uma boa estabilidade ao nível do suporte da flauta;
- Trabalhar as primeiras escalas e tonalidades.

Competências Expressivas

- Compreender a música como forma de expressão e comunicação;

- Explorar ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas;
- Reconhecer e aplicar as intensidades básicas, também com *crescendo* e *diminuendo*;
- Adquirir a noção de frase e a forma de a expressar.

Competências de Leitura

- Identificar os ritmos, as notas musicais e o compasso do repertório (exercícios e peças);
- Identificar e reconhecer ligaduras, acentuações, ligaduras de prolongação, dinâmicas e articulações;
- Aprender a diferença entre alterações constitutivas e alterações ocorrentes.

Outras Competências (outros conteúdos)

- Desenvolver hábitos e métodos de estudo;
- Desenvolver a capacidade de autocrítica.

3. Distribuição por Período

1.º Período

Competências	Objetivos
Auditivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências auditivas, utilizando códigos, convenções e terminologias musicais; • Adquirir os conceitos chave, como registos graves e agudos e movimentos sonoros (subir e descer); • Desenvolver a capacidade de afinação através de uma correta embocadura e inclinação da flauta; • Ser capaz de reconhecer e manter a pulsação com o acompanhamento áudio ou de piano.
Motoras	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a coordenar os movimentos dos dedos e a coordenação entre as duas mãos; • Aprender a coordenar os movimentos da ação da língua com os dedos, na articulação; • Conseguir manter uma boa estabilidade ao nível do suporte da flauta.
Expressivas	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas; • Reconhecer e aplicar as intensidades básicas (<i>F</i> e <i>p</i>).
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os ritmos, as notas musicais e o compasso do repertório (exercícios e

	peças); <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e reconhecer ligaduras e ligaduras de prolongação.
Outras	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver hábitos e métodos de estudo; • Desenvolver a capacidade de autocrítica.

2.º Período

Competências	Objetivos
Auditivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências auditivas, utilizando códigos, convenções e terminologias musicais; • Adquirir os conceitos chave, como registos graves e agudos e movimentos sonoros (subir e descer); • Ser capaz de reconhecer a oitava superior e inferior, corrigindo em caso de erro; • Desenvolver a capacidade de afinação através de uma correta embocadura e inclinação da flauta; • Com acompanhamento áudio e de piano, ser capaz de reconhecer e manter a pulsação e de voltar à música, em caso de erro; • Explorar e identificar elementos da música.
Motoras	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a coordenar os movimentos dos dedos e a coordenação entre as duas mãos; • Aprender a coordenar os movimentos da ação da língua com os dedos, na articulação; • Conseguir manter uma boa estabilidade ao nível do suporte da flauta.
Expressivas	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a música como forma de expressão e comunicação; • Explorar ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas; • Reconhecer e aplicar as intensidades básicas, também com <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i>; • Adquirir a noção de frase e a forma de a expressar.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os ritmos, as notas musicais e o compasso do repertório (exercícios e peças); • Identificar e reconhecer ligaduras, acentuações, ligaduras de prolongação, dinâmicas e articulações.
Outras	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver hábitos e métodos de estudo;

	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de autocrítica.
--	--

3.º Período

Competências	Objetivos
Auditivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências auditivas, utilizando códigos, convenções e terminologias musicais; • Adquirir os conceitos chave, como registos graves e agudos e movimentos sonoros (subir e descer); • Ser capaz de reconhecer a oitava superior e inferior, corrigindo em caso de erro; • Desenvolver a capacidade de afinação através de uma correta embocadura e inclinação da flauta; • Com acompanhamento áudio e de piano, ser capaz de reconhecer e manter a pulsação e de voltar à música, em caso de erro; • Explorar e identificar elementos da música.
Motoras	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a coordenar os movimentos dos dedos e a coordenação entre as duas mãos; • Aprender a coordenar os movimentos da ação da língua com os dedos, na articulação; • Realizar a aprendizagem das posições do instrumento referentes às primeiras alterações (Sib, Fá#; Mib e Dó#); • Conseguir manter uma boa estabilidade ao nível do suporte da flauta; • Trabalhar as primeiras escalas e tonalidades.
Expressivas	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a música como forma de expressão e comunicação; • Explorar ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas; • Reconhecer e aplicar as intensidades básicas, também com <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i>; • Adquirir a noção de frase e a forma de a expressar.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os ritmos, as notas musicais e o compasso do repertório (exercícios e peças); • Identificar e reconhecer ligaduras, acentuações, ligaduras de prolongação, dinâmicas e articulações; • Aprender a diferença entre alterações constitutivas e alterações ocorrentes.



Outras	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver hábitos e métodos de estudo;• Desenvolver a capacidade de autocrítica.
--------	---

4. Repertório e Material Didático a Utilizar

<ul style="list-style-type: none">• <i>The Fife Book</i>, Lizz Goodwin;• <i>Beginner's Book for the Flute - Part One</i>, Trevor Wye;• CD de acompanhamento do <i>Beginner's Book for the Flute - Part One</i>, Trevor Wye.

Anexo 5A - Planos de aula – Aluna A

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 06/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odíveas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Emitir os primeiros sons na flauta.	- Solicitar ao aluno a formação da embocadura e sopro, sem o recurso ao instrumento; - Realizar o sopro com a embocadura adequada utilizando o instrumento.
• Procurar a estabilização dos processos envolvidos na emissão sonora.	- Efetuar várias repetições das atividades anteriormente expostas, intercalando o uso do instrumento, com a sua ausência.
• Aprender a postura correta para a execução do instrumento.	- Colocar os pés fazendo um ângulo de 90º entre si (utilizar o formato quadrado dos azulejos da sala); - Solicitar a observação de várias fotografias do manual e recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
• Coordenar os dedos responsáveis pela execução das notas si, lá e sol.	- Solicitar o incremento da mão esquerda, mantendo os processos anteriormente expostos, primeiramente executando as notas individualmente várias vezes; - Aquando da estabilização da execução das notas isoladamente, incrementar a sua prática sucessiva, recorrendo a pausas de média/longa duração entre cada nota.
• Aprender figuras rítmicas (semibreve, mínima e semínima) e a localização das notas musicais (si, lá e sol) na pauta musical.	- Fazer a demonstração de pequenos trechos que abordam os ritmos em questão; - Solicitar, primeiramente, a execução das durações das figuras rítmicas com a voz e a pulsação (e o movimento); - Associar a prática das durações com a emissão sonora das notas musicais (isoladamente).

Recursos: Estante, espelho, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 8, 11).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 10/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Procurar a estabilização dos processos envolvidos na emissão sonora.	- Efetuar várias repetições do sopro para o instrumento, utilizando uma correta embocadura; em caso de dificuldade ao nível da criação sonora, intercalar o uso do instrumento e a sua ausência.
• Coordenar os dedos responsáveis pela execução das notas si, lá e sol.	- Aquando da estabilização da execução das notas isoladamente, incrementar a sua prática sucessiva. Na prática sucessiva, a duração das pausas entre cada nota (isolada) deve diminuir com o aumento da proficiência da coordenação.
• Consolidar a aprendizagem e a execução das figuras rítmicas (semibreve, mínima e semínima) e das notas musicais (si, lá e sol) na pauta musical; aprender as pausas de mínima e semínima.	- Fazer a revisão dos exercícios (escritos em partitura) da aula anterior (p. 11) e acrescentar a página seguinte do manual, onde se apresenta uma maior “inconstância” rítmica. Pretende--se, através da execução de melodias populares/tradicionais, que a aluna consolide a compreensão das figuras rítmicas aprendidas; - Se necessário, proceder à leitura solfejada de ritmos e/ou notas musicais.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 11-12).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 20/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odívelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-à realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Consolidar a coordenação dos dedos responsáveis pela execução das notas si, lá e sol.	- Realizar a prática sucessiva das três notas musicais em causa, realizando variações rítmicas e na ordem com que as notas se apresentam.
• Consolidar a execução das figuras rítmicas (semibreve, mínima e semínima, e respetivas pausas) e das notas musicais (si, lá e sol) recorrendo à pauta musical.	- Fazer a revisão dos exercícios (escritos em partitura) da aula anterior e acrescentar a página seguinte do manual, onde se apresenta uma maior “variedade” rítmica. Pretende-se, através da execução de melodias populares/tradicionais, que a aluna consolide a compreensão das figuras rítmicas aprendidas; - Se necessário, proceder à leitura solfejada de ritmos e/ou notas musicais.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 12-13).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 27/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Aprendizagem da ligadura.	- Tocar demonstrando a diferença entre uma mesma sequência de notas, executadas sem ligadura e com ligadura; - Realizar, primeiramente, com a flauta, uma pequena sequência de notas sem o uso da ligadura e depois acrescentá-la; - Quando a aluna se torna mais proficiente no exercício da execução da ligadura, abordar os exercícios de ligadura do manual.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (p. 14).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 31/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odívelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Consolidar a postura correta para a execução do instrumento.	- Colocar os pés fazendo um ângulo de 90º entre si (utilizar o formato quadrado dos azulejos da sala); - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
• Aprendizagem da colcheia.	- Exemplificar pequenos trechos musicais que envolvem a colcheia; - Solicitar, primeiramente, a execução das durações das figuras rítmicas com a voz e a pulsação (e o movimento); - Realizar, primeiramente, com a flauta, uma pequena secção do manual que inclua a colcheia; quando a aluna se tornar mais proficiente nos exercícios, abordar as pequenas peças do manual na sua globalidade; - Se necessário, proceder à leitura solfejada de ritmos e/ou notas musicais.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).

Recursos: Estante, espelho, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 15-16).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 03/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odívetas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Consolidar a postura correta para a execução do instrumento.	- Colocar os pés fazendo um ângulo de 90º entre si (utilizar o formato quadrado dos azulejos da sala); - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
• Aprendizagem das notas musicais fá e mi.	- Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos da mão direita que permitem a execução destas notas musicais; - Tocar cada nota, isoladamente, e repetir o número de vezes necessária até se dar a sua estabilização; - Para consolidar esta prática, executar as melodias do manual.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).

Recursos: Estante, espelho e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (p. 18).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 10/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Consolidar a postura correta para a execução do instrumento.	- Colocar os pés fazendo um ângulo de 90º entre si (utilizar o formato quadrado dos azulejos da sala); - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
• Aprendizagem da nota musicais ré.	- Solicitar à aluna que observe o movimento do dedo da mão direita que permite a execução da nota musical em causa; - Tocar essa nota e repetir o número de vezes necessária até se dar a sua estabilização; - Para consolidar esta prática executar as melodias do manual.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).

Recursos: Estante, espelho e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (p. 19).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 17/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Aprendizagem da nota musical dó (2ª oitava).	- Tocar essa nota e repetir o número de vezes necessárias até se dar a sua estabilização; - Para consolidar esta prática, executar as melodias do manual.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 21-22).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 24/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Preparar a audição de final de Período.	- Executar as peças definidas para a audição; - Solicitar à aluna para expor as dificuldades que percebe ao tocar as referidas peças; - Definir a ordem de apresentação das peças na audição; - Repetir as peças o número de vezes necessárias, tendo em vista a proficiência, a confiança, serenidade e a segurança da aluna.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 18, 19, 21).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 12/12/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Fazer o balanço da apresentação pública em audição.	- Solicitar à aluna que exponha a sua opinião relativamente à sua performance, destacando os elementos bons e os menos bons da execução, bem como os sentimentos que percecionou.
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Consolidar a postura correta para a execução do instrumento.	- Colocar os pés fazendo um ângulo de 90º entre si (utilizar o formato quadrado dos azulejos da sala); - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
• Aprendizagem da nota musical ré (2ª oitava).	- Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos na execução da nota musical em causa; - Tocar essa nota e repetir o número de vezes necessárias até se dar a sua estabilização; trabalhar a coordenação das mãos envolvidas na execução das notas dó(2) e ré(2); - Para consolidar esta prática, executar as melodias do manual.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).

