

M

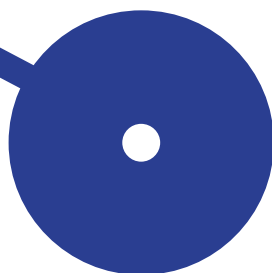
MESTRADO

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Experiências de Ensino - Aprendizagem de Flauta de Bisel no 2º Ciclo do Ensino Básico

Maria Alexandra Dias Madeira Carneiro

07/2024



Maria Alexandra Dias Madeira Carneiro

**Experiências de ensino-aprendizagem de flauta de bisel no 2º
ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Orientação: Professora Doutora Aoife Hiney

Porto, julho de 2024

Dedico este trabalho aos meus filhos: Vasco, Miguel e Tomás

AGRADECIMENTOS

Ao Pedro, aos meus filhos, à minha irmã e ao meu irmão, cuja paciência e apoio foram imprescindíveis.

Aos Professores orientadores e à Professora Doutora Graça Palheiros.

Aos meus colegas de curso por toda a partilha e amizade.

Às crianças que participaram neste estudo.

Por fim, um agradecimento muito especial à Professora Doutora Aoife Hiney, a quem devo esta investigação, pela sabedoria, empenho, motivação constante, dedicação total e extrema competência.

RESUMO ANALÍTICO

Este projeto de investigação visa explorar as experiências de ensino-aprendizagem da flauta de bisel no 2º Ciclo do Ensino Básico, da perspetiva dos alunos. A literatura académica demonstra a importância do ensino-aprendizagem de um instrumento no âmbito da Educação Musical, e as dinâmicas do ensino-aprendizagem do instrumento em grupo. A flauta de bisel, devido ao seu baixo custo e à facilidade de transporte, torna-se um instrumento acessível para crianças no 2º ciclo do Ensino Básico; no entanto, os estudos mais recentes sobre o ensino-aprendizagem da flauta de bisel no contexto do 2º ciclo do Ensino Básico, partem da perspetiva dos professores. Portanto, o presente estudo foca-se nas experiências dos alunos, através da realização de entrevistas. Os resultados demonstram o gosto que os alunos têm pela flauta, e a importância das atividades musicais de conjunto nesta faixa etária.

Palavras-chave: Flauta de bisel; aprendizagem instrumental em grupo; competências musicais e transversais; fazer musical; Identidade musical.

ABSTRACT

The aim of this research project was to explore experiences of teaching and learning the recorder in the context of the 2nd cycle of Basic Education, from the perspective of the pupils. The academic literature demonstrates the importance of instrumental teaching/learning within primary music education, and the dynamics of group instrumental teaching/learning. Due to its low cost and easy transportation, the recorder is considered an accessible instrument for children completing the 2nd cycle of Basic Education. However, more recent studies relating to recorder teaching and learning in the 2nd cycle of Basic Education examined the perspectives of the teachers. Thus, this project focused on the experiences of the pupils, through interviews. The results demonstrate that the pupils enjoy playing the recorder, and the importance of group music-making with this age group.

Keywords: Recorder, 2nd cycle of Basic Education; Group instrumental teaching/learning; Group music-making; Musical identity

Índice

INTRODUÇÃO	9
1. CAPÍTULO 1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	10
1.1. REFLEXÃO SOBRE A 1ª SEMANA DE OBSERVAÇÕES	10
1.2. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS	11
1.3. ESCOLA BÁSICA DE OUTRA FREGUESIA DO CONCELHO DE MATOSINHOS.	12
1.4. COLÉGIO DO CONCELHO DE GANDOMAR:	13
1.5. ESCOLA BÁSICA DA CIDADE DA MAIA.....	14
1.6. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS.....	15
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	16
2.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA 6º E.....	16
2.2. O GRUPO DE ESTÁGIO E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:.....	16
2.3. ATITUDES DOS ALUNOS	17
2.4. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	17
3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FLAUTA DE BISEL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	20
3.1. O ENSINO-APRENDIZAGEM DA MÚSICA NA INFÂNCIA - O PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL	21
3.2. O DESENVOLVIMENTO MUSICAL DA CRIANÇA E O ENSINO GENÉRICO EM PORTUGAL:	24
3.3. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INSTRUMENTAL NO ENSINO- APRENDIZAGEM, NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO:	29
3.4. A FLAUTA DE BISEL NO CONTEXTO DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO.	34
3.5. UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA SOBRE O USO DA FLAUTA DE BISEL NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....	35
3.6. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS MUSICAIS DAS CRIANÇAS ATRAVÉS DA FLAUTA DE BISEL.....	38

3.7. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO USO DA FLAUTA DE BISEL NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL:.....	43
3.8. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	46
CONCLUSÕES	55
LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXOS.....	64

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, inclui a minha Prática de Ensino Supervisionada que foi realizada na Escola Básica de Matosinhos, durante o ano letivo de 2023/2024, como parte integrante do mestrado em Ensino de Educação Musical, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Este Relatório encontra-se dividido em três capítulos:

Capítulo 1: Observação da prática pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo do ano letivo. Neste capítulo constam observações de vários professores da disciplina de Educação Musical, em diferentes escolas e uma reflexão final.

Capítulo 2: Prática de Ensino Supervisionada na Escola Básica de Matosinhos. Neste capítulo são expostas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo e a reflexão final sobre o percurso de prática letiva supervisionada.

Capítulo 3: Projeto de investigação sobre “Experiências de ensino-aprendizagem de flauta de bisel, no 2º ciclo do Ensino Básico”, sob orientação da Professora Doutora Aoife Hiney.

1. CAPÍTULO 1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1.1. REFLEXÃO SOBRE A 1ª SEMANA DE OBSERVAÇÕES

Relativamente às primeiras impressões no contacto direto e prático do Estágio Pedagógico: A primeira semana, iniciou-se na Escola EB. 2\3 de Matosinhos, com a apresentação da professora cooperante, Dr^a Cristina Aguiar. Fomos muito bem recebidos por todos.

Assistimos a todas as aulas do grupo de estágio e a professora Cristina manteve-nos informadas sobre as turmas e os alunos, disponibilizando-se para tudo o que fosse necessário. Foi para mim uma surpresa agradável o tamanho das turmas nesta escola (19 alunos) e a disposição das salas de música, em que as carteiras dos alunos estão dispostas em quadrado, permitindo assim melhor aproveitamento nos exercícios de vivência musical e prática instrumental.

As turmas da professora Cristina, são compostas de um modo geral, por alunos atentos e empenhados, que participam na aula com vivacidade, mas respeitando as regras da sala de aula.

A professora tem uma excelente relação com os alunos, é divertida, embora exigente nos exercícios e na postura em sala de aula. Achei muito positivo o ambiente de tranquilidade com que decorrem as aulas de educação musical, baseadas essencialmente na audição e vivência musical, em que os alunos têm um papel ativo e se empenham com gosto.

Dei-me conta de quanto mudaram os meios e métodos no ensino da disciplina de educação musical, e de como se tornou uma disciplina importante e essencial no

currículo escolar, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de competências transversais e emocionais das crianças.

A experiência de assistir a aulas é realmente essencial e proveitosa, pois assumimos uma visão diferente do que se passa durante uma aula, quando a observamos de perto. Por outro lado, a partilha de experiências, métodos e ideias a este nível é muito interessante na formação do professor estagiário.

1.2. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS

A escola, situa-se no centro da cidade de Matosinhos. É uma escola nova e com boas condições físicas; as salas de música são amplas e cuidadas, com distribuição das carteiras dos alunos em “U”, facilitando a concentração e movimentação dos alunos pela sala. Apresenta ainda uma característica importantíssima, que é o número reduzido de alunos por turma, cerca de 19/20 alunos.

A sala de educação musical está equipada com instrumental Orff escasso e já bastante degradado, computador, piano digital,

Não existe manual escolar, permitindo assim uma maior autonomia pedagógica por parte dos professores, na escolha do material a utilizar nas suas aulas, selecionando o que lhe parecer mais adequado ao perfil de cada turma.

Assisti a duas aulas nesta escola, de três professores diferentes, com estratégias diferenciadas de desenvolvimento do ensino-aprendizagem em sala de aula.

No geral todos os professores mantêm uma boa relação com a turma. As turmas têm bom comportamento e os alunos mostram-se empenhados e concentrados nos exercícios.

Foram trabalhadas competências rítmicas e instrumentais, e de leitura musical, usadas estratégias para marcação mais eficaz da pulsação.

1.3. ESCOLA BÁSICA - FREGUESIA “II” DO CONCELHO DE MATOSINHOS

Esta escola, situa-se numa outra freguesia do concelho de Matosinhos. É uma escola nova e com boas condições físicas; as salas de música são amplas e cuidadas, com material Orff em bom estado e com distribuição das carteiras dos alunos em filas, fator que dificulta um pouco o uso de instrumental Orff, e o movimento dos alunos nas atividades musicais em sala de aula. Apresenta um elevado número de alunos por turma, cerca de 28 alunos.

Nesta escola assisti a aulas de dois professores diferentes. Foram desenvolvidas atividades como cantar e tocar, realização de leitura musical em pauta, desenvolvimento rítmico através de imitação com timbres corporais, audição musical e reflexão sobre a mesma.

Foram usadas estratégias para aperfeiçoamento sonoro do instrumento flauta, sendo dadas algumas sugestões para melhoria do desempenho.

As aulas decorreram de forma tranquila, embora com estratégias diferentes dos dois professores.

1.4. COLÉGIO DO CONCELHO DE GONDOMAR

O Colégio, situa-se em Gondomar, arredores do Porto. É uma escola privada, com excelentes condições a nível físico. A sala de música não é muito grande, e inclui material em bom estado. A distribuição das carteiras dos alunos é feita em filas de mesas, dois a dois, não permitindo aos alunos grande espaço de movimentação dentro da sala. O número de alunos por turma é um pouco mais reduzido, facilitando uma atenção mais direcionada a todos.

O Manual de música adotado pelo Colégio, é o “Play” dos Professores Jonas Araújo e Tito Santos, que contém material pedagogicamente variado, incluindo áudios e vídeos contextualizados das canções. A turma, apresenta bom comportamento, os alunos são empenhados e interessados. É notório o desenvolvimento musical que estes alunos apresentam, pois já estão no 2º ano da disciplina de educação musical, tendo seguido sempre com o mesmo professor desde o 5º ano, e na sua maioria tiveram educação musical no 1º ciclo.

De um modo geral os alunos demonstram bastante interesse na disciplina de educação musical e nas atividades musicais realizadas na escola e mostram-se recetivos a vários estilos musicais. A aula foi muito ativa e os alunos estiveram sempre a participar em grupo.

1.5. ESCOLA BÁSICA DA CIDADE DA MAIA

A escola é antiga e bastante deteriorada fisicamente, especialmente no seu interior; as salas de música estão em mau estado, bem como todo o material de apoio, cadeiras, instrumentos e material didático. A distribuição dos lugares dos alunos é em “U”, havendo apenas cadeiras com suporte para o caderno, no entanto encontra-se tudo em mau estado e os alunos estão sempre a deixar cair as flautas por falta de espaço no seu lugar.

A turma 5º ano a que assisti, com apenas 18 alunos, apresenta bom comportamento, embora a hora em que decorre esta aula, seja já bastante cansativa para a turma que está em aulas desde as 8,30 h da manhã. É notório o cansaço dos alunos e a dificuldade na participação de alguns. As condições degradadas da sala de aula, bem como o frio que se faz sentir, prejudicam notoriamente o desenvolvimento das atividades.

De um modo geral os alunos demonstram pouco interesse na disciplina de educação musical e nas atividades musicais realizadas na escola.

A professora trabalhou com os alunos sempre em forma de “Jogo musical”, tentando envolvê-los. Trabalhou a técnica da Flauta de bisel, o que se tornou difícil, pois grande parte dos alunos não pôde participar por não ter instrumento, sendo os restantes pouco empenhados e motivados para o instrumento.

1.6. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AULAS ASSISTIDAS

De uma forma unanime, todas as aulas assistidas em diferentes escolas e com diferentes professores, além de interessantes na sua forma diferenciada de abordar os conteúdos da disciplina, foram muito ricas em movimento corporal, desenvolvimento vocal e instrumental. Todos os professores demonstraram grande capacidade em contornar algumas dificuldades como a falta de espaço, material e número de alunos na sala, conseguindo aproveitar da melhor forma possível as condições com que se depararam. As aulas foram bastante ativas, onde o “fazer musical” foi uma constante.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

2.1. Breve caracterização da turma 6º E

A turma que me foi atribuída, 6º E, é muito equilibrada, tanto a nível comportamental como de aproveitamento escolar. O 6º E tem três alunos do ensino especial, perfeitamente enquadrados na turma e com evolução positiva ao longo do ano. Integra também quatro alunos pertencentes a outras nacionalidades (neste caso todos originários do Brasil), muito bem integrados na comunidade escolar e interventivos socialmente. Três alunos desta turma frequentam a atividade de complemento à educação artística (oferta facultativa da Escola básica de Matosinhos), tendo aulas de piano.

2.2. O GRUPO DE ESTÁGIO E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O grupo de Professores de Educação Musical desta escola é bastante ativo e colaborativo. O nosso grupo de estágio tem uma excelente cooperação entre si, e incentivado pela Professora Cristina Aguiar projetou várias atividades: Concerto de Natal e concerto de final de ano, participações na palestra do historiador Joel Cleto e no concerto do Saxofonista Hugo Leite, visita à Casa da Música para assistir a um ensaio da Orquestra; e outras atividades como comemorações do 25 de abril, cantar as Janeiras, “Dia da Escola” e concurso de flauta.

2.3. ATITUDES DOS ALUNOS

Os alunos são muito participativos e empenhados. Gostam muito de tocar instrumentos Orff e flauta de bisel, percutir sons corporais e realizar atividades em grande grupo. São ao mesmo tempo alunos assertivamente reflexivos e críticos na sua maioria, competências que têm vindo a desenvolver ao longo do ano letivo.

2.4. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Partindo do princípio essencial em que acredito pessoal e profundamente, de que o ensino da música de uma forma geral e da disciplina de educação musical em particular, não se pode basear numa mera transmissão de conhecimentos teóricos; fundamento a minha experiência pedagógica como estagiária, num ensino-aprendizagem musical que resulta da vivência prática entre pares em sala de aula. Através essencialmente do uso prático do instrumental Orff, bem como da flauta de bisel (que dele faz parte) e da exploração dos vários timbres corporais, entre os quais a voz; pretendi promover o “fazer musical”, e a experimentação instrumental com empenho e entusiasmo, numa perspetiva de “construção musical”, através da junção e mistura de vários naipes instrumentais e tímbricos.

Ao longo do estágio fui sentindo algumas dificuldades que foram sendo superadas no decorrer do mesmo, nomeadamente no desenvolvimento das planificações, procura de material musical de apoio on-line, realização de arranjos instrumentais e ajustamentos ao nível do desenvolvimento da turma que me foi atribuída e suas características.

Aprendi essencialmente a refletir sobre o “quê” e o “porquê” de tudo o que se passa na “performance” da sala de aula, focando este mesmo aspeto como o que mais contribuiu para o meu crescimento enquanto docente.

Na minha planificação a médio/longo prazo, procurei encontrar um caminho ou “fio condutor” e algum sentido na progressão temática e na escolha dos conteúdos musicais abordados, de forma a desenvolver e proporcionar, com alguma lógica, uma perceção do leque variado de estilos e culturas musicais, que dessem aos alunos uma visão geral e cultural sobre a música no mundo e na atualidade.

Procurei também contextualizar no espaço e no tempo, cada um dos assuntos abordados nas aulas, fazendo muitas vezes a ligação histórica, geográfica e cultural da música, bem como dos temas interpretados e ouvidos pelos alunos; num contexto de interdisciplinaridade (música, história, geografia), que fizesse sentido para eles.

A audição musical variada e proporcionada à turma diariamente, durante a projeção do sumário, teve como objetivo, não só a pré-contextualização e enquadramento musical dos temas a abordar em cada aula, mas também a apresentação aos alunos, através da escuta musical, a grande variedade de estilos musicais existentes; e ao mesmo tempo, a preparação de um ambiente de tranquilidade e de boa disposição na receção aos alunos e na entrada para a sala de aula.

Relativamente ao decorrer das aulas, acima de tudo tive a intenção de proporcionar aos alunos “fazer música em grupo” de forma autónoma, sem a constante “muleta” dos playalong. A construção musical em conjunto, passo a passo, de forma prática e vivencial, apenas com recurso a instrumentos musicais por eles tocados e interpretados na sua extensão corporal e física, foi uma constante em sala de aula. Este tipo de abordagem instrumental, é por vezes menos “brilhante” em termos auditivos e mais “arriscada” em termos performativos, nomeadamente no que toca às apresentações em público, no entanto vai produzindo o aumento de competências, não só a nível musical e instrumental, como também transversalmente, desenvolvendo a motricidade, a socialização/cooperação entre pares, a atenção e a concentração.

Acho que deve haver um equilíbrio saudável entre o uso moderado do playalong, e a sua alternância com o desenvolvimento prático e autónomo, essencialmente vocal e instrumental tocado pelos alunos.

Claro que muito mais haveria a fazer, explorar e a transmitir, mas a imposição do tempo de aula é uma realidade à qual temos de nos adaptar; tal como é, o facto de

infelizmente os alunos apenas terem frequência de dois anos da disciplina de Educação Musical, ao longo do seu percurso escolar.

3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FLAUTA DE BISEL NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Introdução:

O presente trabalho está inserido no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto.

Este projeto de investigação visa explorar as experiências de ensino-aprendizagem de flauta de bisel no 2º Ciclo do Ensino Básico, da perspectiva dos alunos.

O meu interesse neste tema deve-se, não só a uma maior perceção da importância deste instrumento nas aulas de educação musical, bem como ao seu potencial contributo para o desenvolvimento das aprendizagens em sala de aula; mas principalmente a uma procura de opinião sobre o impacto e motivação deste instrumento nas aprendizagens, da perspectiva dos próprios alunos.

Partindo do pressuposto educativo do aluno como elemento central no processo de ensino-aprendizagem, será então essencial conseguirmos ouvir os jovens e perceber o seu grau de envolvimento com o instrumento, obtendo assim uma visão mais alargada do que sentem e pensam, quando estudam e tocam flauta em grupo.

Tendo como objetivo principal a reflexão do professor de Educação Musical sobre a sua própria ação, o seu crescente empoderamento e transformação, tal como salienta Cabral

(2013), a finalidade será valorizar, não só toda a experiência sentida no processo ensino/aprendizagem, como também o próprio aluno enquanto pessoa, respeitando a sua individualidade, preparando-o para o mundo, orientando vocacionalmente e, ao mesmo tempo, formando cidadãos interventivos e socialmente preparados.

Este Capítulo está organizado em três partes:

A primeira parte consta da revisão de literatura, que tem como enfoque as aprendizagens essenciais do segundo ciclo do ensino básico, sua contextualização e a forma como o ensino-aprendizagem da flauta de bisel poderá contribuir para estas aprendizagens. (Pontos - 3. a 3.4)

A segunda parte do trabalho debruça-se sobre a metodologia deste projeto, partindo da problemática, a pergunta que guia esta investigação e os objetivos da mesma. (Pontos - 3.5 a 3.7)

A parte final do trabalho é dedicada aos resultados do projeto. (Ponto - 3.8)

3.1. O ENSINO-APRENDIZAGEM DA MÚSICA NA INFÂNCIA - O PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL

A literatura académica demonstra que o desenvolvimento de uma identidade musical estável, mas flexível, é essencial para permitir a participação na música ao longo da vida (Lamont, 2011), e que instituições como as escolas, têm uma influência poderosa no desenvolvimento das identidades musicais das crianças (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2017).

Nesta primeira parte irei abordar o desenvolvimento musical da criança, em conjunto com uma vista geral sobre o ensino genérico em Portugal, mais especificamente no respeitante ao primeiro ciclo do ensino básico. A última secção deste capítulo dedica-se à prática instrumental e ao seu potencial em sala de aula.

3.1.1 A Importância da Música na Infância:

Cabral & Vieira (2010), referem a importância da música enquanto linguagem universal, bem como a urgência desta se posicionar ao alcance de todos, afirmando que a literacia musical é um dos pilares do desenvolvimento dos alunos, pelo que deverá ser uma preocupação premente da tutela, no nosso país; ao nível da igualdade de oportunidades no seu acesso.

A experiência musical dos alunos, torna-se assim um meio privilegiado para a socialização e relação professor/alunos, motivando ao mesmo tempo as aprendizagens e potenciando o desenvolvimento do pensamento musical crítico e organizado, com base na junção entre conhecimento e habilidade (Teves, 2012).

Boal-Palheiros (1993), por seu lado, refere-se à importância plena da música, reconhecendo os efeitos da educação musical no desenvolvimento da inteligência, criatividade e personalidade da criança, bem como o reconhecimento do valor formativo da música, mas reforçando que a justificação para a disciplina tem de ser a própria música e não as competências transversais e extramusicais por ela proporcionadas; afirmando, deste modo, a conceção da Música como modo de conhecimento único e irredutível.

Já Cabral (2013), de forma diferenciada, defende uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, mediante uma educação total, holística, através da música e do potencial que em si e para além de si própria transporta: “Nesse sentido, orientou-se o trabalho para as correntes pedagógicas da educação musical, que pudessem melhorar o processo ensino/aprendizagem, não se focando apenas no ensino da música, mas com ele e por ela, música, implementando uma educação holística, integrando sempre o cognitivo, o sensório-motor e o social.” (Cabral, 2013, p.145).

Assente nos princípios fundamentais de quatro grandes pedagogos musicais: Dalcroze, Kodály, Orff e Suzuki; Goulart (2000), dá-nos uma visão geral das semelhanças e diferenças dos seus princípios básicos; onde todos de uma forma unanime assentam as suas convicções

no princípio básico do desenvolvimento da educação musical numa idade precoce, através de métodos ativos e práticos, numa linguagem universal e única; a música.

Suzuki compara-a à língua materna e à imitação, (tal como mais tarde Wuytack), em termos de aprendizagem natural (Goulart, 2000).

Goulart (2000), descreve ainda em Dalcroze e Orff a importância dada à improvisação musical e ao movimento e drama corporal, como ferramentas pedagógicas.