Recursos: Estante, espelho, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 23-24).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 15/12/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Introduzir a flauta com mecânica Boehm.	- Apresentar as partes em que se desmonta a flauta, bem como as suas funcionalidades; - Mostrar como se procede à montagem, à desmontagem e limpeza da mesma.
• Emitir os primeiros sons na flauta.	- Realizar o sopro com a embocadura adequada.
• Fomentar a estabilização do suporte do instrumento.	- Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis quando segura o instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
• Consolidar a postura correta para a execução do instrumento.	- Colocar os pés fazendo um ângulo de 90º entre si (utilizar o formato quadrado dos azulejos da sala); - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.

Recursos: Estante, espelho, afinador e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 12-18).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 05/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odívetas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Consolidar a postura correta para a execução do instrumento.	- Colocar os pés fazendo um ângulo de 90º entre si (utilizar o formato quadrado dos azulejos da sala); - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
• Aprendizagem das notas musicais mi e ré (graves).	- Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos da mão direita que permitem a execução destas notas musicais; - Tocar cada nota, isoladamente, e repetir o número de vezes necessárias até se dar a sua estabilização; - Para consolidar esta prática, executar as melodias do manual.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto;	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).

Recursos: Estante, espelho e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 18-19).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 12/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Consolidar a postura correta para a execução do instrumento.	- Colocar os pés fazendo um ângulo de 90º entre si (utilizar o formato quadrado dos azulejos da sala); - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
• Aprendizagem da nota musical dó (2ª oitava).	- Tocar essa nota e repetir o número de vezes necessárias até se dar a sua estabilização; - Para consolidar esta prática, executar as melodias do manual.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).

Recursos: Estante, espelho, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 21-22).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 19/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Fomentar a estabilização do suporte do instrumento.	- Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
• Aprendizagem da nota musical ré (2ª oitava).	- Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos na execução da nota musical em causa; - Tocar essa nota e repetir o número de vezes necessárias até se dar a sua estabilização; trabalhar a coordenação das mãos envolvida na execução das notas dó(2) e ré(2); - Para consolidar esta prática, executar as melodias do manual.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor duas flautas, ou flauta e piano).

Recursos: Estante, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 23-24).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 26/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Consolidação da execução da nota musical ré (2ª oitava).	- Tocar essa nota e repetir o número de vezes necessárias até se dar a sua estabilização; trabalhar a coordenação das mãos, alternando entre a nota ré(2) e outras notas musicais; - Para consolidar esta prática, executar as melodias do manual.
• Fomentar a estabilização do suporte do instrumento.	- Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).

Recursos: Estante, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 23-25).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 02/02/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Desenvolver a destreza na execução das notas musicais (âmbito ré1-ré2), juntamente com a execução de ligaduras e notas separadas.	- Executar várias melodias presentes no manual, procedendo à repetição de pequenas secções, de modo a consolidar as dificuldades existentes, permitindo, mais tarde, a execução das peças na sua totalidade.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 24-26).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 16/02/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Desenvolver a destreza na execução das notas musicais (âmbito ré1-ré2), juntamente com a execução de ligaduras e notas separadas.	- Executar várias melodias presentes no manual, procedendo à repetição de pequenas secções, de modo a consolidar as dificuldades existentes, permitindo, mais tarde, a execução das peças na sua totalidade.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 25-27).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 20/02/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Desenvolver a destreza na execução das notas musicais (âmbito ré1-ré2), juntamente com a execução de ligaduras e notas separadas.	- Executar várias melodias presentes no manual, procedendo à repetição de pequenas secções, de modo a consolidar as dificuldades existentes, permitindo, mais tarde, a execução das peças na sua totalidade.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 26-27).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 23/02/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Aprender os princípios da articulação.	- Pedir à aluna que execute várias vezes, sem flauta, a letra “T”; solicitar à aluna que explicita o acontece com o movimento da língua quando diz “T”; - Solicitar que a aluna execute várias articulações (começando lentamente) na nota si e, em seguida, pedir que execute um ritmo constante de duas colcheias e uma semínima, consecutivamente (usando sempre a língua no processo de articulação); - Seguidamente, a aluna deverá alternar a execução do ritmo anterior com as notas lá, sol, fá, mi e ré; - Para consolidar esta prática, executar as melodias do manual.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 27-28).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 02/03/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão.
• Consolidar a aprendizagem dos princípios da articulação.	- Solicitar que a aluna execute várias articulações (começando lentamente) na nota si, e em seguida pedir que execute um ritmo constante de duas colcheias e uma semínima, consecutivamente (usando sempre a língua no processo de articulação); - Seguidamente, a aluna deverá alternar a execução do ritmo anterior com as notas lá, sol, fá, mi e ré; - Para consolidar esta prática, executar as melodias do manual.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 27-29).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 09/03/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão. Recorrer ao exercício de articulação do manual.
• Aprender o ritmo de tercina.	- Fazer a demonstração de pequenos trechos que abordam o ritmo em questão; - Solicitar, primeiramente, a execução das durações das figuras rítmicas com a voz e a pulsação (e o movimento); em seguida, juntar a execução com o instrumento.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 29-30).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 16/03/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão. Recorrer ao exercício de som e articulação do manual.
• Preparar a audição de final de Período.	- Executar as peças definidas para a audição; - Solicitar à aluna para expor as dificuldades que percebe ao tocar as referidas peças; - Definir a ordem de apresentação das peças na audição; - Repetir as peças o número de vezes necessárias, tendo em vista a proficiência, a confiança, a serenidade e a segurança da aluna.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 24-30).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 23/03/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Fazer o balanço da apresentação pública em audição.	- Solicitar à aluna que exponha a sua opinião relativamente à sua performance, destacando os elementos bons e os menos bons da execução, bem como os sentimentos que percecionou.
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão. Recorrer ao exercício de som e articulação do manual.
• Desenvolver a destreza na execução das notas musicais (âmbito ré1-ré2), juntamente com a execução de ligaduras e notas separadas.	- Executar várias melodias presentes no manual, procedendo à repetição de pequenas secções, de modo a consolidar as dificuldades existentes, permitindo, mais tarde, a execução das peças na sua totalidade.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 30-31).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 30/03/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Tomar consciência da forma de apresentação em palco num momento de recital ou concerto.	- Observar um concerto de docentes no Conservatório.
• Fazer a avaliação e juízo do concerto de professores.	- Solicitar à aluna que exponha a sua opinião relativamente à performance que presenciou, destacando os pontos fortes e os menos fortes da execução, bem como os sentimentos que percebeu, e os aspetos que pretende absorver para a sua prática musical.

Recursos:
Repertório:



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 20/04/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão. Recorrer ao exercício de som e articulação do manual.
• Desenvolver a destreza na execução das notas musicais (âmbito ré1-ré2), juntamente com a execução de ligaduras e notas separadas.	- Executar várias melodias presentes no manual, procedendo à repetição de pequenas secções, de modo a consolidar as dificuldades existentes, permitindo, mais tarde, a execução das peças na sua totalidade. Proceder à revisão das peças que suscitam maior dificuldade.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 28-31).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 27/04/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão. Recorrer ao exercício de som e articulação do manual.
• Aprendizagem da nota musical dó grave (1ª oitava).	- Solicitar à aluna que observe o movimento do dedo das mão direita envolvido na execução da nota musical em causa; - Tocar essa nota e repetir o número de vezes necessárias até se dar a sua estabilização; - Para consolidar esta prática, executar as melodias do manual.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 30-32).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 04/05/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão. Recorrer ao exercício de som e articulação do manual.
• Consolidar a aprendizagem da nota musical dó grave (1ª oitava).	- Tocar essa nota e repetir o número de vezes necessárias até se dar a sua estabilização; - Para consolidar esta prática, executar as melodias do manual.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e piano. Repertório: Goodwin, Liz, <i>The Fife Book</i> (pp. 30-31).
--

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 11/05/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão. Recorrer ao exercício de som e articulação do manual.
• Aprender a nota musical sol# e coordená-la com as restantes notas da mão esquerda.	- Solicitar à aluna que observe o movimento do seu dedo aquando da realização do sol#; - Recorrer aos exercícios presentes no novo manual, começando por executar a referida nota de forma longa, realizando, em seguida, várias repetições, sempre que surjam dificuldades.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 30-31);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part One* (pp. 16-18).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 18/05/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão. Recorrer ao exercício de som e articulação do manual.
• Desenvolver a noção de <i>staccato</i> .	- Demonstrar à aluna a diferença entre a articulação (“dita normal”) e em <i>staccato</i> ; - Solicitar à aluna que perceçione uma maior leveza e ligeiro diminuendo quando articula a nota.
• Aprender a nota musical sib e coordená-la com as restantes notas musicais.	- Solicitar à aluna que observe o movimento do seu dedo aquando da realização do sib; em seguida deverá fazer a sua coordenação com a nota lá; - Recorrer aos exercícios presentes no novo manual, começando por executar a referida nota, realizando, em seguida, várias repetições, sempre que surjam dificuldades.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, ou flauta e piano).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 30-31);

Wye, Trevor, *Beginner’s Book for the Flute, Part One* (pp. 19-21).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 25/05/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão. Recorrer ao exercício de som e articulação do manual.
• Consolidar a aprendizagem da nota sib.	- Executar várias melodias presentes no manual (em que o sib está presente), procedendo à repetição de pequenas secções, de modo a consolidar as dificuldades existentes, permitindo, mais tarde, a execução das peças na sua totalidade.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo, leitor de CDs e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 30-31);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part One* (pp. 22-23).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 01/06/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna A)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão. Recorrer ao exercício de som e articulação do manual.
• Aprendizagem da tonalidade de Fá Maior.	- Introduzir alguns conceitos teóricos relativamente à construção de escalas; - Solicitar à aluna que execute a respetiva escala, começando com uma pulsação lenta, que deve aumentar gradualmente, à medida que se observa maior proficiência por parte da aluna; - Recorrer aos exercícios de escala do manual.
• Aprender a nota musical fá# e coordená-la com as restantes notas musicais.	- Solicitar à aluna que observe o movimento do seu dedo aquando da realização da nota musical em questão; - Recorrer aos exercícios presentes no novo manual, começando por executar a referida nota de forma longa, realizando, em seguida, várias repetições, sempre que surjam dificuldades.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo, leitor de CDs e piano.

Repertório: Goodwin, Liz, *The Fife Book* (pp. 30-31);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part One* (pp. 24-27).

Anexo 6 - Planificação anual - Aluna B



Nome do mestrando: Ricardo Alves

Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio

Alunos/turma: Aluna B

Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues

1. Objetivos Gerais para o ano letivo:

- Compreender o funcionamento do corpo/instrumento;
- Desenvolver uma postura correta;
- Aumentar a autonomia de estudo e desenvolvimento de ideias musicais interpretativas;
- Respirar corretamente (respiração diafragmática-abdominal, fomentando uma expiração contínua);
- Cultivar uma boa emissão sonora e afinação;
- Utilizar vários tipos de articulação com um propósito expressivo;
- Desenvolver competências auditivas, aliadas à memória;
- Desenvolver sensibilidade musical e artística, e agógica musical;
- Abordar a música de câmara (com piano ou ensemble de flautas) do ponto de vista artístico (como uma entidade una).

2. Competências a desenvolver ao longo do ano letivo:

Competências Auditivas

- Desenvolver a sensibilidade auditiva e musical;
- Cultivar uma audição ativa e crítica;
- Conseguir fazer correções ao nível da afinação;
- Conhecer os vários estilos e aperfeiçoar o fraseado;
- Desenvolver a capacidade de reproduzir uma pequena melodia no instrumento, depois da sua audição;
- Adquirir a capacidade de memorização de escalas e pequenos exercícios.

Competências Motoras

- Compreender a relação entre corpo e instrumento;
- Desenvolver uma boa postura corporal;
- Cimentar a capacidade de execução técnica como suporte da interpretação;
- Respirar corretamente;
- Desenvolver a velocidade do *stacatto* e destreza digital.