3.1.1.1 A vivência musical na sala de aula:

No âmbito das disciplinas de enriquecimento curricular, Soares (2012), sugere uma pedagogia mais centrada na criança e na sua participação ativa na aprendizagem, em experiência direta, através da voz, do movimento, da experimentação e da criação musical. Soares (2012), cita Wuytack, que tal como Suzuki, inspirados na comunicação entre pais e filhos desde a 1ª infância, integram a imitação e o canto como alusão e extensão dessa mesma língua materna, através do ritmo, das rimas, da mímica, dos poemas e provérbios, dos ostinatos e jogos musicais; numa base pedagógica e desenvolvimental ativa e criativa da criança.

Segundo Orff (1974), a educação musical deverá ser ministrada através do gosto e do envolvimento, da curiosidade e motivação, da exploração e experimentação, e do desenvolvimento de emoções como a alegria; sendo o professor, um transmissor do prazer de aprender (Soares, 2012). Tal como Mota (2014), que também se identifica com a importância de uma aprendizagem musical mais prática e vivencial da música, baseada na inovação, experimentação, criatividade e preferências musicais dos alunos.

Cabral & Vieira (2010), perante a importância de um ensino musical precoce, perspetivam também uma perceção mais simples e eficiente, relativamente às aptidões dos alunos desde cedo, às suas competências e gostos musicais; permitindo de uma forma mais generalizada e democratizada a consequente opção e encaminhamento vocacional das crianças.

Soares (2012), refere Pablo Garcia, relativamente à estimulação da sensibilidade musical, e Orff, através do seu princípio educacional de uma aprendizagem musical em

conjunto, desenvolvendo o “estímulo-resposta” da criança, fomentando o seu sentido de responsabilidade no grupo, a capacidade de atenção e memória; tal como o uso de instrumentos tradicionais, o repertório de músicas do mundo e a adaptação ao instrumental por ele criado, por aproximação à percussão corporal, tão natural na criança.

A importância da descoberta na aprendizagem, bem como a autonomia e a experimentação, como referem Cunha, Carvalho & Maschat (2015), através da partilha e da cooperação entre pares, da criação individual e em grupo, da vivência e interiorização musical; unificam e implicam um intenso envolvimento emocional e físico, na formação das crianças desde idade.

3.2. O desenvolvimento musical da criança e o ensino genérico em Portugal

Vieira (2014), observa a dicotomia existente entre o ensino genérico e o ensino especializado da música, referindo-se ao 2º caso como sendo um ensino com maior ênfase na execução prática e instrumental, enquanto o 1º caso se baseia numa componente mais teórica ou de contemplação estética, onde a prática instrumental existe, mas de forma mais fragmentado pelo próprio currículo. Ora, estas diferenças no ensino da música, genérico e especializado, geram capacidades distintas na formação e orientação dos jovens e na igualdade de oportunidades.

Cabral (2013), sublinha que o ensino da música no ensino genérico, não se pode basear em transmissão de conhecimentos teóricos, mas sim na vivência prática entre pares, promovendo a comparação, hábitos de convivência e respeito, entusiasmo e experiência pessoal.

3.2.1 O panorama da educação musical no âmbito do 1º ciclo em Portugal:

Do ponto de vista geral da educação musical em Portugal, Mota (2014) salienta uma evolução nem sempre linear, feita de alguns avanços e reformas, que nem sempre foram aplicados na prática do ensino em Portugal; tal como aconteceu no 1º ciclo do Ensino Básico, em que a disciplina de música ficou durante anos a cargo dos professores generalistas (salvo exceção da região autónoma da Madeira) e só em 2006 começou a ser dada por alguns professores especializados mas tratando-se ainda de uma disciplina extracurricular.

Cabral (2013), reconhece da mesma forma, a importância de rever o ensino/aprendizagem musical no 1º ciclo do ensino básico, através da disciplina de Educação Musical; chamando também a atenção para esta ainda existente falta de especialização docente no ensino da música nesta fase de desenvolvimento da criança, pois tende a ser demasiadas vezes negligenciada e ministrada por professores com falta de formação na área, ou até mesmo deixada ainda frequentemente a cargo do professor generalista.

Segundo Mota (2014), toda esta problemática da falta de docência especializada no ensino da educação musical desde o primeiro ciclo do Ensino Básico, veio influenciar negativamente o percurso e a aprendizagem musical dos alunos nos futuros ciclos seguintes de estudos, nomeadamente no 2º ciclo do Ensino Básico. Este fenómeno não acontece apenas em Portugal, pois a nível internacional, Swanwick (2011), refere-se também a uma inadequada prática pedagógica usada frequentemente nas aulas, que fornece maior relevância ao poder do professor e por vezes pouco prazer estético ao aluno. Neste sentido, Cabral (2013), vai ainda mais longe afirmando: “As aptidões musicais e a orientação vocacional, têm sido fruto do acaso e da sorte, apenas com caráter lúdico, de frequência facultativa e de ocupação de tempos livres, fazendo parte da escola a tempo inteiro” (pp.533-534).

Um outro aspeto negativo, e mais “um passo atrás”, relativamente ao prosseguimento da disciplina de Educação Musical no ensino genérico, lembrado por Cabral (2013), refere-se ao 3º ciclo do ensino básico, onde a disciplina deixou praticamente de existir, perdendo-se aí

definitivamente a sua continuidade e o conseqüente contacto dos jovens com a educação musical; através do término da opção de oferta de escola, até nas poucas escolas onde ainda tinha alguma expressão.

A opinião de Cabral (2013), relativamente ao ensino da música no 1º ciclo do ensino básico e suas inevitáveis conseqüências futuras, vem salientar o facto do acesso das crianças ao desenvolvimento da expressão artística (plástica, dramática e musical), nesta faixa etária do 1º ciclo, ser facultada apenas pelas atividades de enriquecimento curricular, que, na opinião desta autora, em termos práticos não atingem os objetivos, devido à forma como são ministradas; pois trata-se de uma área subvalorizada e de frequência facultativa no 1º ciclo.

Também Dias (2011), aponta para uma desmotivação crescente relativamente às atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente na prática da expressão musical, que se prende provavelmente com a fraca valorização dada à música na escola. Este aspeto reflete-se, tanto na importância dada à disciplina de expressão musical no currículo do 1º ciclo, como na sua valorização para a formação global da criança, salienta Dias (2011).

Não é dada relevância à área de expressão artística, no processo ensino-aprendizagem nesta faixa etária, sendo a expressão musical, abordada de forma superficial e pouco interessante, devido à falta de professores especializados na área, e à prioridade dada aos saberes considerados principais no currículo do 1º ciclo do ensino básico (Dias, 2011).

A esta perspetiva sobre a educação musical atribui-se a contribuição para o desenvolvimento generalizado, de um sentimento errado, de que a música não possui grande importância ou valor curricular; tal como salienta também Maria Helena Vieira (2009).

A ideia de uma educação musical como disciplina extracurricular foi sempre rejeitada por Boal-Palheiros (1993), por não satisfazer os seus propósitos e valores educativos.

Boal-Palheiros (1993), enfatiza assim o papel da música na educação e a existência da disciplina de educação musical no currículo escolar, bem como a importância da sua

valorização. Tal como exposto anteriormente, Boal-Palheiros (1993) rejeita a ideia de uma educação musical como “muleta” para o desenvolvimento da criança, ou como disciplina inferior, sem personalidade própria, que serve apenas para melhorar a prestação escolar dos alunos nas restantes disciplinas do currículo.

3.2.2 O repertório e o seu papel na democratização do ensino genérico:

Boal-Palheiros (1993), já na década de 90, sublinhava a questão da “distância” existente entre um repertório clássico e ocidental dos conteúdos e géneros musicais abordados nas aulas, e as preferências dos próprios alunos, lembrando a necessidade de abordagens musicais mais alargadas, como o Jazz e a música Popular, reconhecendo o seu valor expressivo e artístico.

A importância da escolha do repertório é considerada por Teves (2012), como o “ponto de partida” para o professor iniciar o trabalho e desenvolvimento dos conteúdos da disciplina. A necessidade de um ensino/aprendizagem musical em evolução e permanente adaptação às necessidades de integração e socialização da realidade pluricultural atual nas escolas, é salientada por Swanwick (2011), com base na implementação de uma maior democratização no ensino da música, que ao mesmo tempo se direciona ao encontro das preferências musicais dos alunos, em constante evolução; fomentando a motivação e a criatividade musical.

Boal-Palheiros e Boia (2020), fazem também referência a outros desafios mais atuais: desafios sociais, culturais e políticos na educação, e à crescente diversidade cultural nas escolas; salientando, no entanto, que o repertório usado na disciplina continua ainda a basear-se maioritariamente numa opção da escolha do professor, do que nas preferências dos alunos. O pluralismo cultural existente nas escolas e a escolha do repertório, atenta e baseada nas preferências dos alunos, poderiam ser aspetos enriquecedores, interessantes, difusores e ao mesmo tempo integradores, quando aliados e atentos à realidade e à diversidade cultural; baseando-se na predominância do fazer musical dentro da sala de aula, nomeadamente através do uso instrumental em grupo.

Ilari & Mateiro (2012, p.18), questionam, citando Penna “Como lidar com diferentes vivências musicais e, por conseguinte, com as distintas músicas que os alunos podem levar para a sala de aula? Como lidar com as diferentes expectativas com relação à aula de música? (Penna, 2007, pp. 51-52)”

Tendo em conta a diversidade de contextos socioculturais dos alunos com experiências e interesses diversos, a ação do professor deve ser direcionada no sentido de “abertura” e acolhimento, aproveitando esses “saberes” e vivências, e não apenas seguindo um único método de trabalho, mas sim adaptando os saberes e inovando (Ilari & Mateiro, 2012).

Mota (2014), salienta a importância, por outro lado, do surgimento e progressão de disciplinas como o Jazz, a improvisação, e também a música popular; que mais tarde possam seguir o ciclo de estudos superiores. Mota (2014) também destaca a importância da formação de professores de educação musical, através de uma educação musical contemporânea, que inclui a valorização das experiências musicais dos alunos, dando grande importância à audição musical, à improvisação e à composição.

Ilari & Mateiro (2012), citando Penna (2008), referem a necessidade de se lançar um olhar sobre a linguagem cultural e histórica da música em constante movimento e dinamismo, pois trata-se de uma linguagem viva e dinâmica.

3.2. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INSTRUMENTAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM, NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Teves (2012), citando Vasconcelos (2006), refere a prática instrumental como um dos aspectos primordiais na aprendizagem e desenvolvimento das competências musicais das crianças, de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, sensoriomotor e técnico; através da prática e exploração instrumental conjunta. Refere ainda, relativamente às competências gerais do currículo do ensino básico, a exploração, improvisação e composição instrumentais, orientadas pelo professor, dando grande ênfase à motivação, discussão de objetivos e critérios (variedade, repetição, equilíbrio, audição), estimulação da audição e da prática vocal e instrumental.

A este respeito, Swanwick (2011), na mesma linha de pensamento de Suzuki (Goulart, 2000) e Wuytack (Goulart, 2000), afirma que a imitação é também necessária à invenção, e que, tocar de ouvido poderá ser um espaço criativo, onde o próprio envolvimento leva à autoaprendizagem, à motivação e ao prazer de fazer música.

Teves (2012), no estudo levado a cabo no âmbito da sua tese de Mestrado, refere uma melhoria das competências musicais dos alunos, relacionadas com o índice de motivação dos alunos, perante o ensino instrumental prático e escolha do próprio repertório, baseado nas suas preferências.

Segundo Cunha, Carvalho & Maschat (2015), a pedagogia musical de Carl Orff, está ligada a uma conceção holística da educação, através de uma visão unificadora, tornando a criança num ser completo no seu desenvolvimento e formação ao longo do caminho que percorre. Relativamente à pedagogia musical de Carl Orff; Cunha, Carvalho & Maschat (2015) explicam que temos como aspeto primordial a considerar, do ponto de vista da educação, o corpo.

Este funciona como o primeiro instrumento sensorial da criança, permitindo-lhe conhecer-se a si própria e desenvolver as suas competências através da voz, do movimento, do drama e também do uso dos instrumentos musicais adaptados às suas possibilidades. Cunha, Carvalho & Maschat (2015), citando Orff, afirmam: “A relativa facilidade com que se tocam estes instrumentos primitivos, leva-nos a uma compreensão tátil plena, de tal modo, que esquecemos o próprio instrumento e sentimos uma profunda união com o som” (p.57).

Kugler (2011), defende também que só através da participação ativa corporal e instrumental haverá uma compreensão musical e artística completa.

Neste sentido, Swanwick (2011), faz referência ao uso instrumental, não apenas como domínio técnico, mas como uma representação musical completa, expressiva e cognitiva, dentro do discurso musical que se baseia num entendimento musical total, emocional e social.

Uma outra competência adquirida pelos alunos, através do desenvolvimento instrumental é a perceção e representação dos símbolos musicais e o seu entendimento, como sendo uma capacidade para a comunicar musicalmente, com detalhes que se perderiam na comunicação oral e que aliados aos elementos expressivos dados pela interpretação e fraseado musical, são essenciais e enriquecedores do processo de “fazer Música” (Swanwick, 2011).

Cabral & Vieira (2010), baseando-se nas competências específicas para o ensino da música, que nem sempre, na opinião das autoras, são implementadas da melhor e mais precoce forma de ensino nas escolas; apontam para a importância de uma aprendizagem musical vivenciada e diversificada no ensino, no sentido prático de fazer música, tal como no equilíbrio entre a prática instrumental e a audição musical.

Apesar de existirem diversos benefícios comprovados para a formação integral da criança, associados ao desenvolvimento musical, tal como referido por Cabral (2013), Boal-Palheiros (1993), não negando o valor da música na formação integral, pois reconhece que a música tem esse papel múltiplo; refere-se ao papel terapêutico da música na escola, como um papel secundário, que não será de todo, o limite da disciplina; chamando ainda a atenção à desnecessária procura de uma razão extramusical para se ensinar música nas escolas. Nesta

perspetiva, a noção da Educação Musical como ensino para a formação global, ou integral, poderá ser discutível no seu entender, mas não pode de forma alguma sobrepor-se aos propósitos da disciplina; ou seja, não poderá existir na formação desta disciplina, uma maior preocupação com a formação integral, do que com a própria educação musical da criança.

3.3.1 O ensino coletivo instrumental:

As Aprendizagens Essenciais em articulação com o perfil dos alunos de 2º ciclo, no sentido da música como arte performativa, nomeadamente no domínio técnico de um instrumento, auxiliam o processo de adquirir competências de experimentação e criação, interpretação e comunicação musical. A aprendizagem de um instrumento, torna-se assim um veículo de desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais, num processo holístico da educação/aprendizagem, inter-relação com os outros e com o mundo (comunicação, partilha), no âmbito do desenvolvimento das competências gerais.

Para os autores Cunha, Carvalho & Maschat (2015), a música e o movimento corporal são dois aspetos fortemente interligados, que proporcionam à criança momentos de exteriorização de sentimentos, de comunicação e de socialização; sendo desta forma essencial a importância dada à vivência musical em grupo, onde a criança vai encontrando o seu lugar, e vai valorizando positivamente a sua personalidade e autoestima. A exploração de recursos sonoros, corporais, e instrumentais, permitem à criança evoluir e desenvolver as suas competências artísticas e criativas, que devem ser estimuladas pela educação musical através do uso e exploração instrumental. Gums & Kandler (2014), baseiam-se no princípio de que o ensino coletivo instrumental gera entusiasmo e vontade em aprender; desenvolvendo a capacidade auditiva e o entendimento musical na sua génese, bem como a cooperação e a competição saudável.

Considerando o processo ensino-aprendizagem musical, através do desenvolvimento instrumental em sala de aula no 2º ciclo do ensino básico, nomeadamente com a flauta de bisel em grupo e/ou na sua interação harmónica com o restante instrumental Orff de altura definida e indefinida, Swanwick (2011), refere-se a um compromisso educativo totalmente

diferente do ensino individual, em que o professor se depara com o desafio constante de manter o envolvimento dos alunos e do grupo. Na aula de grupo trabalha-se a “tempo inteiro”, não havendo lugar para espaços monótonos, pois tem de haver um estímulo contínuo facilitador e dependente dos seus próprios elementos constituintes, bem como do meio envolvente e das suas expectativas; por isso Swanwick (2011), considera que se aprende muito mais em aulas conjuntas instrumentais, bandas, ou num coro.

Tal como defende Swanwick (2011), o trabalho instrumental em grupo é também uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento, aumentando o leque de experiências do aluno, como o julgamento crítico da execução e a sensação emocional de se apresentar em público, em que a música é abordada num contexto social e entendida e compreendida nesse mesmo contexto; onde ouvir o outro é essencial, no sentido da observação percetiva, da motivação e do estímulo, bem como o reconhecimento e superação das suas dificuldades.

Também Santos (2014), na sua tese de doutoramento, caracteriza o ensino instrumental em grupo como uma prática pedagógica importante para o desenvolvimento de competências, no entanto encontra-a ainda pouco estruturada nos processos pedagógicos da disciplina de Educação Musical. Através do seu estudo de caso, Santos (2014), no contexto do ensino genérico da música, pretende entender a razão pela qual o método coletivo tem normalmente melhores resultados; concluindo que o ensino em grupo, sendo uma forma mais direta e prática do ensino instrumental, inclui ainda o reforço da interação social, da cooperação entre pares e da motivação coletiva na construção de saberes e experiências musicais. Santos (2014), refere ainda que o seu estudo revelou processos de aprendizagem musical consistentes, funcionais e democráticos relativamente ao processo de ensino-aprendizagem musical.

Cunha, Carvalho & Maschat (2015), referem não só o instrumental Orff, mas também a flauta de bisel, como um meio de evolução dessas práticas musicais.

O ensino coletivo instrumental, cria assim uma dinâmica em sala de aula, muito importante para a integração, socialização e democratização do ensino, bem como a consciência e o

contacto com o passado e o presente, em crianças com diferentes capacidades, idades e origem social (Teves, 2012).

Também o estudo levado a cabo por Cuervo & Maffioletti (2014), sobre o desenvolvimento da musicalidade e da expressividade musical como características humanas, num estudo com 17 crianças entre 9 e 13 anos; demonstra que o repertório, a prática e estudo, o contexto sociocultural, o acesso à técnica, à criação e leitura musical e a ocorrência de apresentações musicais, são fatores que influenciam o desenvolvimento da musicalidade.

O desenvolvimento da musicalidade nas crianças, caracterizou-se por ser um processo dinâmico de aquisição gradativa de conhecimentos e habilidades musicais que promovem, a cada avanço, uma totalidade nova do saber-fazer que favorece a expressividade na performance. A observação, durante o processo de aprendizagem, dos indicadores sonoridade, fraseado, fluência na execução instrumental e interação musical, otimizou a análise e interpretação dos resultados.

Orff (Cunha, Carvalho & Maschat, 2015) e Suzuki (Soares, 2012), fortemente apoiados no desenvolvimento instrumental através da experiência prática e vivencial da música, baseiam-no numa atitude lúdica e integradora; que inclui a imitação como estratégia de desenvolvimento.

Vieira (2014), reforça esta ideia, afirmando: “Isso passará, naturalmente, por uma nova conceção do ensino instrumental e pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas que permitam desenvolvê-lo mais nas escolas do ensino genérico. Passará por uma nova pedagogia dos instrumentos, o sucesso futuro da democratização do Ensino da música” (p.11). Na perspetiva de Swanwick (2011), um dos benefícios do trabalho de grupo, nomeadamente no que toca ao desenvolvimento instrumental, é o facto de o aluno poder aprender intuitivamente, praticando e evoluindo com os outros através de uma observação reflexiva e crítica conjunta sobre o trabalho realizado por si, pelos outros e pelo grupo no seu todo, que lhe vai fornecendo autonomia e independência do professor. A prática musical não pode seguir um único método, página a página, pois é algo multifacetado, praticado, escutado, refletido e vivido; envolve imitação, comparação e até alguma competição saudável ou

desafio, sendo algumas vezes também até uma simples observação indireta, apenas por “estar presente”, por “fazer parte” (pertença ao grupo).

3.3. A flauta de bisel no contexto do 2º Ciclo do Ensino

Básico

As Aprendizagens Essenciais na disciplina de educação musical, representam as competências musicais essenciais adquiridas pelos alunos, à saída do 2º ciclo do Ensino básico. Contêm domínios comuns no âmbito da educação artística; dividindo-se em três grupos, nomeadamente:

- 1- Experimentação e criação;
- 2- Interpretação e comunicação;
- 3- Apropriação e reflexão.

Neste programa de aprendizagens essenciais são referidas formas e estilos diversos de fazer música, e também alusões à importância do ensino-aprendizagem em grupo, nomeadamente no “fazer música de conjunto”, que no âmbito das Aprendizagens Essenciais implica participar ativamente realizando música com vários timbres e/ou com uma ou mais vozes ou instrumentos. Assim sendo, a flauta pode ter aqui uma aplicação prática no sentido do “fazer musical de conjunto”, com duas ou mais vozes diferentes na flauta (em alternância, acompanhamento ou cânone), ou com a mistura tímbrica de outros instrumentos ou vozes; através do envolvimento musical e do desafio instrumental e harmónico de uma turma inteira.

Segundo Cunha, Carvalho & Maschat (2015), Curt Sachs encorajou Orff a introduzir a flauta de bisel na abordagem Orff-Schulwerk, referindo-se à antiga combinação “Pipe and drum”. A flauta de bisel passou assim a integrar o instrumental Orff, sendo um instrumento melódico de técnica e manuseamento fácil.

3.5. UMA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA SOBRE O USO DA FLAUTA DE BISEL NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

A continuidade do desenvolvimento do trabalho prático instrumental, dá-se também através da reflexão crítica sobre o andamento do mesmo, bem como da planificação do trabalho. O papel do professor é, neste caso segundo Gums & Kandler (2014), de orientar e amplificar as ideias musicais e criativas dos alunos, dar sugestões e valorizar, ajudar a criar um rumo, apreciar e incentivar o trabalho desenvolvido nas diferentes etapas; concretizando muitas vezes uma participação efetiva, juntamente com as crianças (acompanhando, tocando, sugerindo, experimentando).