Competências Expressivas

- Desenvolver a noção de fraseado de acordo com o estilo e época;
- Utilizar vários tipos de articulação (*legatto, stacatto, tenuto, marcato*);
- Desenvolver o sentido de pulsação associado à variedade de padrões rítmicos e melódicos;
- Alargar o âmbito das intensidades, de forma a ter disponível maior variedade de dinâmica;
- Desenvolver a agógica musical.

Competências de Leitura

- Adquirir maior fluidez na leitura à primeira vista;
- Desenvolver a leitura rítmica e melódica dos estudos e peças, com vista ao incremento de todos os componentes da partitura musical.

Outras Competências (outros conteúdos)

- Desenvolver a capacidade de autocrítica;
- Planificar metodicamente o estudo;
- Cooperar em grupo, respeitando as dinâmicas do mesmo;
- Desenvolver a capacidade de concentração.

3. Distribuição por Período

1.º Período

Competências	Objetivos
Auditivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a sensibilidade auditiva e musical; • Cultivar uma audição ativa e crítica; • Conseguir fazer correções ao nível da afinação; • Conhecer os vários estilos e aperfeiçoar o fraseado; • Desenvolver a capacidade de reproduzir uma pequena melodia no instrumento, depois da sua audição; • Adquirir a capacidade de memorização de escalas e pequenos exercícios.
Motoras	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre corpo e instrumento; • Desenvolver uma boa postura corporal; • Cimentar a capacidade de execução técnica como suporte da interpretação; • Respirar corretamente; • Desenvolver a velocidade do <i>stacatto</i> e destreza digital.
Expressivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a noção de fraseado de acordo com o estilo e época;

	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar vários tipos de articulação (<i>legatto, stacatto, tenuto, marcato</i>); • Desenvolver o sentido de pulsação associado à variedade de padrões rítmicos e melódicos; • Alargar o âmbito das intensidades, de forma a ter disponível maior variedade de dinâmica; • Desenvolver a agógica musical.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir maior fluidez na leitura à primeira vista; • Desenvolver a leitura rítmica e melódica dos estudos e peças, com vista ao incremento de todos os componentes da partitura musical.
Outras	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de autocritica e de concentração; • Cooperar em grupo, respeitando as dinâmicas do mesmo.

2.º Período

Competências	Objetivos
Auditivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a sensibilidade auditiva e musical; • Cultivar uma audição ativa e crítica; • Conseguir fazer correções ao nível da afinação; • Conhecer os vários estilos e aperfeiçoar o fraseado; • Desenvolver a capacidade de reproduzir uma pequena melodia no instrumento, depois da sua audição; • Adquirir a capacidade de memorização de escalas e pequenos exercícios.
Motoras	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre corpo e instrumento; • Desenvolver uma boa postura corporal; • Cimentar a capacidade de execução técnica como suporte da interpretação; • Respirar corretamente; • Desenvolver a velocidade do <i>stacatto</i> e destreza digital.
Expressivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a noção de fraseado de acordo com o estilo e época; • Utilizar vários tipos de articulação (<i>legatto, stacatto, tenuto, marcato</i>); • Desenvolver o sentido de pulsação associado à variedade de padrões rítmicos e melódicos; • Alargar o âmbito das intensidades, de forma a ter disponível mais variedade de dinâmica; • Desenvolver a agógica musical.

Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir maior fluidez na leitura à primeira vista; • Desenvolver a leitura rítmica e melódica dos estudos e peças, com vista ao incremento de todos os componentes da partitura musical.
Outras	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de autocrítica e de concentração; • Cooperar em grupo, respeitando as dinâmicas do mesmo.

3.º Período

Competências	Objetivos
Auditivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a sensibilidade auditiva e musical; • Cultivar uma audição ativa e crítica; • Conseguir fazer correções ao nível da afinação; • Conhecer os vários estilos e aperfeiçoar o fraseado; • Desenvolver a capacidade de reproduzir uma pequena melodia no instrumento, depois da sua audição; • Adquirir a capacidade de memorização de escalas e pequenos exercícios.
Motoras	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre corpo e instrumento; • Desenvolver uma boa postura corporal; • Cimentar a capacidade de execução técnica como suporte da interpretação; • Respirar corretamente; • Desenvolver a velocidade do <i>stacatto</i> e destreza digital.
Expressivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a noção de fraseado de acordo com o estilo e época; • Utilizar vários tipos de articulação (<i>legatto, stacatto, tenuto, marcato</i>); • Desenvolver o sentido de pulsação associado à variedade de padrões rítmicos e melódicos; • Alargar o âmbito das intensidades, de forma a ter disponível mais variedade de dinâmica; • Desenvolver a agógica musical.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir maior fluidez na leitura à primeira vista; • Desenvolver a leitura rítmica e melódica dos estudos e peças, com vista ao incremento de todos os componentes da partitura musical.
Outras	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de autocrítica e de concentração; • Cooperar em grupo, respeitando as dinâmicas do mesmo.



4. Repertório e Material Didático a Utilizar

- *7 Exercices Journaliers pour la Flûte, op. 5*, Matheus André Reichert
- *Beginner's Book for the Flute - Part Two*, Trevor Wye;
- CD de acompanhamento do *Beginner's Book for the Flute - Part Two*, Trevor Wye;
- *Thirty Easy and Progressive Studies for Flute*, Giuseppe Gariboldi;
- *Serenade from String Quartet in F Major, op. 3, n.º5*, Franz Joseph Haydn;
- *Gavotte from Rosine or L'Épouse Abandonnée*, François-Joseph Gossec;
- Registos discográficos das peças estudadas.

Anexo 6A - Planos de aula – Aluna B

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 27/09/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Fomentar a estabilização do suporte do instrumento.	- Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis aquando o segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
• Consolidar a postura correta para a execução do instrumento.	- Colocar os pés fazendo um ângulo de 90º entre si; - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
• Executar repertório em divisão binária e ternária, com vista ao desenvolvimento da leitura e à destreza digital.	- Recorrendo ao manual, solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções das peças, ou exercícios, que lhe suscitem maior dificuldade; - Tocar essas secções e repetir o número de vezes necessárias até se dar a sua estabilização.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador, piano e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 2);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 84-85).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 11/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Fomentar a estabilização do suporte do instrumento.	- Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis quando o segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
• Executar repertório em divisão binária e ternária, com vista ao desenvolvimento da leitura e à destreza digital.	- Recorrendo ao manual, solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções das peças, ou nos exercícios que lhe suscitam maior dificuldade; - Tocar essas secções e repetir o número de vezes necessárias até se dar a sua estabilização.
• Aprender as notas sol# e lá agudos (3ª oitava).	- Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos envolvidos na execução das notas musicais em causa; - Tocar estas nota e repetir o número de vezes necessárias até se dar a sua estabilização; - Para consolidar esta prática, executar os exercícios e melodias do manual.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Quando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador, piano e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 2);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 85-86).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 18/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Executar repertório no registo agudo, com vista à obtenção de maior estabilidade sonora e controlo digital.	- Recorrendo ao manual, solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções das peças, ou nos exercícios que lhe suscitam maior dificuldade; - Tocar essas secções e repetir o número de vezes necessárias até se dar a sua estabilização; - Garantir que a direção e qualidade do sopro são adequados.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, piano e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 2);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 86-87).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 25/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a estabilização do suporte do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis quando o segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar estilisticamente e musicalmente o repertório. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrendo ao manual, solicitar à aluna que escute o CD de acompanhamento e que descreva cuidadosamente aquilo que percebe auditivamente; - Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no repertório; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada quando da execução musical.
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o ouvido e a música em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando da percepção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador, piano e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 2);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 88-89).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 31/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Fomentar a estabilização do suporte do instrumento.	- Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis aquando o segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
• Interpretar estilisticamente e musicalmente o repertório	- Recorrendo ao manual, solicitar à aluna que escute o CD de acompanhamento e que descreva cuidadosamente aquilo que percebe auditivamente; - Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no repertório; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador, piano e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 5);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 88-89).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 08/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Fomentar a estabilização do suporte do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis aquando o segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar estilisticamente e musicalmente o repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrendo ao manual, solicitar à aluna que escute o CD de acompanhamento e que descreva cuidadosamente aquilo que percebe auditivamente; Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no repertório; Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitem maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar o ouvido e a música em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador, piano e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 5);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 88-90).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 15/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Fomentar a estabilização do suporte do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis aquando o segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
<ul style="list-style-type: none"> Preparar a audição de final de Período. 	<ul style="list-style-type: none"> Executar o repertório definido para a audição; Solicitar à aluna que exponha as dificuldades que percebe ao tocar o referido repertório; Definir a ordem de apresentação das peças na audição; Repetir as peças o número de vezes necessárias, tendo em vista a proficiência, a confiança, a serenidade e a segurança da aluna.
<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar o ouvido e a música em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador, piano e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 5);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 88-90).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 22/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Fomentar a estabilização do suporte do instrumento.	- Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis aquando o segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
• Preparar a audição de final de Período.	- Executar o repertório definido para a audição; - Solicitar à aluna que exponha as dificuldades que percebe ao tocar o referido repertório; - Definir a ordem de apresentação das peças na audição; - Repetir as peças o número de vezes necessárias, tendo em vista a proficiência, a confiança, a serenidade e a segurança da aluna.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador, piano e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 5);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 88-90).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 29/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Fazer o balanço da apresentação pública em audição.	- Solicitar à aluna que exponha a sua opinião relativamente à sua performance, destacando os elementos bons e os menos bons da execução, bem como os sentimentos que percecionou.
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Fomentar a estabilização do suporte do instrumento.	- Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis aquando o segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
• Interpretar estilisticamente e musicalmente o repertório.	- Recorrendo ao manual, solicitar à aluna que escute o CD de acompanhamento e que descreva cuidadosamente aquilo que percebe auditivamente; - Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no repertório; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador, piano e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 5);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 90-91).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 12/12/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Fomentar a estabilização do suporte do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis quando o segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar estilisticamente e musicalmente repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrendo ao manual, solicitar à aluna que escute o CD de acompanhamento e que descreva cuidadosamente aquilo que percebe auditivamente; Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no repertório; Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada quando da execução musical; Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitem maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar o ouvido e a música em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador, piano e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 5);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 88-91).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 15/12/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar estilisticamente e musicalmente repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrendo ao manual, solicitar à aluna que escute o CD de acompanhamento e que descreva cuidadosamente aquilo que percebe auditivamente; - Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no repertório; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; - Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitam maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o ouvido e a música em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, piano e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 5);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 88-91).



ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino da Música

Didática do Ensino Especializado/

Estágio do Ensino Especializado

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 03/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Fomentar a estabilização do suporte do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis aquando do segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
<ul style="list-style-type: none"> Executar as escalas e arpejos da tonalidade de Fá# Maior e Ré# menor. 	<ul style="list-style-type: none"> Registar por escrito todas as escalas e arpejos necessários; Executar cada secção em separado e repetir o número de vezes necessárias até à sua maior destreza.
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar estilisticamente e musicalmente o repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrendo ao manual, solicitar à aluna que escute o CD de acompanhamento e que descreva cuidadosamente aquilo que percebe auditivamente; Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no repertório; Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitam maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar o ouvido e a música em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador, piano e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 4);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 91-92).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 10/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Executar as escalas e arpejos da tonalidade de Fá# Maior e Ré# menor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar por escrito todas as escalas e arpejos necessários; - Executar cada secção em separado e repetir o número de vezes necessárias até à sua maior destreza.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar estilisticamente e musicalmente o repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrendo ao manual, solicitar à aluna que escute o CD de acompanhamento e que descreva cuidadosamente aquilo que percebe auditivamente; - Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no repertório; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; - Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitam maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o ouvido e a música em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar peças em duo com o professor (duas flautas, flauta e piano) ou com acompanhamento do CD áudio do manual.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, piano e leitor de CDs;

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 5);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 88-92).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 17/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a estabilização do suporte do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis aquando o segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
<ul style="list-style-type: none"> • Preparar o teste de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar as escalas, arpejos e repertório definidos para o teste; - Solicitar à aluna que exponha as dificuldades que percebe ao tocar o referido programa; - Repetir os conteúdos mais difíceis o número de vezes necessárias, tendo em vista a proficiência, a confiança, a serenidade e a segurança da aluna.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo, afinador, piano e espelho.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 5);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 88-92).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 19/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Preparar o teste de avaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> Executar as escalas, arpejos e repertório definidos para o teste; Solicitar à aluna que exponha as dificuldades que percebe ao tocar o referido programa; Repetir os conteúdos mais difíceis o número de vezes necessárias, tendo em vista a proficiência, a confiança, a serenidade e a segurança da aluna.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 5);

Wye, Trevor, *Beginner's Book for the Flute, Part Two* (pp. 88-92).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 31/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odíveas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir acerca do teste de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar à aluna que exponha a sua opinião relativamente ao seu desempenho, destacando os elementos bons e os menos bons da execução, bem como os sentimentos que percecionou.
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a estabilização do suporte do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis aquando o segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar os pés fazendo um ângulo de 90º entre si; - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoar a leitura à primeira vista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiramente observar a partitura e visualizar a informação referente à métrica, ao tempo e aos ritmos existentes; seguidamente, digitar com os dedos as notas musicais (juntamente com os respetivos ritmos), tendo em atenção a armação de clave; por fim, executar a leitura, incluindo os restantes elementos da partitura (por exemplo, dinâmicas e diferentes tipos de articulação); - Executar repertório em divisão binária e ternária, com vista ao desenvolvimento da leitura; - Cuidar o rigor pulsativo e rítmico, não devendo existir paragens durante a execução.
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a estruturar e organizar uma obra musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar uma peça ou estudo que apresente várias secções; - À aluna deve ser explicado que a organização/estruturação musical é efetuada com base na existência de diferentes indicações de tempo,



ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino da Música

Didática do Ensino Especializado/

Estágio do Ensino Especializado

	diferentes tonalidades, diferentes caracteres de articulação, diferentes características rítmicas, entre outros elementos.
--	--

Recursos: Estante, metrónomo, afinador e espelho.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 5);

Gariboldi, Giuseppe, *Thirty Easy and Progressive Studies for Flute* (nº 5).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 14/02/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Estruturar e organizar uma obra musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - À aluna deve ser explicado que a organização/estruturação musical é efetuada com base na existência de diferentes indicações de tempo, diferentes tonalidades, diferentes caracteres de articulação, diferentes características rítmicas, entre outros elementos.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar estilisticamente e musicalmente repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no estudo; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; - Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitam maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

<p>Recursos: Estante, espelho, metrónomo e piano.</p> <p>Repertório: Reichert, Matheus A., <i>7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5</i> (nº 4); Gariboldi, Giuseppe, <i>Thirty Easy and Progressive Studies for Flute</i> (nº 7).</p>
--



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 21/02/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Estruturar e organizar uma obra musical.	- À aluna deve ser explicado que a organização/estruturação musical é efetuada com base na existência de diferentes indicações de tempo, diferentes tonalidades, diferentes caracteres de articulação, diferentes características rítmicas, entre outros elementos.
• Interpretar estilisticamente e musicalmente repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital.	- Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no estudo; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; - Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitam maior dificuldade.
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e espelho.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 4);

Gariboldi, Giuseppe, *Thirty Easy and Progressive Studies for Flute* (nº 8).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 23/02/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a estabilização do suporte do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis aquando o segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
<ul style="list-style-type: none"> • Estruturar e organizar uma obra musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - À aluna deve ser explicado que a organização/estruturação musical é efetuada com base na existência de diferentes indicações de tempo, diferentes tonalidades, diferentes caracteres de articulação, diferentes características rítmicas, entre outros elementos.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar estilisticamente e musicalmente repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar o registo discográfico da peça em estudo e efetuar uma reflexão acerca da mesma (se possível escrever os aspetos bons e menos bons da gravação); - Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes na peça; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; - Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitam maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo, afinador, espelho e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 4);

Haydn, Joseph, *Serenade*.



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 07/03/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Interpretar estilisticamente e musicalmente repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital.	- Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes na peça; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; - Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitam maior dificuldade.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar repertório em duo com o professor, privilegiando a componente artística e interpretativa (devendo o ensemble funcionar como uma entidade una).
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e espelho.
Repertório: Reichert, Matheus A., <i>7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5</i> (nº 4); Haydn, Joseph, <i>Serenade</i> ; Jessel, Léon, <i>Parade Of The Wooden Soldiers</i> (arranjo para quarteto de flautas).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 21/03/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Preparar a audição de final de Período. 	<ul style="list-style-type: none"> Executar o repertório definido para a audição; Solicitar à aluna que exponha as dificuldades que percebe ao tocar o referido repertório; Repetir a peça (ou secções) o número de vezes necessárias, tendo em vista a proficiência, a confiança, a serenidade e a segurança da aluna.
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar estilisticamente e musicalmente repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital. 	<ul style="list-style-type: none"> Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes na peça; Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitam maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e espelho.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 4);

Haydn, Joseph, *Serenade*.



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 28/03/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 1.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Tomar consciência da forma de apresentação em palco num momento de recital ou concerto.	- Observar um concerto de docentes no Conservatório.
• Fazer a avaliação e juízo do concerto de professores.	- Solicitar à aluna que exponha a sua opinião relativamente à performance que presenciou, destacando os pontos fortes e os menos fortes da execução, bem como os sentimentos que percebeu, e os aspetos que pretende absorver para a sua prática musical.

Recursos:
Repertório:

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 04/04/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Preparar a audição de final de Período. 	<ul style="list-style-type: none"> Executar o repertório definido para a audição; Solicitar à aluna que exponha as dificuldades que percebe ao tocar o referido repertório; Repetir a peça (ou secções) o número de vezes necessárias, tendo em vista a proficiência, a confiança, a serenidade e a segurança da aluna.
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar estilisticamente e musicalmente repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital. 	<ul style="list-style-type: none"> Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no repertório; Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitam maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e espelho.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 4);

Haydn, Joseph, *Serenade*.



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 02/05/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Estruturar e organizar uma obra musical.	- À aluna deve ser lembrado que a organização/estruturação musical é efetuada com base na existência de diferentes indicações de tempo, diferentes tonalidades, diferentes caracteres de articulação, diferentes características rítmicas, entre outros elementos.
• Interpretar estilisticamente e musicalmente repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital.	- Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no estudo; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; - Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitam maior dificuldade.
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e espelho.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 1);

Gariboldi, Giuseppe, *Thirty Easy and Progressive Studies for Flute* (nº 9).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 09/05/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Estruturar e organizar uma obra musical.	- À aluna deve ser lembrado que a organização/estruturação musical é efetuada com base na existência de diferentes indicações de tempo, diferentes tonalidades, diferentes caracteres de articulação, diferentes características rítmicas, entre outros elementos.
• Interpretar estilisticamente e musicalmente repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital.	- Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no estudo; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; - Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitam maior dificuldade.
• Memorizar um pequeno trecho musical	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo e espelho
Repertório: Reichert, Matheus A., <i>7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5</i> (nº 1); Gariboldi, Giuseppe, <i>Thirty Easy and Progressive Studies for Flute</i> (nº 10).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 16/05/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odíveas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Estruturar e organizar uma obra musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - À aluna deve ser lembrado que a organização/estruturação musical é efetuada com base na existência de diferentes indicações de tempo, diferentes tonalidades, diferentes caracteres de articulação, diferentes características rítmicas, entre outros elementos.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar estilisticamente e musicalmente repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar atentamente o registo discográfico da obra e expor (se possível escrever) os aspetos que a aluna mais apreciou, e também que menos gostou, na gravação; - Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes na peça; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; - Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitem maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo, espelho e leitor de CDs.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5 (nº 1)*;

Gossec, François J., *Gavotte*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 23/05/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Executar as escalas e arpejos da tonalidade de Si Maior e Sol# menor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar por escrito todas as escalas e arpejos necessários; - Executar cada secção em separado e repetir o número de vezes necessárias até à sua maior destreza.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar estilisticamente e musicalmente o repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes na peça; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; - Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitam maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

<p>Recursos: Estante, espelho, piano e leitor de CDs.</p> <p>Repertório: Reichert, Matheus A., <i>7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5</i> (nº 1); Gossec, François J., <i>Gavotte</i>.</p>
--

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 30/05/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a estabilização do suporte do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar à aluna a importância de manter as mãos estáveis aquando o segurar do instrumento. Referir que a alteração da inclinação das mãos leva à abertura ou cobertura excessiva do orifício de sopro, o que implica a alteração da afinação das notas musicais.
<ul style="list-style-type: none"> • Preparar o teste de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar as escalas, arpejos e repertório definido para o teste; - Solicitar à aluna que exponha as dificuldades que percebe ao tocar o referido programa; - Repetir os conteúdos mais difíceis o número de vezes necessárias, tendo em vista a proficiência, a confiança, a serenidade e a segurança da aluna.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo, afinador e espelho.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 1);

Gariboldi, Giuseppe, *Thirty Easy and Progressive Studies for Flute* (nº 8 e 9);

Gossec, François J., *Gavotte*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 13/06/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir acerca do teste de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar à aluna que exponha a sua opinião relativamente ao seu desempenho, destacando os elementos bons e os menos bons da execução, bem como os sentimentos que percecionou.
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Estruturar e organizar uma obra musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - À aluna deve ser lembrado que a organização/estruturação musical é efetuada com base na existência de diferentes indicações de tempo, diferentes tonalidades, diferentes caracteres de articulação, diferentes características rítmicas, entre outros elementos.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar estilisticamente e musicalmente repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes no estudo; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; - Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitem maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoar a leitura à primeira vista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiramente observar a partitura e visualizar a informação referente à metrica, ao tempo e aos ritmos existentes; seguidamente, digitar com os dedos as notas musicais (juntamente com os respetivos ritmos), tendo em atenção a armação de clave; por fim, executar a leitura incluindo os restantes elementos da partitura (por exemplo, dinâmicas e diferentes tipos de articulação); - Executar repertório em divisão binária e ternária, com vista ao desenvolvimento da leitura. - Cuidar o rigor pulsativo e rítmico, não devendo existir paragens durante a execução.



• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.
--	--

Recursos: Estante, metrónomo e espelho.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 1);

Gariboldi, Giuseppe, *Thirty Easy and Progressive Studies for Flute* (nº 11).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 28/06/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odíveas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna B)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Estruturar e organizar uma obra musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - À aluna deve ser lembrado que a organização/estruturação musical é efetuada com base na existência de diferentes indicações de tempo, diferentes tonalidades, diferentes caracteres de articulação, diferentes características rítmicas, entre outros elementos.
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar estilisticamente e musicalmente repertório, cultivando, também, o desenvolvimento da leitura e da destreza digital. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar de forma cuidada e atenta as inflexões de dinâmica presentes nos estudos; - Procurar utilizar uma articulação cuidada e variada aquando da execução musical; - Solicitar à aluna que observe o movimento dos dedos das mãos envolvidos nas secções que suscitam maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoar a leitura à primeira vista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiramente observar a partitura e visualizar a informação referente à métrica, ao tempo e aos ritmos existentes; seguidamente, digitar com os dedos as notas musicais (juntamente com os respetivos ritmos), tendo em atenção a armação de clave; por fim, executar a leitura, incluindo os restantes elementos da partitura (por exemplo, dinâmicas e diferentes tipos de articulação); - Executar repertório em divisão binária e ternária, com vista ao desenvolvimento da leitura; - Cuidar o rigor pulsativo e rítmico, não devendo existir paragens durante a execução.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.



ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Mestrado em Ensino da Música

Didática do Ensino Especializado/

Estágio do Ensino Especializado

Recursos: Estante, metrónomo e espelho.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte*, Op.5 (nº 1);

Gariboldi, Giuseppe, *Thirty Easy and Progressive Studies for Flute* (nº 11 e 12).

Anexo 7 - Planificação anual - Aluna C



Nome do mestrando: Ricardo Alves

Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio

Alunos/turma: Aluna C

Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues

1. Objetivos Gerais para o ano letivo:

- Aprimorar a compreensão do relacionamento entre o corpo e o instrumento;
- Desenvolver uma postura correta;
- Aperfeiçoar o domínio e consciencialização dos vários aspetos corporais (lábios, garganta, língua, pescoço) envolvidos na prática musical;
- Desenvolver a autonomia de estudo e ideias musicais de carácter interpretativo;
- Respirar corretamente (respiração diafragmática-abdominal, fomentando uma expiração contínua);
- Cultivar uma boa emissão e projeção sonora, e afinação;
- Tocar em todo o registo do instrumento de forma idêntica, ao nível de sonoridade, articulação, dinâmica, afinação e expressividade;
- Utilizar e dominar os vários tipos de articulação com um propósito expressivo;
- Desenvolver competências auditivas, aliadas à memória;
- Desenvolver a capacidade de concentração;
- Promover a criatividade;
- Abordar a música de câmara (com piano, orquestra ou outra formação) do ponto de vista artístico (como uma entidade una).

2. Competências a desenvolver ao longo do ano letivo:

Competências Auditivas

- Desenvolver a sensibilidade auditiva e musical;
- Cultivar uma audição ativa e crítica;
- Promover a estabilidade e o domínio da afinação;
- Conhecer os vários estilos e executar os diferentes fraseados;
- Desenvolver a capacidade de reproduzir melodias (ou pequenas secções de peças, estudos ou exercícios) no instrumento através da audição;

Competências Motoras

- Compreender a relação entre corpo e instrumento;
- Desenvolver uma boa postura corporal;
- Dominar a execução técnica como suporte da interpretação;

- Respirar corretamente;
- Desenvolver a velocidade do *stacatto* e destreza digital;
- Cultivar a regularidade da execução técnica.

Competências Expressivas

- Executar o fraseado de acordo com o estilo e a época;
- Utilizar várias articulações (*legatto, stacatto, tenuto, marcato*) expressivamente;
- Desenvolver o sentido de pulsação associado à variedade de padrões rítmicos e melódicos;
- Alargar o âmbito das intensidades, de forma a ter disponível maior variedade de dinâmica;
- Desenvolver a agógica musical.

Competências de Leitura

- Ler fluentemente à primeira vista;
- Desenvolver a leitura da partitura tendo em vista toda a sua globalidade e complexidade.

Outras Competências (outros conteúdos)

- Desenvolver capacidade de autocrítica e de concentração;
- Planificar metodicamente o estudo;
- Cooperar em grupo, respeitando as dinâmicas do mesmo;
- Desenvolver a execução flautística recorrendo à observação e análise da prática musical de outros instrumentos e noutros âmbitos artísticos.

3. Distribuição por Período

1.º Período

Competências	Objetivos
Auditivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a sensibilidade auditiva e musical; • Cultivar uma audição ativa e crítica; • Promover a estabilidade e o domínio da afinação; • Conhecer os vários estilos e executar os diferentes fraseados; • Desenvolver a capacidade de reproduzir melodias (ou secções de peças, estudos ou exercícios) no instrumento através da audição;
Motoras	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre corpo e instrumento; • Desenvolver uma boa postura corporal; • Dominar a execução técnica como suporte da interpretação;

	<ul style="list-style-type: none"> • Respirar corretamente; • Desenvolver a velocidade do <i>stacatto</i> e destreza digital; • Cultivar a regularidade da execução técnica.
Expressivas	<ul style="list-style-type: none"> • Executar o fraseado de acordo com o estilo e a época; • Utilizar várias articulações (<i>legatto</i>, <i>stacatto</i>, <i>tenuto</i>, <i>marcato</i>) expressivamente; • Desenvolver o sentido de pulsação associado à variedade de padrões rítmicos e melódicos; • Alargar o âmbito das intensidades, de forma a ter disponível mais variedade de dinâmica; • Desenvolver a agógica musical.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente à primeira vista; • Desenvolver a leitura da partitura tendo em vista toda a sua globalidade e complexidade.
Outras	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidade de autocrítica e de concentração; • Planificar metodicamente o estudo; • Cooperar em grupo, respeitando as dinâmicas do mesmo; • Desenvolver a execução flautística recorrendo à observação e análise da prática musical de outros instrumentos e noutros âmbitos artísticos.

2.º Período

Competências	Objetivos
Auditivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a sensibilidade auditiva e musical; • Cultivar uma audição ativa e crítica; • Promover a estabilidade e o domínio da afinação; • Conhecer os vários estilos e executar os diferentes fraseados; • Desenvolver a capacidade de reproduzir melodias (ou secções de peças, estudos ou exercícios) no instrumento através da audição;
Motoras	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre corpo e instrumento; • Desenvolver uma boa postura corporal; • Dominar a execução técnica como suporte da interpretação; • Respirar corretamente; • Desenvolver a velocidade do <i>stacatto</i> e destreza digital;

	<ul style="list-style-type: none"> • Cultivar a regularidade da execução técnica.
Expressivas	<ul style="list-style-type: none"> • Executar o fraseado de acordo com o estilo e a época; • Utilizar várias articulações (<i>legatto, stacatto, tenuto, marcato</i>) expressivamente; • Desenvolver o sentido de pulsação associado à variedade de padrões rítmicos e melódicos; • Alargar o âmbito das intensidades, de forma a ter disponível mais variedade de dinâmica; • Desenvolver a agógica musical.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente à primeira vista; • Desenvolver a leitura da partitura tendo em vista toda a sua globalidade e complexidade.
Outras	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidade de autocritica e de concentração; • Planificar metodicamente o estudo; • Cooperar em grupo, respeitando as dinâmicas do mesmo; • Desenvolver a execução flautística recorrendo à observação e análise da prática musical de outros instrumentos e noutros âmbitos artísticos.

3.º Período

Competências	Objetivos
Auditivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a sensibilidade auditiva e musical; • Cultivar uma audição ativa e crítica; • Promover a estabilidade e o domínio da afinação; • Conhecer os vários estilos e executar os diferentes fraseados; • Desenvolver a capacidade de reproduzir melodias (ou secções de peças, estudos ou exercícios) no instrumento através da audição.
Motoras	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre corpo e instrumento; • Desenvolver uma boa postura corporal; • Dominar a execução técnica como suporte da interpretação; • Respirar corretamente; • Desenvolver a velocidade do <i>stacatto</i> e destreza digital; • Cultivar a regularidade da execução técnica.
Expressivas	<ul style="list-style-type: none"> • Executar o fraseado de acordo com o estilo e a época; • Utilizar várias articulações (<i>legatto, stacatto, tenuto, marcato</i>) expressivamente;

	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o sentido de pulsação associado à variedade de padrões rítmicos e melódicos; • Alargar o âmbito das intensidades, de forma a ter disponível mais variedade de dinâmica; • Desenvolver a agógica musical.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ler fluentemente à primeira vista; • Desenvolver a leitura da partitura tendo em vista toda a sua globalidade e complexidade.
Outras	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidade de autocrítica e de concentração; • Planificar metodicamente o estudo; • Cooperar em grupo, respeitando as dinâmicas do mesmo; • Desenvolver a execução flautística recorrendo à observação e análise da prática musical de outros instrumentos e noutros âmbitos artísticos.

4. Repertório e Material Didático a Utilizar

- *Tone Development Through Interpretation*, Marcel Moyse;
- *Melodies for Developing Tone and Interpretation*, Robert Winn;
- *12 Studies, op. 15*, Theobald Boehm;
- *7 Exercices Journaliers pour la Flûte, Op.5*, Matheus A. Reichert;
- *24 Petites Études Mélodiques*, Marcel Moyse;
- *25 Études Mélodiques*, Marcel Moyse;
- *24 Études Journalières, Op.53*, Heinrich Soussmann;
- *24 Caprices-Études, Op.26*, Theobald Boehm;
- *Orchester Probespiel* (compilação feita por C. Dürichen e S. Kratsch);
- *The Orchestral Flute Practice Book 1* (compilado por T. Wye e P. Morris);
- *Fantasia nº4* from *Twelve Fantasias for Transverse Flute without Bass BWV 40:2-13*, Georg P. Telemann;
- *Dois Movimentos para flauta solo*, Fernando Lopes-Graça;
- *Suite*, Charles Widor;
- *Concerto nº1 K.313* in G Major, Wolfgang A. Mozart;
- *Sonata*, Francis Poulenc;
- *Sonata*, Otar Taktakishvili;
- Registos discográficos do repertório estudado.

Anexo 7A - Planos de aula – Aluna C



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 20/09/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none">• Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração.	<ul style="list-style-type: none">- Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura;- Apresentar uma pequena melodia expressiva;- Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none">• Consolidar a postura correta para a execução do instrumento.	<ul style="list-style-type: none">- Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none">• Promover o desenvolvimento técnico e expressivo.	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes.
<ul style="list-style-type: none">• Memorizar um pequeno trecho musical.	<ul style="list-style-type: none">- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo, afinador, espelho e piano.

Repertório: Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Boehm, Theobald, *24 Caprices-Études Op.26* (nº 9).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 27/09/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none">• Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração.	<ul style="list-style-type: none">- Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura;- Apresentar uma pequena melodia expressiva;- Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none">• Consolidar a postura correta para a execução do instrumento.	<ul style="list-style-type: none">- Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none">• Promover o desenvolvimento técnico e expressivo.	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes;- Se necessário recorrer ao uso de metrónomo, e à execução com uma pulsação lenta.
<ul style="list-style-type: none">• Memorizar um pequeno trecho musical.	<ul style="list-style-type: none">- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo, afinador, espelho e piano.

Repertório: Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Mozart, Wolfgang A., *Concerto n.º1, K.313 (Allegro Maestoso)*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 29/09/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odíveas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; - Apresentar uma pequena melodia expressiva; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes; - Se necessário recorrer ao uso de metrónomo, e à execução com uma pulsação lenta.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo, afinador, espelho e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 2);

Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Telemann, Georg P., *Fantasia nº4* (from *Twelve Fantasias for Transverse*

Flute without Bass TWV 40:2-13).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 06/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; - Apresentar uma pequena melodia expressiva; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; - Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo, afinador, espelho e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 2);

Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Widor, Charles M., *Suite (Moderato, Scherzo)*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 11/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odívelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 4);

Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Widor, Charles M., *Suite (Romance, Final)*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 18/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odíveas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 4);

Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Beethoven, Ludwig van, *Leonore Overture No. 3* (Solo Orquestral);

Widor, Charles M., *Suite (Moderato, Scherzo)*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 25/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 1);

Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Beethoven, Ludwig van, *Leonore Overture No. 3* (Solo Orquestral);

Ravel, Maurice, *Daphnis et Chloé* (Solo Orquestral);

Stravinsky, Igor, *Jeu de Cartes* (Solo Orquestral).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 31/10/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração.	- Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; - Apresentar uma pequena melodia expressiva; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Promover o desenvolvimento técnico e expressivo.	- Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; - Realizar várias repetições aquando do surgimento de secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar o repertório em duo com piano, privilegiando a componente artística e interpretativa (devendo o ensemble funcionar como uma entidade una), respeitando as dinâmicas do grupo.

Recursos: Estante e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 1, 5);

Widor, Charles M., *Suite*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 03/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo, afinador, espelho e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 1);

Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Beethoven, Ludwig van, *Leonore Overture No. 3* (Solo Orquestral);

Ravel, Maurice, *Daphnis et Chloé* (Solo Orquestral);

Stravinsky, Igor, *Jeu de Cartes* (Solo Orquestral).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 08/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes; Se necessário recorrer ao uso de metrónomo, e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Mozart, Wolfgang A., *Concerto nº1, K.313 (Allegro Maestoso, Adagio ma non troppo)*.