Cabral (2013), na sua tese de doutoramento sobre a flauta como inovação pedagógica, faz uma reflexão sobre as práticas deste instrumento na educação musical, questionando a ausência de uma aposta na metodologia do ensino em conjunto, reforçando, porém, as potencialidades da flauta relativamente ao desenvolvimento do trabalho musical em grupo, tendo em atenção a envolvimento, iniciativa e opinião dos próprios alunos. A autora pretende desenvolver uma reflexão sobre as qualidades deste instrumento, avaliando e questionando se o ensino da flauta permite facilitar as aprendizagens dos alunos, através de um método em que:

“todos aprendem com todos e pelo qual se espera maior facilidade na atenção às especificidades de cada aluno, seu perfil de aprendizagem, (...) em termos cognitivos, motores e emocionais, através de estratégias que permitam que em grupo não se perca a noção da individualidade de cada um” (Cabral, 2013, p.3).

Neste sentido, Cabral (2013) refere ainda a observação como algo fundamental em sala de aula. Investiga e questiona as potencialidades do ensino\aprendizagem em grupo, no cumprimento dos programas do Ministério da Educação e a assimilação dos conteúdos

programáticos, nomeadamente através da flauta de bisel; numa tentativa de procura metodológica para um ensino eficaz, que permita o desenvolvimento das capacidades dos alunos. A autora refere ainda a prática instrumental, como uma experiência vivida na 1ª pessoa, e como tal, de extrema importância para o desenvolvimento integral do aluno, perspectivando e dinamizando a construção do conhecimento e de aprendizagens musicais significativas; ou seja, uma aprendizagem essencialmente centralizada no aluno e em função da interação com os seus pares (Cabral, 2013).

Também na sua perspetiva conjunta de profissionais reflexivas e críticas dentro do processo de ensino-aprendizagem, Cabral & Vieira (2010), através do seu trabalho de investigação-ação, pretendem melhorar o sistema de ensino musical no 2º ciclo, com base no ensino instrumental da flauta de bisel em grupo. Pretendem que esta prática seja adequada ao desenvolvimento dos jovens, proporcionando-lhes maior gosto, empenho e envolvimento nas aprendizagens; e conseqüente desenvolvimento das competências do trabalho em grupo. Na investigação-ação participativa que realizaram, as autoras pretendem entender a receptividade dos alunos, seus comportamentos e atitudes, relativamente ao instrumento em causa, recorrendo à observação direta para posterior análise e reflexão sobre os dados recolhidos, contribuindo assim para uma melhoria nas aprendizagens.

De acordo com Cabral & Vieira (2010), no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da flauta de bisel, o professor consegue acompanhar o progresso individual de cada aluno, respeitando a heterogeneidade e diversificação de práticas, através de um ensino motivador e com aprendizagens consolidadas numa base de caráter prático e vivencial da música, através da interação instrumental em grupo e, ao mesmo tempo, da promoção e assimilação dos conteúdos programáticos da disciplina.

Da mesma forma, as “Aprendizagens Essenciais” recomendam que os alunos tenham experiência viva e criativa instrumental (comunicação, interpretação, experimentação e criação). Estas experiências poderão incluir, por exemplo, a experimentação de melodias ou

acompanhamentos, composição, improvisação\criação, bem como “tirar músicas de ouvido” na flauta.

Gums & Kandler (2014), refletindo sobre as possibilidades de exploração lúdica e criativa através da flauta de bisel, em sala de aula, e ao domínio progressivo do instrumento, em termos técnicos e criativos: compor, criar, ouvir e interpretar música; lembram as imensas possibilidades de adaptação deste instrumento a repertórios musicais de diferentes gêneros e culturas, bem como o uso de partituras não convencionais e também as inúmeras capacidades de alargamento da aprendizagem da leitura e escrita musical, através da flauta de bisel.

Gums & Kandler (2014), refletem também sobre a importância do ensino-aprendizagem da flauta em grupo, sobre a troca de experiências entre pares isentas de referências apenas ao professor, sobre o entusiasmo, a integração\socialização (noção de conforto e pertença ao grupo) e a competição saudável; bem como relativamente à postura corporal e à exploração sonora. Sugerem a composição musical sobre poemas ou motivos musicais, aplicada ao instrumento, que na opinião de Gums & Kandler (2014), desenvolve o sentido criativo pessoal, o interesse e a valorização de todos os alunos, assim como o desenvolvimento do domínio da técnica instrumental, coordenação motora, habilidades mentais, capacidade auditiva e entendimento musical.

Gums & Kandler (2014), apontam ainda a importância da necessidade de procura constante do professor por material sonoro contextualizado e pela escolha ou construção de arranjos a duas ou três vozes para flauta, que permitam uma construção musical coletiva e de reflexão sobre o próprio trabalho, bem como o crescimento musical do grupo através da estimulação entre pares e a liberdade dos comentários socializantes.

3.6. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS MUSICAIS DAS CRIANÇAS ATRAVÉS DA FLAUTA DE BISEL

A flauta de bisel é, segundo Gums & Kandler (2014), um instrumento de fácil acesso técnico quando integrada em atividades pedagógicas. Este instrumento respeita e ao mesmo tempo alarga o conhecimento do repertório musical dos alunos, através do acesso prático a diferentes géneros musicais e a sua vivência prática em termos instrumentais; nomeadamente como suporte musical para o trabalho em grupo.

Cabral (2013) refere a flauta de bisel, como o instrumento mais usado nas escolas do ensino genérico, na disciplina de educação musical; permite auxiliar a aprendizagem de vários conceitos musicais básicos como, noção de: altura, timbre, dinâmica e forma musical. É também o único instrumento que os alunos adquirem obrigatoriamente, proporcionando-lhes o estudo em casa, bem como no grupo de colegas e amigos, de forma contínua e sistemática, podendo cada um melhorar a sua performance musical, essencial para a evolução técnica e artística dos alunos; facilitando e desenvolvendo a aprendizagem musical. A flauta será assim o único meio de estimulação instrumental a que a maioria dos alunos tem acesso fora da sala de aula, permitindo-lhes a prática e a experiência instrumental, para além da aula de música; razão que será determinante para a democratização do ensino e da educação artística.

Gums & Kandler (2014), enfatizam a flauta como instrumento musicalizador e performativo, que deve ser utilizado em conjunto com outros instrumentos de diferentes timbres, em arranjos musicais, e possibilitando o acesso prático e vivências dos alunos a melodias e harmonias de diferentes culturas; devido em parte à facilidade técnica do uso de diferentes escalas e tonalidades.

A flauta torna-se então, segundo Gums & Kandler (2014), um meio prático na aquisição de competências musicais de conjunto; valorizando ao mesmo tempo as escolhas e preferências musicais dos alunos e incentivando-os nesse sentido, abrindo ao mesmo tempo caminho para a exploração e a criação conjunta e vivencial da música. No seu desenvolvimento das “Oficinas

de flauta doce”, no estudo do processo de musicalização de crianças, os autores pretenderam motivar os alunos para a composição, criação e leitura de partituras convencionais e não-convencionais, numa exploração partilhada da flauta e acompanhada da intervenção de outros timbres instrumentais; dentro de um ensino coletivo que promove o desenvolvimento de competências musicais e observação e reflexão crítica em grupo, das experiências vividas pelo mesmo, nas apresentações públicas.

Cabral (2013), faz referência ao método Suzuki (1996), cujo objetivo principal não é “criar músicos”, mas sim seres sociais, melhores cidadãos, salientando a importância da educação musical para a vida, de uma perspetiva social e integral do ser humano. A comunicação com o outro, a integração de todos, o desenvolvimento da autoestima, bem como do apoio e suporte do grupo. Através desta perspetiva a música torna-se um meio poderoso, um caminho para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, não se focando apenas no ensino musical, mas essencialmente numa educação holística, interligando aspetos humanos e transversais como o emocional, o sensorial e o intelectual e social.

A ação docente, tal como reforça Cabral (2013), depende de um currículo preparado para uma educação musical total, e não especializada de um instrumento, no entanto, muita da prática musical e do envolvimento musical realizado em aula, através deste instrumento, poderá abordar muitos outros objetivos e conteúdos curriculares dentro de uma prática eficaz e vivencial da música, e do “fazer música”; pretendendo assim uma inovação e flexibilização curricular e pedagógica. Um outro importante aspeto referenciado por Cabral (2013), prende-se também, tal como defendem outros autores, com o desenvolvimento holístico e abrangente do ser em desenvolvimento, no seu aspeto social, cultural e emocional; fortemente desenvolvido quando aliado a um ambiente de trabalho em grupo, crescendo nesse mesmo apoio do grupo em que se insere.

Cabral (2013), expõe mesmo essa aposta num ensino inovador, que contempla o desenvolvimento do trabalho polifónico e da sistematização da prática instrumental em grupo como forma de aprendizagem, permitindo aos alunos desenvolverem competências musicais e transversais, como uma maior motivação, socialização e cooperação entre pares.

3.6.1 O ensino-aprendizagem da flauta de bisel em grupo:

Weiland & Valente (2014), através do desenvolvimento do seu estudo com crianças entre os 7 e os 12 anos, demonstraram que a criação de recursos e estratégias pedagógicas, através de um desenvolvimento feito com recurso à flauta de bisel em grupo, facilitou a aprendizagem musical e a criatividade nas crianças, motivando-os para o crescimento musical e seu desenvolvimento. Entretanto, Cuervo & Pedrini (2017), vão mais longe e referem a flauta como instrumento potenciador do desenvolvimento da musicalidade nas crianças e jovens, fomentando a criatividade e interação afetiva dentro da sala de aula.

Gums & Kandler (2014), defendem também as características próprias e específicas do ensino coletivo da flauta de bisel e da aprendizagem das crianças com e para o grupo, através deste instrumento; numa partilha conjunta de saberes, passando a haver novas identificações e referências dos alunos entre pares no grupo.

O ensino em grupo, aliado a um método de ensino instrumental democratizado, como a flauta de bisel, é considerado adequado ao 2º ciclo do ensino básico, nesta faixa etária e de crescimento da criança, garantindo ao mesmo tempo, o desenvolvimento de competências musicais ao nível das aprendizagens, segundo Cabral & Vieira (2010); pois eleva o nível de motivação e de aprendizagem através de novos métodos de ensino, com ênfase dada à sistematização prática instrumental.

Nas áreas de orientação metodológica das aprendizagens essenciais (composição, audição e interpretação), a flauta de bisel é um meio disponível para a execução de obras musicais, dentro do processo interativo de escuta de si próprio e do outro. Segundo Cabral (2013), promove a intervenção do aluno, a sua autonomia, adequando-a aos diferentes contextos e culturas, aproximando e validando as diferentes experiências de aprendizagem.

Cabral (2013), apela à necessidade de permanente reformulação do processo educativo, através da criatividade e inovação no contexto didático, que poderá ser inerente ao

desenvolvimento musical através da flauta de bisel, através de vivências pessoais e partilhadas, e da flexibilização do currículo escolar, no sentido da exploração e descoberta de novas dinâmicas pedagógicas, e da criação de condições para o desenvolvimento de competências, construção de conhecimentos, mudança de atitudes, proporcionando maiores alternativas e oportunidades de aprendizagens, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos. Neste sentido, tirando partido dessa mesma diversidade, no ensino em grupo, pela troca de experiências dos diferentes perfis individuais dos alunos presentes no grupo\turma, nas suas diferentes perspetivas socio emocionais.

Na mesma perspetiva o estudo de Weiland & Valente (2007), apoiando-se nos modelos da epistemologia genética de Jean Piaget e modelo em espiral de desenvolvimento musical de Keith Swanwick, refere a necessidade de um ensino musical não limitado apenas a habilidades técnicas instrumentais, mas sim ao desenvolver integral e musical do aluno como um todo, incluindo a sua estreita interação com a música através da composição, execução, mas também da audição e apreciação musical.

Weiland & Valente (2007), mais uma vez vêm reforçar a necessidade do uso e da presença de material estruturado e organizado em parceria na aprendizagem musical, como é o caso dos esquemas visuais que facilitam a perceção e o foco de atenção, quando usados em conjunto com outros materiais auditivos; como por exemplo na audição/apreciação musical. Falamos, deste modo de um ensino abrangente, dentro de um processo ativo, que requer grande envolvimento e interação com a música, suscitando a curiosidade da criança e a vontade de aprender.

Para tal, o ensino de um instrumento em grupo, vem tornar possível pôr em prática uma parte essencial dessa interação musical da criança, como um meio facilitador de todo o processo de ensino\aprendizagem. No seu estudo com crianças, através da composição musical, Weiland & Valente (2007), referem a flauta como um importante e adequado instrumento e como meio facilitador ao alcance de conceitos abstratos da perceção e da educação musical, permitindo a exploração sonora e concreta, bem como uma aprendizagem musical mais abrangente e alargada dos próprios conceitos musicais.

A flauta de bisel permitindo a experimentação e exploração sonora, será também utilizada como meio para obter prazer na execução musical, mesmo sem necessidade de grande domínio técnico (Weiland & Valente, 2007)

Também Wiese (2014), afirma que a flauta vem, ao longo do tempo e cada vez mais, conquistando inúmeras possibilidades na educação musical, bem como na performance musical. O autor cita Barros (2010), que se refere a este instrumento como veículo de expressão musical e com grande capacidade de repertório par ser desenvolvido em grupo.

3.6.2 A importância da criatividade e da expressão musical:

Gums & Kandler (2014), sublinham também a importância das atividades de composição, que poderão ser exploradas no timbre da flauta, através de temas ou motivos prévios com vista ao desenvolvimento criativo dos alunos.

Realçando o ensino da música, através da exploração da criatividade, conceptualização e improvisação, com o objetivo de desenvolver competências musicais e transversais, como memória auditiva, motricidade, pensamento criativo e crítico; Cabral (2014) salienta o papel do professor como pedagogo na música e na educação, tendo por base a importância da relação professor/aluno e da didática como arte de motivar os alunos para o conhecimento. Relativamente às questões motoras, como refere Swanwick (2011), a coordenação e a concentração são essenciais ao desenvolvimento do pensamento musical, amplamente trabalhadas na aprendizagem instrumental.

No sentido das competências específicas da educação artística\ musical, este instrumento é um dos meios para reconhecimento de elementos musicais, respiração, métrica, motivos, frases, intencionalidade expressiva, interpretação, improvisação e criação da prática musical. Swanwick (2011), lembra que se pode improvisar desde o início da aprendizagem musical, através de um processo simples e básico, como a junção de “algo fixo” e de “algo livre”; em

que “fixo” pode ser apenas uma escala, tonalidade, acorde, sequência harmónica, e a pulsação dada, onde improvisar é uma interação musical pessoal e emocional, onde se formam, desenvolvem e expressam imagens musicais mentais.

3.7. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO USO DA FLAUTA DE BISEL NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Também Gonçalves (2023), na sua tese de mestrado sobre a flauta de bisel, refere, tal como Cabral (2013), algumas das vantagens e desvantagens do instrumento. Relativamente às vantagens do uso deste instrumento destacam-se, entre elas, a facilidade no transporte, o baixo custo económico, a resistência, o pequeno tamanho e pouco peso; mas também a facilidade na afinação e na produção do som, bem como os resultados rápidos e visíveis (audíveis), devido ao fácil manuseamento e técnica.

Há ainda outros aspetos importantes relativos ao uso da flauta de bisel, Gonçalves (2023), tais como o aluno ter contacto direto com um instrumento que lhe permite estudar e explorar em casa, e tocar em conjunto na sala de aula; contribuindo para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e motoras, através da aprendizagem musical.

O facto de o aluno poder ter o seu próprio instrumento musical pessoal, tem também grande importância, ajudando a desenvolver capacidades e competências, e facilitando a abordagem de conteúdos musicais de forma essencialmente prática. Pode-se referir ainda o prazer retirado do desenvolvimento instrumental, bem como o retorno imediato nas apresentações\ concertos na escola (Gonçalves, 2023).

Cabral (2013), apontava já um dos aspetos negativos e empobrecidos do uso da flauta de bisel, devido a muitas vezes ser o único meio instrumental usado nas aulas de educação musical, pretendendo-se de forma contrária, a sua integração no conjunto do instrumental Orff da sala de aula.

No entanto, Gonçalves (2023), expõe ainda duas desvantagens da flauta de bisel

relativas a este instrumento, que são referidas por alguns docentes, como seja o facto de não existirem alternativas instrumentais em algumas escolas e, por vezes o pouco interesse que alguns alunos demonstram relativamente ao instrumento.

Esta falta de interesse demonstrada por alguns alunos e referida por Gonçalves (2023), poderá ter a ver precisamente com o uso que lhe é dado nas aulas em termos de exploração tímbrica, repertório e por vezes de falta originalidade e de interação com outros instrumentos; bem como na ausência da motivação e enquadramento dos temas musicais.

Gonçalves (2023) refere o professor de educação musical Jonas Araújo, que defende o uso deste instrumento como essencial para trabalhar a interpretação, permitindo a prática musical, tal como a voz. Relativamente à interpretação e a comunicação, estas são amplamente exploradas, usando a flauta como recurso no ensino, mas não só.

É um instrumento simples e apelativo para ensinar a crianças desde muito cedo, é também, devido à sua facilidade técnica, um instrumento fácil de ministrar nos cursos de formação de professores, como instrumento alternativo (Gonçalves, 2023).

Na análise final às entrevistas a docentes referidas na tese de Gonçalves (2023), as desvantagens ligadas ao instrumento, não são propriamente atribuídas ao instrumento em si, mas sim ao uso que muitas vezes se faz erradamente dele, nomeadamente nas aulas de educação musical, onde por vezes há um uso exagerado, ao ponto de as aulas serem todas à volta deste instrumento, tirando lugar a outros métodos e técnicas de ensinar música, como por exemplo através dos instrumentos Orff; bem como a vivência e a percussão corporal, a improvisação e a criação musical com sons não convencionais, a audição e composição alargada a outros sons e timbres; tal como sublinhava já anteriormente Cabral (2013).

Será então apenas uma questão de equilíbrio pedagógico, que se pretende relativamente à flauta e aos restantes métodos e recursos de aprendizagem musical; nomeadamente na escolha do repertório, que deve ser variada, no sentido do encontro com as preferências dos alunos, e a exploração conjunta de outros timbres sonoros (instrumentais ou não).

Tal como sugere Gonçalves (2023) na sua investigação, quando o professor utiliza a flauta de forma excessiva e exaustiva em todas as aulas, sem exploração de outros recursos, não está a libertar espaço para o resto e pode até gerar desmotivação e cansaço nos alunos. A música tem uma infindável fonte de recursos, métodos pedagógicos e estratégias para os explorar de forma criativa e inovadora. Cabe por isso ao professor saber gerir pedagogicamente, refletindo e inovando, utilizando este e outros importantes recursos de forma adequada, doseada e variada de acordo com os princípios orientadores da disciplina, motivando para o ensino da flauta em grupo. Pensar e refletir na abordagem equilibrada do uso da flauta e dos restantes instrumentos, que inclusivamente podem ser usados em conjunto nas aulas. O professor deve, neste sentido, fomentar a autonomia, a criatividade e a reflexão crítica, a cooperação e a inovação, ajudando a aprofundar conhecimentos e a gerar a procura, despertando a curiosidade e a exploração sonora.

O papel do professor será então fomentar a autonomia, nomeadamente através da possibilidade de desenvolvimento do estudo em casa, do desafio e do gosto em aprender e explorar músicas novas; envolvendo os alunos e proporcionando o desenvolvimento de competências transversais e musicais, sendo neste caso a flauta de bisel um importante meio, ou veículo para canalizar e desenvolver essas competências nos alunos e no grupo\ turma.

3.8. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.8.1. A problemática:

As Aprendizagens Essenciais para a música no âmbito do segundo ciclo do Ensino Básico incluem o ensino e aprendizagem instrumental. A literatura, e as minhas próprias experiências, sobretudo durante o estágio a decorrer durante o programa de Mestrado em Educação Musical, demonstram que a flauta do bisel é frequentemente escolhida pelos professores para atividades instrumentais em grupo.

Cabral (2013), fala também, por outro lado, na tendência generalizada do uso da flauta de bisel, como único instrumento da sala de aula, pelas mais variadas razões, não só na sua execução monódica, como com acompanhamento áudio; e que tendem a ser encarados como vivência musical. De facto, a flauta tem sido muito usada em educação musical, como único meio instrumental, erradamente, pois pode e deve ser integrada no restante instrumental Orff da sala de aula, proporcionando uma maior riqueza em termos motivacionais, harmónicos e tímbricos. Apesar de uma escassez de literatura que aborde as razões para a escolha deste instrumento no contexto específico da Educação Musical em Portugal, estas podem estar relacionadas com o custo relativamente baixo da flauta de bisel, a facilidade de transporte, resistência; bem como os poucos cuidados de que necessita, em comparação com os outros instrumentos, normalmente mais frágeis, ou que requerem afinação. As razões expostas facilitam o uso deste instrumento a vários níveis, como o estudo autónomo, sobretudo nas fases iniciais. No entanto, os poucos estudos que existem sobre experiências de ensino-aprendizagem de música no 2º ciclo do Ensino Básico, partem frequentemente das experiências dos docentes, com pouca ênfase nas experiências dos próprios alunos.

Assim sendo, levanta-se a seguinte questão: quais são as experiências de ensino-aprendizagem de flauta do bisel entre alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?

3.8.2. Objetivos:

O objetivo geral deste trabalho de investigação é desenvolver uma compreensão das experiências de ensino-aprendizagem de flauta do bisel entre alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Os objetivos específicos são:

- i) Determinar o nível de trabalho autónomo realizado pelos alunos no estudo de flauta do bisel;
- ii) Averiguar o nível de satisfação dos alunos em relação a sua prática instrumental.
- iii) Investigar possíveis correlações entre as identidades musicais dos alunos e as suas experiências de ensino-aprendizagem de flauta do bisel.

3.8.3. Metodologia:

Este estudo qualitativo visa desenvolver uma compreensão das experiências de ensino-aprendizagem de flauta do bisel entre alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico através da realização de entrevistas semiestruturadas com alunos do segundo ciclo do Ensino Básico.