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 10/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odívelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração.	- Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; - Apresentar uma pequena melodia expressiva; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Consolidar a postura correta para a execução do instrumento.	- Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
• Promover o desenvolvimento técnico e expressivo.	- Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes; iniciar a prática musical com uma pulsação mais lenta, a qual deve aumentar gradualmente.
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Soussmann, Heinrich, *24 Études Journalières Op.53* (nº 19).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 15/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Boehm, Theobald, *12 Studies op. 15* (nº1);

Moyse, Marcel, *24 Petites Études Mélodiques* (nº 1 e 2).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 22/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none">• Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração.	<ul style="list-style-type: none">- Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura;- Apresentar uma pequena melodia expressiva;- Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none">• Consolidar a postura correta para a execução do instrumento.	<ul style="list-style-type: none">- Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none">• Promover o desenvolvimento técnico e expressivo.	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes.
<ul style="list-style-type: none">• Memorizar um pequeno trecho musical.	<ul style="list-style-type: none">- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Boehm, Theobald, *24 Caprices-Études Op.26* (nº 12).



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 29/11/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odívelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração.	- Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; - Apresentar uma pequena melodia expressiva; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Promover o desenvolvimento técnico e expressivo.	- Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; - Realizar várias repetições aquando do surgimento de secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
• Trabalhar o ouvido e a música em conjunto.	- Executar o repertório em duo com piano, privilegiando a componente artística e interpretativa (devendo o <i>ensemble</i> funcionar como uma entidade una), respeitando as dinâmicas do grupo.

Recursos: Estante e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 4 e 5);

Mozart, Wolfgang A., *Concerto nº1, K.313 (Allegro Maestoso, Adagio ma non troppo)*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 14/12/2016
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Escutar vários registos discográficos das peças em estudo e efetuar uma reflexão acerca das mesmas (se possível escrever os aspetos bons e menos bons das gravações); Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, leitor de CDs e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 2);

Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Widor, Charles M., *Suite*;

Mozart, Wolfgang A., *Concerto nº1, K.313 (Allegro Maestoso, Adagio ma non troppo)*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 05/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 1 e 5);

Boehm, Theobald, *24 Caprices-Études Op.26* (nº 10).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 10/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; - Apresentar uma pequena melodia expressiva; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> • Preparar o teste de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar o repertório definido para o teste; - Solicitar à aluna que exponha as dificuldades que percebe ao tocar o referido programa; - Repetir os conteúdos mais difíceis o número de vezes necessárias, tendo em vista a proficiência, a confiança, a serenidade e a segurança da aluna.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 1);

Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Beethoven, Ludwig van, *Leonore Overture No. 3* (Solo Orquestral);

Ravel, Maurice, *Daphnis et Chloé* (Solo Orquestral);

Stravinsky, Igor, *Jeu de Cartes* (Solo Orquestral);

Boehm, Theobald, *24 Caprices-Études Op.26* (nº 9).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 17/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; - Apresentar uma pequena melodia expressiva; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> • Preparar o teste de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar o repertório definido para o teste; - Solicitar à aluna que exponha as dificuldades que percebe ao tocar o referido programa; - Repetir os conteúdos mais difíceis o número de vezes necessárias, tendo em vista a proficiência, a confiança, a serenidade e a segurança da aluna.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 1);

Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Widor, Charles M., *Suite (Moderato, Romance)*;

Mozart, Wolfgang A., *Concerto nº1, K.313 (Allegro Maestoso)*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 26/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir acerca do teste de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar à aluna que exponha a sua opinião relativamente ao seu desempenho, destacando os elementos bons e os menos bons da execução, bem como os sentimentos que percecionou.
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; - Realizar várias repetições aquando do surgimento de secções suscetíveis de criar maior dificuldade.

Recursos: Estante, metrónomo, afinador e espelho.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte, Op.5* (nº 5);

Boehm, Theobald, *12 Studies op. 15* (nº1);

Moyse, Marcel, *24 Petites Études Mélodiques* (nº 3-5).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 31/01/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 2);

Lopes-Graça, Fernando, *Dois Movimentos para flauta solo*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 06/02/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odíveas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Boehm, Theobald, *12 Studies op. 15* (nº1);

Moyse, Marcel, *24 Petites Études Mélodiques* (nº 6-8).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 14/02/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; - Apresentar uma pequena melodia expressiva; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; - Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 4);

Boehm, Theobald, *24 Caprices-Études Op.26* (nº 11).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 21/02/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odíveas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Soussmann, Heinrich, *24 Études Journalières Op.53* (nº19);

Lopes-Graça, Fernando, *Dois Movimentos para flauta solo*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 02/03/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Rever o repertório para o “Concurso de Linda-a-Velha”. 	<ul style="list-style-type: none"> Executar o repertório definido para o concurso; Solicitar à aluna que exponha as dificuldades que percebe ao tocar o referido programa; Repetir os conteúdos mais difíceis o número de vezes necessárias, tendo em vista a proficiência, e a confiança, a serenidade e a segurança da aluna.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.
<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar o ouvido e a música em conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> Executar o repertório em duo com piano, privilegiando a componente artística e interpretativa (devendo o <i>ensemble</i> funcionar como uma entidade una), respeitando as dinâmicas do grupo.

Recursos: Estante, espelho e piano.

Repertório: Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Widor, Charles M., *Suite (Moderato, Romance)*;

Lopes-Graça, Fernando, *Dois Movimentos para flauta solo*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 09/03/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 5.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Refletir acerca do concurso.	- Solicitar à aluna que exponha a sua opinião relativamente ao seu desempenho, destacando os elementos bons e os menos bons da execução, bem como os sentimentos que percecionou.
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora e a flexibilidade.	- Efetuar notas longas, recorrendo a uma boa expiração e embocadura; sempre que se verificar maior dificuldade na emissão, dever-se-á realizar várias repetições na nota musical em questão; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Consolidar a postura correta para a execução do instrumento.	- Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
• Promover o desenvolvimento técnico e expressivo.	- Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; - Realizar várias repetições aquando do surgimento de secções suscetíveis de criar maior dificuldade.

Recursos: Estante, metrónomo, afinador e espelho.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte*, Op.5 (nº 4);

Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Boehm, Theobald, *24 Caprices-Études Op.26* (nº 13).

Moyse, Marcel, *24 Petites Études Mélodiques* (nº 9-11).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 14/03/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção, construção tímbrica e definição de articulação; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Boehm, Theobald, *12 Studies op. 15* (nº1);

Moyse, Marcel, *24 Petites Études Mélodiques* (nº 12-15).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 21/03/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Escutar vários registos discográficos do excerto orquestral em questão e efetuar uma reflexão acerca dos mesmos (se possível escrever os aspetos bons e menos bons das gravações); Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção, construção tímbrica e definição de articulação; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador, leitor de CDs e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 1);

Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Moyse, Marcel, *24 Petites Études Mélodiques* (nº 16-18).

Rossini, Gioachino, *Guillaume Tell Overture* (Excerto Orquestral).

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 28/03/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odíveas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 2);

Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Widor, Charles M., *Suite (Moderato, Romance, Final)*;

Mozart, Wolfgang A., *Concerto nº1, K.313 (Allegro Maestoso, Adagio ma non troppo)*.



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 04/04/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odívelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração.	- Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; - Apresentar uma pequena melodia expressiva; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Promover o desenvolvimento técnico e expressivo.	- Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção, construção tímbrica e definição de articulação; - Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 1);

Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Moyse, Marcel, *24 Petites Études Mélodiques* (nº 19-21).

Poulenc, Francis, *Sonata (Allegro Malinconico)*.



Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 20/04/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odivelas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
• Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração.	- Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; - Apresentar uma pequena melodia expressiva; - Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
• Promover o desenvolvimento técnico e expressivo.	- Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção, construção tímbrica e definição de articulação; - Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
• Memorizar um pequeno trecho musical.	- Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Moyse, Marcel, *Tone Development Through Interpretation*;

Moyse, Marcel, *24 Petites Études Mélodiques* (nº 22-24);

Poulenc, Francis, *Sonata (Allegro Malinconico, Cantilena)*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 02/05/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odíveas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção e construção tímbrica; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 2);

Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Widor, Charles M., *Suite (Romance, Final)*;

Mozart, Wolfgang A., *Concerto nº1, K.313 (Allegro Maestoso, Adagio ma non Troppo)*;

Poulenc, Francis, *Sonata (Presto)*.

Nome do mestrando: Ricardo Alves	Data: 06/06/2017
Professor Cooperante: Mestre Marco Rodrigues	Local: Odíveas
Professor Orientador: Mestre Nuno Inácio	Número de alunos: 1 (Aluna C)
Grau/ano dos alunos/turma: 8.º Grau	Duração da aula: 45 min.

Objetivos	Atividades/Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> Alicerçar e consolidar a emissão sonora, a flexibilidade e a respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar várias notas longas (repetindo sempre que necessário), recorrendo a uma boa expiração e embocadura; Apresentar uma pequena melodia expressiva; Executar exercícios de legato com base em arpejos e escalas.
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar a postura correta para a execução do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recorrer ao espelho da sala para tomar consciência da postura adequada.
<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento técnico e expressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o repertório de forma cuidada e rigorosa, privilegiando a estabilidade de tempo, o rigor rítmico, a regularidade digital, uma correta afinação, uma estruturação refletida e a apresentação de ideias musicais e estilísticas coerentes, bem como uma boa projeção, construção tímbrica e definição de articulação; Se necessário, recorrer ao uso de metrónomo e à execução com uma pulsação lenta, bem como realizar variações rítmicas e na sequência das notas em secções suscetíveis de criar maior dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> Memorizar um pequeno trecho musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquando da perceção de partes difíceis, a aluna deve memorizar essa pequena secção e apresentá-la sem consultar a partitura.

Recursos: Estante, espelho, metrónomo, afinador e piano.

Repertório: Reichert, Matheus A., *7 Exercices Journaliers pour la flûte Op.5* (nº 2);

Winn, Robert, *Melodies for Developing Tone and Interpretation*;

Taktakishvili, Otar, Sonata (*Allegro Cantabile*, *Aria: Moderato con moto*);

Moyse, Marcel, *25 Études Mélodiques*.

SECÇÃO I - APÊNDICES

Apêndice 1 – Formulário para Autorização de Gravação das aulas de Flauta Transversal

Declaração de Autorização do Encarregado de Educação

Eu, _____, na qualidade de encarregado/a de educação do menor _____, aluno do Conservatório de Música D. Dinis, declaro que autorizo, por este meio, o meu educando, atrás identificado, a ser filmado nas suas aulas de flauta transversal, lecionadas pelo mestrando Ricardo José Miranda Alves, aluno estagiário do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, com o objetivo das mesmas serem avaliadas e alvo de inquérito no âmbito da realização do Relatório de Estágio em contexto do Ensino Especializado da Música.

(local) _____, ___/___/2016

O mestrando,

O Encarregado de Educação,

Apêndice 1A – Formulário para Autorização do Diretora Pedagógica do CMDD

Ricardo José Miranda Alves
Urbanização Terraços da Ponte
Rua Marechal António de Spínola, nº 14, 6ºA
2685 – 162, Sacavém

Sacavém, 12 de dezembro de 2016

Excelentíssima Sra. Diretora Pedagógica
do Conservatório de Música D. Dinis

Assunto: Pedido de autorização para a gravação em vídeo das aulas de flauta transversal

Eu, Ricardo José Miranda Alves, aluno estagiário do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, venho por este meio solicitar a vossa excelência autorização para a realização da gravação em vídeo de aulas de flauta transversal durante o decurso deste ano letivo, devidamente autorizadas pelos Encarregados de Educação, para a avaliação no âmbito da realização do Relatório de Estágio em contexto do Ensino Especializado da Música.

Sem outro assunto e agradecendo toda a sua atenção.

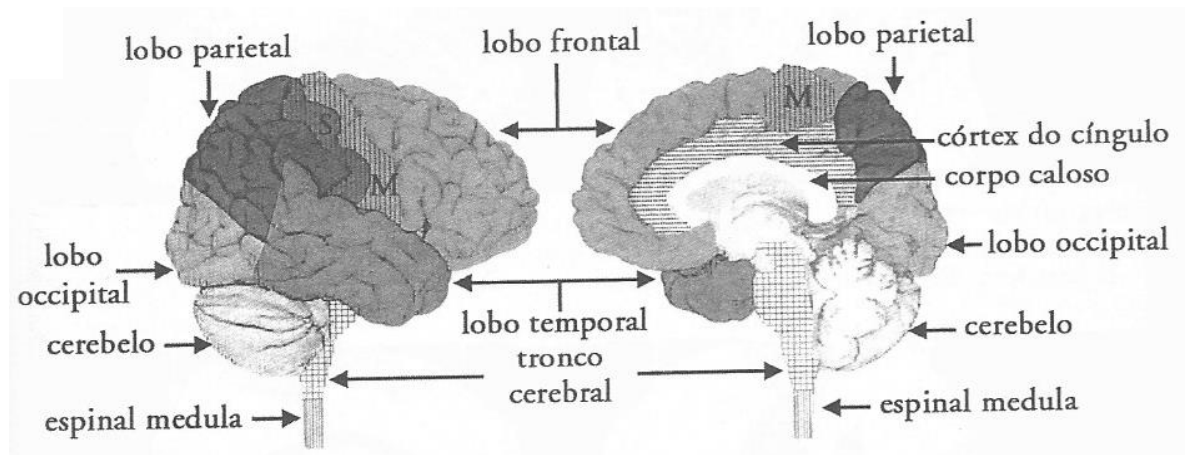
Com os meus melhores cumprimentos,

O mestrando;

(Ricardo José Miranda Alves)

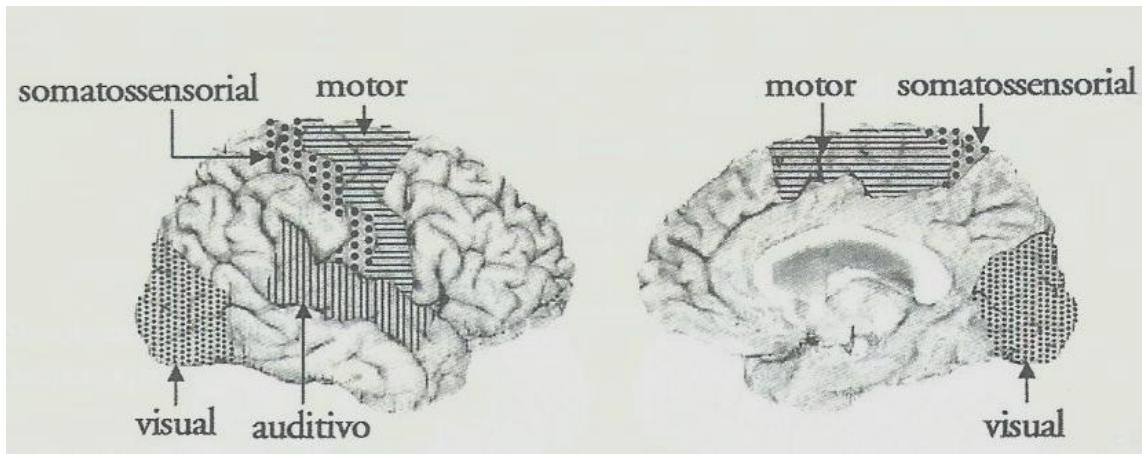
SECÇÃO II – ANEXOS

Anexo 1



Divisões externas do sistema nervoso central: o cérebro, os seus quatro lóbulos (occipital, parietal, temporal, frontal) e o córtex do cíngulo; o cerebelo; o tronco cerebral; e a espinal medula. Adaptado de Damásio, A. (2012). *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir* (p. 313).

Anexo 1A



Córtices motores e primários ligados à visão, à audição, e às sensações corporais (somatossensoriais). Adaptado de Damásio, A. (2012). *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir* (p. 314).

Anexo 2

Music-reading deficiencies and the brain

Table 1.

Case descriptions of brain-injured musicians with alexia for music and text, or alexia for music only, published since 1979.

Authors	Text reading	Music reading			Lesion site
		Pitch reading	Rhythm reading	Symbol reading	
Levin & Rose (1979)	-	- ?	+ ?	+/-	Left splenio-occipital and left occipital pole
Brust (1980) Case #1	-	-	+	+	Left inferior temporal and temporo-parietal lobe, and left anterior temporal lobectomy
Brust (1980) Case #2	-	-	-	-	Left posterior temporal and inferior parietal lobes
Mavlov (1980)	+ Recovered	+ ?	-	+ ?	Left posterior parietal lobe
Judd, Gardner & Geschwind (1983)	-	-	+	+/-	Left occipito-temporal lobe
Basso & Capitani (1985)	-	+ Naming -	+	+	Left temporo-parieto-occipital lobe + posterior part of the right temporal lobe
Fasanaro, Spitaleri, Valliani & Grossi (1990)	-	-	+	+	Left temporoparieto-occipital lobe and thalamus
Stanzione, Grossi & Roberto (1990)	+/-	+/- ?	+/- ?	+	Left posterior temporo-parietal lobe
Hofman, Klein & Arlazoroff (1993)	-	-	-	-	Postero-lateral border of the left ventricle and hypodense left parieto-occipital area
Horikoshi, Asari, Watanabe et al. (1997)	-	-	+	N/A	Left occipital lobe and posterior part of temporo-parietal lobe
Beverdorf & Heilman (1998)	+/-	N/A	N/A	N/A	Bilateral posterior cortical, most prominent on the left side
Cappelletti et al. (2000)	+	-	-	+	Left posterior temporal lobe and small right occipito-temporal
Kawamura, Midorikawa & Kezuka (2000)	+ Recovered	+/- Recovered?	+	+	Left angular gyrus
Midorikawa & Kawamura (2000) ¹	+	+	-	+	Left upper parietal lobule
Schön, Semenza & Denes (2001)	+/-	+Naming - (F clef only)	-	+/-	Left temporo-parietal lobe
Midorikawa, Kawamura & Kezuka (2003)	-	+	-	+/-	From Left superior temporal gyrus to angular gyrus

Legend :

+ no deficit

- deficit

+/- light deficit or incomplete information

N/A information not available

? unclear from the text

¹This case presented with agraphia only, but is included under the term acquired dyslexia (see page 2).

Tabela descritiva de casos de músicos com lesões cerebrais de alexia para a música ou para textos, ou apenas para a música. Adaptado de Herbert, H. & Cuddy, L. (2006). Music-reading deficiencies and the brain. *Advances in Cognitive Psychology*, 2 (2-3), pp. 199-206.

Anexo 2A

Autores	Leitura de texto	Leitura Musical			Local da lesão
		Leitura do tom	Leitura do ritmo	Leitura dos símbolos	
Levin & Rose (1979)	-	- ?	+ ?	+/-	Esplénio occipital esquerdo e polo occipital esquerdo
Brust (1980) - Caso #1	-	-	+	+	Temporal inferior esquerdo e lobo temporo-parietal, e lobectomia temporal anterior esquerda
Brust (1980) - Caso #2	-	-	-	-	Temporal posterior esquerdo e lobos parietais inferiores
Mavlov (1980)	+ Recuperado	+ ?	-	+ ?	Lobo parietal posterior esquerdo
Judd, Gardner & Geschwind (1983)	-	-	+	+/-	Lobo temporo-occipital esquerdo
Basso & Capitania (1985)	-	+ Nomeação -	+	+	Lobo temporo-parieto-occipital esquerdo + parte posterior do lobo temporal direito
Fasanaro, Spitareli, Valiani & Grossi (1990)	-	-	+	+	Lobo temporo-parieto-occipital esquerdo e tálamo
Stanzione, Grossi & Roberto (1990)	+/-	+/- ?	+/- ?	+	Lobo temporo-parietal posterior esquerdo
Hofman, Klein & Arlazoroff (1993)	-	-	-	-	Parte posterior lateral do ventrículo esquerdo e área hipodensa esquerda parieto-occipital
Horikoshi, Asari, Watanabe <i>et al.</i> (1997)	-	-	+	N/D	Lobo occipital esquerdo e parte posterior do lobo temporo-parietal
Beversdorf & Heilman (1998)	+/-	N/D	N/D	N/D	Córtex posterior bilateral, mais proeminente no lado esquerdo
Cappelletti <i>et al.</i> (2000)	+	-	-	+	Lobo temporal posterior esquerdo e pequeno temporo-occipital direito
Kawamura, Midorikawa & Kezuka (2000)	+ Recuperado	+/- Recuperado	+	+	Giro angular esquerdo
Midorikawa & Kawamura (2000) ¹⁵	+	+	-	+	Lóbulo parietal superior esquerdo
Schön, Semenza & Denes (2001)	+/-	+ Nomeação - (apenas clave de Fá)	-	+/-	Lobo temporo-parietal esquerdo
Midorikawa, Kawamura & Kezuka (2003)	-	+	-	+/-	Desde o giro temporal superior esquerdo até ao giro angular

Legenda:

+ Sem défice

- Com défice

? Pouco claro pelo texto

+/- Défice ligeiro ou informação incompleta

N/D Informação não disponível

Tabela descritiva de casos de músicos com lesões cerebrais de alexia para a música ou para textos, ou apenas para a música. Adaptado de Herbert, H. & Cuddy, L. (2006). Music-reading deficiencies and the brain. *Advances in Cognitive Psychology*, 2 (2-3), pp. 199-206. (tradução).

¹⁵ Este caso apresentado tem apenas agrafia, mas é incluído na dislexia.

Anexo 3 - Questionário à Aluna com 11 anos de Idade

IPL INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Música de Lisboa

Curso de Mestrado em Ensino da Música
Mestrando: Ricardo José Miranda Alves
Questionário ao Aluno
(Idade: 11)

Pergunta 1 - Quais as dificuldades não técnicas (o que inclui a emissão sonora, flexibilidade, articulação, afinação, entre outras) que encontras quando estudas flauta?

Pergunta 2 - Quais as estratégias a que recorres para ultrapassar as referidas dificuldades?

Pergunta 3 - Com a implementação das novas técnicas e estratégias de estudo, que diferenças sentiste? Essas mudanças foram úteis? Porquê?

Pergunta 4 - Sentiste uma maior capacidade em recorrer a ferramentas no estudo individual em casa? E de criar novas estratégias para a realização desse estudo?

Respostas:

1 - A minha dificuldade é concentrar-me.

2 - Eu fecho os olhos e digo os notes em voz alta e toco na flauta.

3 - ~~Eu~~ senti que estou mais concentrada. As mudanças foram úteis, porque estudo e aprendo melhor.

4 - Sim.
Sim.

Anexo 3A – Transcrição do questionário à Aluna com 11 anos de Idade

“Idade: 11”

Pergunta 1 – *“Quais as dificuldades não técnicas (o que inclui a emissão sonora, flexibilidade, articulação, afinação, entre outras) que encontras quando estudas flauta?”*

Resposta – *“A minha dificuldade é concentrar-me.”*

Pergunta 2 – *“Quais as estratégias a que recorres para ultrapassar as referidas dificuldades?”*

Resposta – *“Eu fecho os olhos e digo nome das notas e toco na flauta.”*

Pergunta 3 – *“Com a implementação das novas técnicas e estratégias de estudo, que diferenças sentiste? Essas mudanças foram úteis? Porquê?”*

Resposta – *“Eu senti que estou mais concentrada. As mudanças foram úteis, porque estudo e aprendo melhor.”*

Pergunta 4 – *“Sentiste uma maior capacidade em recorrer a ferramentas no estudo individual em casa? E de criar novas estratégias para a realização desse estudo?”*

Resposta – *“Sim. Sim.”*

Anexo 4 - Questionário ao Encarregado de Educação da Aluna com 11 anos de Idade

Curso de Mestrado em Ensino da Música
Mestrando: Ricardo José Miranda Alves
Questionário ao Encarregado de Educação
(Idade do educando: 11)

Pergunta 1 - De que maneira observa o estudo individual do seu educando, ao nível da estruturação, autoconsciência e sentido crítico?