3.8.3.1. Entrevistas:

A entrevista pode contribuir para a compreensão da perspectiva dos participantes sobre determinados assuntos (Coutinho, 2014). Na pesquisa qualitativa, no âmbito da entrevista, o investigador pode compreender detalhadamente e com maior facilidade, integrando-se no “mundo” \ contexto, em que se inserem os entrevistados, permitindo-lhe “ver através dos seus olhos”, perante as suas realidades (Silva et al, 2006). Estes autores explicam que esta “imersão” do investigador no meio sociocultural do entrevistado, vem permitir uma maior abertura e entendimento das condicionantes do estudo que pretende dirigir, e das questões às quais pretende obter resposta. Esta resposta, depois de analisada, irá permitir-lhe criar condições para transformar os conceitos estudados.

No âmbito deste trabalho específico, considerei a entrevista semiestruturada mais adequada, devido à sua abordagem permitir a produção de dados “comparáveis de diferentes participantes” (Coutinho, 2014, p.67). Entretanto, com base no trabalho de Marconi & Lakatos (2008), Breviário (2020) explica que a entrevista semiestruturada permite um certo grau de liberdade que poderá resultar em abordagens mais amplas em determinadas situações.

Uma outra consideração está relacionada com a faixa etária dos participantes neste estudo, que sendo crianças, será necessária uma abordagem mais acolhedora, descontraída e confortável. Xavier (2019) salienta a importância de estabelecer um diálogo com as crianças durante as entrevistas. Na perspectiva da metodologia da entrevista, visto que há uma interação direta e humanizada entre o entrevistado e o entrevistador, pode ser ainda observada e interpretada toda a linguagem corporal que o sujeito transmite, fornecendo assim informação adicional e ainda mais detalhada ao investigador, passível de reflexão. (Silva et al, 2006).

3.8.4. Participantes e Procedimento:

Os participantes foram recrutados entre os alunos a frequentar a turma 6ºE da escola básica de Matosinhos.

Realizaram-se dez entrevistas, que correspondem a cerca de metade da turma. Após a realização da décima entrevista, os resultados demonstraram um ponto de saturação. As entrevistas foram gravadas para permitir a sua análise posterior mais detalhada.

A participação foi voluntária, e mediante a entrega de um formulário de consentimento informado assinado pelo encarregado de educação e o próprio aluno. Cada participante podia optar por desistir do estudo em qualquer momento, sem prejuízo.

3.8.5. Técnicas de Análise:

Cada entrevista foi transcrita *ipsis verbis*, antes de iniciar o processo de análise temática. Souza (2019) descreve a Análise Temática como “um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (p. 52).

Na medida em que este é um dos primeiros estudos que aborda as experiências de ensino-aprendizagem da flauta de bisel da perspectiva dos alunos, considerei importante optar por um sistema indutivo de identificação de temas. “A (Análise Temática) pode ser utilizada tanto através de uma abordagem indutiva e baseada nos dados – ou seja, que não pretende partir de uma série de categorias ou temas para analisar os dados, bem como dedutiva ou teórica – a qual parte de um conjunto preestabelecido de categorias ou temas bem definidos” (Souza, 2019, p. 54).

3.8.6. Apresentação, análise e discussão dos dados:

As entrevistas realizadas demonstram que no geral os alunos gostam de aprender flauta na escola, e para muitos alunos, este é um momento de ensino-aprendizagem musical mais formal. A análise temática foca-se em três áreas, nomeadamente:

- Expressões de identidade musical
- Expressões de gostos pessoais e motivação
- Expressões sobre a importância do conjunto.

3.8.6.1. Expressões de identidade musical:

Em relação as expressões da identidade musical das crianças, as entrevistas focaram-se em duas vertentes. A primeira era uma pergunta direta, nomeadamente ‘és músico?’, tendo em conta que esta descrição pode abranger quem toca música, mas também quem está envolvido na música principalmente através da audição (Rickard & Chin, 2017). A segunda relacionava-

se com a presença da música em casa, através de instrumentos. A maioria dos alunos entrevistados afirma que não são músicos. Eles deram várias razões para justificar porque é que não se consideram músicos, demonstrando que associam 'ser músico' a elevados níveis de performance, como a participação num conjunto musical (fora do âmbito da sala de aula) e com conhecimento específico que abrange tanto a teoria musical como a performance musical.

Não. – [Porquê?] – “Não sei..., há notas na flauta que eu não sei tocar, tipo o si bemol, eu troco os dedos. Eu não sei, porque eu troco os dedos, e mesmo não tocando só o si bemol, tocando outras notas..., você, às vezes está ali a tocar e eu às vezes troco as notas...” (Francisca)

Não. – [Porquê?] – “Porque eu não sou assim tão bom a fazer música” (Leonardo)

Entre as duas crianças que se consideram músicos, esta afirmação é baseada na experiência instrumental que têm, mas as entrevistas também revelaram que uma interrupção nas aulas instrumentais pode implicar que uma criança já não se considere músico, como a Marcela. Estes dados estão correlacionados com os resultados de Lamont (2017), pois a autora afirma que as crianças decidem se as atividades musicais deles podem ou não ser consideradas válidas através de um processo de comparação social.

Sim. – [Porquê?] – “Porque às vezes toco flauta, outras vezes outros instrumentos”
(Afonso)

Sim. – [Porquê?] – “Porque quando era pequena já estava na aula de flauta” (Maria Eduarda)

“Não, mas acho interessante” – [E porque achas que não és músico?] – “Porque na verdade eu estava fazendo piano; aí eu parei, porque desinteressei muito” [mas tens atividades musicais?!] – “Sim” (Marcela)

Curiosamente, dois participantes demonstraram que ter acesso aos instrumentos musicais em casa, ou aprender tocar um instrumento na escola, podem não implicar que uma pessoa seja “músico”; pois um dos participantes considera, que o instrumento de percussão que tem em casa constitui uma brincadeira, e não um momento de fazer música.

“Tenho tipo uns bongós, mas só que só com um, em casa, que o meu pai trouxe de Cabo Verde” [e Tocas?] – “Às vezes, quando estou a brincar com o meu irmão” [e gostas?] – “sim!” - é na brincadeira (Gustavo)

De forma semelhante, para um outro participante, o facto de ‘só’ tocar na escola, na sala de aula, e não fora do contexto escolar implica que não se considera músico. Existe uma ligação entre estas afirmações das crianças entrevistadas, e os resultados de Lamont (2017), nomeadamente que as crianças frequentemente não consideram que tocam um instrumento, mesmo quando as atividades de ensino-aprendizagem de música em sala de aula envolvem o ensino-aprendizagem de um instrumento.

[És músico?] - Não. – [Porquê?] – “Porque eu não tenho nenhuma banda, não toco um instrumento..., toco só na escola...” (Salvador)

Apesar de não se identificarem como músicos, nota-se que alguns participantes estão a desenvolver atividades interessantes, e até mais sofisticadas do que o trabalho na sala de aula, como por exemplo a tocar músicas que gostam, de ouvido. No caso do Leonardo, por exemplo, ele tem acesso aos instrumentos musicais em casa, sabe tocar xilofone e acordeão e canta para além de tocar flauta na escola, e demonstra claramente um gosto para a música. No entanto, considera que não é “assim tão bom”, e por isso não é músico:

“Eu gosto de música. Eu gosto de cantar, ouvir as músicas (...) Às vezes eu toco com outras músicas que não foram estudadas aqui nas aulas (...) Tipo o meu cantor favorito (...) o M.I.C. Pedro, ele tem uma música que eu gosto muito e estou sempre a tocar na flauta (...) Fui ouvindo e fui pondo mais palavras de música” (Leonardo)

3.8.6.2. O gosto pela flauta e pela música:

As entrevistas realizadas com as crianças demonstraram a importância do sucesso individual de cada um e do sucesso do grupo, relativamente ao domínio do instrumento. Todos os alunos, de uma forma geral, expressaram que o gosto que desenvolveram pelo instrumento está diretamente ligado à percepção do sucesso que esperam ou sentem atingir na sua performance musical. Quanto melhor for a sua performance, e quanto mais conhecimentos técnicos desenvolvem sobre a flauta, mais gostam de tocar. Este facto é importante em termos de motivação, e demonstra a importância do *feedback* positivo em relação ao desenvolvimento dos alunos em sala de aula.

“Gosto porque já não tenho aquele problema de colocar os dedos e sair muito agudo. Controlo o som” (Gustavo)

“Sim, sei tocar melhor a flauta, tenho mais experiência e também divirto-me” (Vasco)

“Eu achei que ia ser difícil tocar flauta, nunca tinha tocado flauta, mas comecei a melhorar e comecei a gostar” (Salvador)

Notou-se assim que a opinião e o grau de satisfação dos alunos, bem como as suas expectativas relativamente ao instrumento, foram mudando consoante o seu nível de competência musical e de confiança foi aumentando. Estes dados alinham-se com os resultados apresentados por Lamont (2011), nomeadamente sobre o fator motivacional que é mais forte relativamente à participação musical das crianças, centram-se na paixão, mas também no desenvolvimento de capacidades, conhecimento e técnica.

Um pouco mais de metade dos alunos inquiridos, demonstra usar o seu instrumento para experimentar músicas novas, da sua preferência, fora da sala de aula. Para além de tentar tocar as músicas preferidas deles, de uma variedade de géneros musicais, as crianças também falaram sobre o gosto para a improvisação na flauta.

“Às vezes eu até invento umas coisas...!” (Marcela)

No entanto, grande parte dos participantes demonstram necessitar de uma motivação extra para estudar em casa; revelam falta de tempo, de incentivo e de empenho no estudo instrumental em casa, que pode estar relacionado com outros compromissos, como por exemplo o trabalho acadêmico, atividades extracurriculares ou a organização da vida familiar.

“Não. Nunca. Esqueço-me” – [Porquê?] – “Depende, às vezes tenho treino, tenho de ir para o meu pai também...” (Salvador)

Este fenómeno não é raro, pois no estudo realizado por Lamont (2011), os alunos comunicaram que consideram mais importante fazer os trabalhos de casa das outras áreas curriculares do que estudar violino. No entanto, as entrevistas realizadas no âmbito do presente estudo revelaram que a performance é um fator motivador para algumas crianças.

“Sim, de vez em quando, no domingo” (Marcela).

“Sim, quando temos concerto eu costumo estudar, e às vezes quando não tenho nada para fazer, eu toco flauta” (Francisca).

3.8.6.3. A importância do conjunto:

Relativamente ao tipo de trabalho desenvolvido com a flauta de bisel, as crianças demonstraram que preferem tocar em conjunto a tocar sozinhas. No entanto, Cunha et al (2015), referem a importância dada ao grupo, onde a criança vai encontrando o seu lugar e valorizando a sua participação, empoderamento e autoestima. Todos concordam que se sentem “protegidos” pelo grupo e pelo trabalho desenvolvido em grupo, que está correlacionado com os resultados apresentados por Cabral (2013), nomeadamente em relação ao apoio e suporte do grupo.

“Em conjunto. Porque eu sinto-me mais segura... e eu até acho que quando estou com outras pessoas... que eu consigo tocar melhor as notas, e sai melhor” (Francisca)

“Quando estou sozinha, eu sinto-me insegura a tocar, como se alguém estivesse..., como se muita gente estivesse a olhar para mim...” (Francisca)

“Sozinho tenho mais vergonha, no grupo não!” (Salvador)

“Se eu tocar sozinho, eu começo-me a rir... fico envergonhado” (Vasco)

As crianças também revelam um certo “medo de errar”, insegurança e dificuldade em se exporem perante os outros; quando isolados na sua performance musical.

“Quando estou com mais pessoas... se fizer um erro não se nota tanto, como se estivesse sozinho” (Guilherme)

“Porque se eu me enganar, eu sei que não se vai ouvir muito” (Leonardo)

“Gosto mais em conjunto” – [Porquê?] – “Porque... imagine se eu erro, assim já está tudo em grupo, já não se ouve tanto” (Gustavo)

“Eu tenho medo de errar, se tocar sozinho” (Afonso)

Ainda de acordo com o sentimento de pertença e integração, destaco a aflição e a insegurança sentida pela Francisca, que veio de outra escola e ainda não pertencia ao grupo, ainda não se sentia integrada, não era pertença do grupo; expressando a forma como se sentiu deslocada.

“(...) quando eu cheguei cá eu não sabia o que estava a fazer... tipo... toda a gente sabia as notas e eu nem sabia como é que eu pegava na flauta” (Francisca)

CONCLUSÕES

O presente trabalho de investigação pretendeu desenvolver uma compreensão das experiências de ensino-aprendizagem da flauta do bisel entre alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, que também envolve a investigação de possíveis correlações entre as identidades musicais dos alunos e as suas experiências de ensino-aprendizagem de flauta do bisel, o nível de trabalho autónomo realizado pelos alunos no estudo de flauta do bisel e o nível de satisfação dos alunos em relação à sua prática instrumental.

Após a realização deste estudo, acredito que a música em sala de aula como centro de atividades, através do uso da flauta de bisel, permitirá ao aluno poder explorar, criar e pensar como um músico; trabalhando a melodia e a harmonia em conjunto com os colegas na sala; por exemplo como uma “Mini” orquestra de sopros ou ensemble de flautas a várias vozes; ou através do uso da forma musical cânone, com diferentes grupos ou naipes de flautas.

Relativamente aos domínios, nomeadamente o domínio das capacidades, a flauta pode ser um meio para o desenvolvimento da motricidade a nível instrumental, bem como para o desenvolvimento da memória auditiva, e regras de comunicação musical. No domínio dos conhecimentos, através da flauta podemos trabalhar de forma prática os conceitos de timbre, altura, ritmo, forma e dinâmica musical.

No sentido estrutural do programa em “Espiral” dos níveis de aprendizagem, em que cada nível envolve um campo de compreensão mais alargado e mais complexo, através da aprendizagem evolutiva e cumulativa, com enquadramentos abertos e não restritivos, a flauta poderá também funcionar como um dos meios principais usados para o desenvolvimento de um conjunto de competências musicais e transversais, tais como: memória auditiva, motricidade e desenvolvimento de capacidades a nível da destreza instrumental, aprendizagem e desenvolvimento da notação musical; suscitando e desenvolvendo o interesse em qualquer género musical, bem como a integração no processo musical total, vivência dos temas trabalhados na aula e envolvimento ativo nas aprendizagens.

Um dos resultados mais marcantes deste estudo prende-se com a importância da música em conjunto nesta faixa etária, e também com o gosto evidente que as crianças demonstraram pela flauta do bisel. Cabral (2013), na sua tese de doutoramento, refere e cita vários autores, tais como Cruvinel, Martins & Swanwick, cuja opinião vem de encontro aos sentimentos expressos pelos próprios alunos durante as entrevistas, relativamente ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem instrumental em grupo. Destaca-se aqui nas próprias entrevistas das crianças e de forma bastante interessante, o controle, a auto compreensão e o sentido crítico que os alunos adquirem sobre a sua própria aprendizagem, bem como a diminuição do receio de tocar em grupo e o incremento das relações interpessoais.

Gums & Kandler (2013), afirmam que o ensino coletivo instrumental gera entusiasmo e vontade em aprender, e os resultados deste estudo demonstram que as crianças entrevistadas gostam de tocar flauta, e que para a maioria delas, é o primeiro contacto com o ensino-aprendizagem formal de um instrumento musical.

A ligação entre a experiência instrumental e o desenvolvimento da identidade musical está bem documentado na literatura sobre identidades musicais, no sentido em que a maioria das pessoas associa aptidão musical a competências, como a literacia musical, tocar um instrumento ou cantar (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2017, p.15). Durante as entrevistas, ao questionar as crianças sobre as atividades nas quais participam, nota-se que todos de facto, têm muito contacto com a música, frequentemente com acesso a instrumentos musicais em casa; mas apesar de terem acesso ao ensino instrumental, no qual participam ativamente na sala de aula, nem todos as crianças entrevistadas se consideram músicos.

Relativamente ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem instrumental em grupo, segundo Cabral (2013), este conta com vários benefícios, nomeadamente a integração, a socialização e o suporte do grupo; bem como o facto de as crianças se sentirem mais estimuladas, mais seguras e apoiadas pelo grupo; fortalecendo a sua autoestima e empoderamento, bem como a concretização de uma evolução instrumental mais significativa das habilidades individuais de cada um. Os resultados deste projeto de investigação demonstram que as crianças sentem

necessidade e procuram o apoio social constante do grupo e o seu conforto. Expressaram sentir-se observados/expostos ou até julgados, quando estão sozinhos; pois desenvolvem relações de identidade e pertença, relativamente ao grupo. O medo de errar que foi tão presente no discurso das crianças é particularmente relevante para os professores, pois os julgamentos sobre o 'fazer musical' de crianças e jovens podem ser muito danificantes (Lamont, 2011).

As crianças entrevistadas, na sua espontaneidade confirmam e apontam benefícios, nomeadamente ao nível da integração e socialização, através do suporte\apoio do grupo.

Os sentimentos por elas referidos, vêm confirmar como o facto se sentirem mais estimuladas, seguras e apoiadas pelo grupo; fortalecendo a sua autoestima, empoderamento e a concretização de uma evolução instrumental mais significativa das habilidades individuais de cada um. Destaca-se aqui, nas próprias entrevistas e de forma bastante interessante, o controle, a auto compreensão e o sentido crítico que os alunos adquirem sobre a sua própria aprendizagem, bem como a diminuição do receio de tocar em público e o incremento das relações interpessoais.

LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Devido aos constrangimentos de tempo durante a realização do projeto de investigação, as entrevistas foram realizadas com alunos de uma escola. Nem todos os encarregados de educação deram consentimento informado para participar neste estudo, de modo que entre a turma selecionada, só foi possível entrevistar 10 crianças. Recomenda-se que futuros estudos procurem entrevistar uma amostra maior, de escolas e agrupamentos diferentes, de forma a conseguir uma maior pluralidade nos dados produzidos; principalmente porque as perceções das crianças e tudo o que elas nos transmitem durante as conversas é uma visão extremamente clarificadora da sua própria realidade, que nos fornece dados importantíssimos para o desenvolvimento da nossa formação enquanto docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relativamente à minha experiência acredito no potencial deste instrumento, ao nível da evolução gradual de um estudo orientado, pois é um instrumento melódico e acessível a todos (de pertença pessoal de cada aluno), que disponibiliza uma técnica simples e de alcance relativamente imediato, desenvolvendo competências musicais que podem ser cada vez mais aprofundadas e de forma gradual; de acordo com o desenvolvimento e expectativas do grupo, e do seu potencial artístico e criativo.

Este tipo de ensino-aprendizagem, forma os alunos como elementos fundamentais, integrantes e integradores a nível musical e social, pois são atuantes diretos e construtores do seu próprio “fazer musical”.

Será, pois, um processo motivador, que desenvolve competências como a responsabilidade social no grupo, a ação e motivação e o estudo aprofundado de forma partilhada, potenciando experiências musicais enriquecedoras; desde que bem orientado e estruturado. Este desenvolvimento da aprendizagem inclui um aspeto primordial, através da vivência prática dos conteúdos musicais, que se tornam melhor e mais facilmente assimilados pelos alunos, como base para um entendimento do valor expressivo intrínseco da música ao nível da sua capacidade de comunicação e expressão artística.

Depois desta importante e completa experiência como estagiária, sinto que enquanto docente de educação musical, deverei futuramente dedicar mais tempo de aula ao desenvolvimento da flauta, enquanto instrumento unificador e motivador de aprendizagens, procurando mais e melhores estratégias. Este instrumento permite resultados mais rápidos na direção da performance musical do coletivo, onde é claramente sentido por todos o apoio, a socialização\partilha e o empoderamento ligado ao grupo. Os alunos desta escola estão muito motivados para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da flauta e identificam-se com as possibilidades de escolha do seu repertório, pois é facilmente adaptável, formando-se assim naturalmente nas crianças uma vontade em aprender e experimentar melodias novas, dentro e fora do espaço escolar, contribuindo fortemente para uma democratização do ensino da música, no sentido equalitário.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boal-Palheiros, G. (1993). *A Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

Boal-Palheiros, G. & Boia, P. (2020). *Desafios em educação Musical*. Porto: CIPEM/INET – ESE.

Boal-Palheiros, G. & Bourscheidt, L. (2010). Jos Wuytack. A pedagogia musical ativa. In T. Mateiro & B. Ilari (Orgs.) *Pedagogias em Educação Musical*, pp. 305-349. Curitiba: Editora IPBEX.

Cabral, M. H. D. B. (2013). *O ensino da flauta de bisel em grupo como inovação pedagógica: Uma investigação-ação no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. [Doctoral dissertation]. Universidade do Minho, Portugal.

Cabral, M.H. & Vieira, M.H. (2010). *O Ensino da Flauta em Grupo Na Aula de Educação Musical; Projeto de Investigação-Ação: In atas do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, pp.1414-1423 (ISBN: 987-85-7745-611-6).

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. Leya.

Cuervo, L. (2009). *Musicalidade na performance com a flauta doce: In Dissertação de Mestrado em Educação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Cuervo, L., & Maffioletti, L. (2014). Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, 17(21). Recuperado de <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/234>

Cuervo, L. & Pedrini, J. (2017). Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. *Música Na Educação Básica*, vol.2 (2). <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/122>

Cunha, J., Carvalho, S., & Maschat, V. (2015). *Abordagem Orff-Schulwerk: história, filosofia e princípios pedagógicos*. Aveiro: UA Editora.

Dias, M. S. (2011). *A Desmotivação dos alunos relativamente às atividades de Prática da expressão Musical No primeiro Ciclo do Ensino Básico*. [Mestrado em Educação Artística]. IPVC Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Educação, D. G. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

Educação, M. d. (2018). *Aprendizagens Essenciais. 2.º Ciclo do Ensino Básico. Educação Musical*. Ministério da Educação.

Educação, M. d. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica.

Educação, M. d. (1991). *Programa de Educação Musical para o Ensino Básico*. Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação

Gonçalves, Adérito Pereira (2023). *A Flauta de Bisel no Ensino da Educação Musical*. [Master thesis]. Porto: IPP, ESE.

Goulart, D. (2000). *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodaly. Semelhanças, diferenças, especificidades*. [Trabalho académico apresentado no curso de pós-graduação em Educação Musical]. Rio de Janeiro: Ed. Conservatório de Música do Rio de Janeiro

Gums, L. & Kandler, M. (2014). Oficina de flauta doce: Relato de experiência do processo de musicalização de crianças. *