Pergunta 2 - Identificou alguma mudança nessa forma de estudo do seu educando, após a aplicação das novas estratégias e técnicas de estudo?

Pergunta 3 - Qual o nível de motivação do seu educando para a prática do instrumento, antes e depois da implementação das novas estratégias de ensino?

Respostas:

1 - Embora não esteja ao lado da minha educanda enquanto ela estuda, o que também não faço em outras disciplinas, observei que devido à imaturidade da Maria, no início da aprendizagem certos ritmos repetidos não eram muito tidos em conta. Além disso percebi-me que a Maria não entendava o tempo necessário.

2 - Sim, a nível da estruturação verifico que a Maria lê em voz alta as notas e depois reproduzi-as no flauta, tendo uma maior consciência do seu estado e repetindo o processo até obter resultados satisfatórios.

3 - A Maria embora pouco estudiosa, sempre gostou de tocar flauta, no entanto após a implementação das novas estratégias de estudo a sua motivação foi maior, passou a estudar a seu ritmo, salvo algumas exceções, devido.

Anexo 4A - Transcrição do questionário ao Encarregado de Educação da Aluna com 11 anos de Idade

“Idade do educando: 11”

Pergunta 1 – *“De que maneira observa o estudo individual do seu educando, ao nível da estruturação, autoconsciência e sentido crítico?”*

Resposta – *“Embora não esteja ao lado da minha educanda enquanto ela estuda, o que também não faço em relação a outras disciplinas, observei que devido à imaturidade e inexperiência da Maria, no início da aprendizagem estes itens referidos não eram muito tidos em conta. Além disso apercebi-me que a Maria não estudava o tempo necessário.”*


Pergunta 2 – *“Identificou alguma mudança nessa forma de estudo do seu educando, após a aplicação das novas estratégias e técnicas de estudo?”*

Resposta – *“Sim, a nível da estruturação verifiquei que a Maria lia em voz alta as notas e depois reproduzia-as na flauta, tendo uma maior consciência do seu estudo e repetindo o processo até obter resultados satisfatórios.”*

Pergunta 3 – *“Qual o nível de motivação do seu educando para a prática do instrumento, antes e depois da implementação das novas estratégias de ensino?”*

Resposta – *“A Maria embora pouco estudiosa, sempre gostou de tocar flauta, no entanto após a implementação das novas estratégias de estudo a sua motivação foi maior, passando o estudo a ser, salvo algumas exceções, diário.”*

Anexo 5 - Questionário à Aluna com 15 anos de Idade

**Instituto Politécnico de Lisboa**
Escola Superior de Música de Lisboa

Curso de Mestrado em Ensino da Música

Mestrando: Ricardo José Miranda Alves

Questionário ao Aluno
(Idade: 15)

Pergunta 1 - Quais as dificuldades não técnicas (o que inclui a emissão sonora, flexibilidade, articulação, afinação, entre outras) que encontras quando estudas flauta?

Pergunta 2 - Quais as estratégias a que recorres para ultrapassar as referidas dificuldades?

Pergunta 3 - Com a implementação das novas técnicas e estratégias de estudo, que diferenças sentiste? Essas mudanças foram úteis? Porquê?

Pergunta 4 - Sentiste uma maior capacidade em recorrer a ferramentas no estudo individual em casa? E de criar novas estratégias para a realização desse estudo?

Respostas:

1) A minha principal dificuldade era tocar as notas que estavam na flauta com os ritmos mencionados.

2) As estratégias que eu utilizei foram: dizer e em voz alta o nome das notas ao mesmo tempo que fazia as respetivas posições na flauta e, nos estudos, dividi-los em partes que estudei individualmente para depois juntá-las quando o estudo estivesse concluído.

3) Com o uso das técnicas senti que eu conseguia tocar o estudo com maior fluência e mais rápido, e assim conseguia passar para o estudo seguinte sem demorar muito tempo.

4) Eu não criei novas estratégias de estudo. Já enquanto com a aplicação das estratégias indicadas pelo professor senti que desenvolvi a minha capacidade de estudar individualmente em casa.

Anexo 5A – Transcrição do questionário à Aluna com 15 anos de Idade

“Idade: 15”

Pergunta 1 – *“Quais as dificuldades não técnicas (o que inclui a emissão sonora, flexibilidade, articulação, afinação, entre outras) que encontras quando estudas flauta?”*

Resposta – *“A minha principal dificuldade era tocar as notas que estavam na pauta com os ritmos mencionados”.*

Pergunta 2 – *“Quais as estratégias a que recorres para ultrapassar as referidas dificuldades?”*

Resposta – *“As estratégias que utilizei foram: dizer em voz alta o nome das notas ao mesmo tempo que fazia as respetivas posições na flauta e, nos estudos, dividi-los em partes que estudei individualmente para depois juntá-las quando o estudo estivesse concluído.”*


Pergunta 3 – *“Com a implementação das novas técnicas e estratégias de estudo, que diferenças sentiste? Essas mudanças foram úteis? Porquê?”*

Resposta – *“Com o uso das técnicas senti que conseguia tocar o estudo com maior fluência e mais rápido, e assim conseguia passar pra o estudo seguinte sem demorar muito tempo.”*

Pergunta 4 – *“Sentiste uma maior capacidade em recorrer a ferramentas no estudo individual em casa? E de criar novas estratégias para a realização desse estudo?”*

Resposta – *“Eu não criei novas estratégias de estudo. No entanto com as estratégias indicadas pelo professor senti que desenvolvi a minha capacidade de estudar individualmente em casa.”*

Anexo 6 - Questionário ao Encarregado de Educação da Aluna com 15 anos de Idade

**Instituto Politécnico de Lisboa**
Escola Superior de Música de Lisboa

Curso de Mestrado em Ensino da Música
Mestrando: Ricardo José Miranda Alves

Questionário ao Encarregado de Educação
(Idade do educando: 15)

Pergunta 1 - De que maneira observa o estudo individual do seu educando, ao nível da estruturação, autoconsciência e sentido crítico?

Pergunta 2 - Identificou alguma mudança nessa forma de estudo do seu educando, após a aplicação das novas estratégias e técnicas de estudo?

Pergunta 3 - Qual o nível de motivação do seu educando para a prática do instrumento, antes e depois da implementação das novas estratégias de ensino?

Respostas:

① Ao longo dos 5 anos de estudo de flauta transversal, verifiquei uma evolução no trabalho que a Patrícia realizou. No início deste percurso o seu estudo era pouco consistente e era casual. Ela solicitava a minha presença para lhe dar um feedback relativamente ao seu trabalho. Ela gostava de tocar flauta mas não me parecia que ela se sentisse bastante motivada.

A medida que o tempo foi passando, o seu

progresso foi notório. A Patrícia deixou de solicitar a minha presença pelo que desenvolveu uma maior autonomia nos seus estudos.

No último ano letivo foi quando verifiquei uma maior evolução. Pareceu-me muito mais motivada pois dedicou-se muito mais ao estudo da flauta em comparação com os anos anteriores. Esforçou-se nos seus estudos que se tornaram mais estruturados e autocriticava-se fazendo referência a algumas partes da peça em que sentia maiores dificuldades. A Patrícia tinha consciência de que devia repetir mais vezes essas partes das peças para melhorar o seu desempenho.

② Pareceu-me que a Patrícia se sentiu mais confiante e que, ao aplicar as estratégias e técnicas que o professor lhe indicou, ela conseguiu realizar o que era suposto e assim progredir na sua aprendizagem. Verifiquei uma maior insistência e uma maior dedicação da sua parte no sentido de superar as dificuldades que evidenciava.

③- A sua motivação foi crescendo à medida que conseguiu ultrapassar as dificuldades. Após cada aula, sempre que conseguia realizar o seu trabalho e que recebia reforços positivos por parte do professor, ela ficava muito satisfeita e transmitia - me isso.

Anexo 6A – Transcrição do questionário ao Encarregado de Educação da Aluna com 15 anos de Idade

“Idade do educando: 15”

Pergunta 1 – *“De que maneira observa o estudo individual do seu educando, ao nível da estruturação, autoconsciência e sentido crítico?”*

Resposta – *“Ao longo dos 5 anos de estudo de flauta transversal, verifiquei uma evolução no trabalho que a Patrícia realizou. No início deste percurso o seu estudo era pouco consistente e era casual. Ela solicitava a minha presença para lhe dar um feedback relativamente ao seu trabalho. Ela gostava de tocar flauta mas não me parecia que ela se sentisse bastante motivada. À medida que o tempo foi passando o seu progresso foi notório. A Patrícia deixou de solicitar a minha presença pelo que desenvolveu uma maior autonomia nos seus estudos. No último ano letivo foi quando verifiquei uma maior evolução. Pareceu-me muito mais motivada pois dedicou-se muito mais ao estudo da flauta em comparação com os anos anteriores. Esforçou-se nos seus estudos que se tornaram mais estruturados e autocriticava-se fazendo referência a algumas partes da peça em que sentia maiores dificuldades. A Patrícia tinha consciência que devia repetir mais vezes essas partes das peças para melhorar o seu desempenho”.*

Pergunta 2 – *“Identificou alguma mudança nessa forma de estudo do seu educando, após a aplicação das novas estratégias e técnicas de estudo?”*

Resposta – *“Pareceu-me que a Patrícia se sentiu mais confiante e que, ao aplicar as estratégias e técnicas que o professor lhe indicou, ela conseguiu realizar o que era suposto e assim progredir na sua aprendizagem. Verifiquei uma maior insistência e uma maior dedicação da sua parte no sentido de superar as dificuldades que evidenciava.”*

Pergunta 3 – *“Qual o nível de motivação do seu educando para a prática do instrumento, antes e depois da implementação das novas estratégias de ensino?”*

Resposta – *“A sua motivação foi crescendo à medida que conseguiu ultrapassar as dificuldades. Após cada aula, sempre que conseguia realizar o seu trabalho e que recebia reforços positivos por parte do professor, ela ficava muito satisfeita e transmitia-me isso.”*

SECCÃO II - APÊNDICES

Apêndice 1 – Formulário do Questionário aplicado aos Alunos Participantes



- INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA -
- ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA -

Curso de Mestrado em Ensino da Música

Mestrando: Ricardo José Miranda Alves

Questionário ao Aluno

(Idade: __)

Pergunta 1 - Quais as dificuldades não técnicas (o que inclui a emissão sonora, flexibilidade, articulação, afinação, entre outras) que encontras quando estudas flauta?

Pergunta 2 - Quais as estratégias a que recorres para ultrapassar as referidas dificuldades?

Pergunta 3 - Com a implementação das novas técnicas e estratégias de estudo, que diferenças sentiste? Essas mudanças foram úteis? Porquê?

Pergunta 4 - Sentiste uma maior capacidade em recorrer a ferramentas no estudo individual em casa? E de criar novas estratégias para a realização desse estudo?

Respostas:

Apêndice 1A - Formulário do Questionário aplicado aos Encarregados de Educação dos Alunos Participantes



- INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA -

- ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA -

Curso de Mestrado em Ensino da Música

Mestrando: Ricardo José Miranda Alves

Questionário ao Encarregado de Educação

(Idade do educando: __)

Pergunta 1 - De que maneira observa o estudo individual do seu educando, ao nível da estruturação, autoconsciência e sentido crítico?

Pergunta 2 - Identificou alguma mudança nessa forma de estudo do seu educando, após a aplicação das novas estratégias e técnicas de estudo?

Pergunta 3 - Qual o nível de motivação do seu educando para a prática do instrumento, antes e depois da implementação das novas estratégias de ensino?

Respostas: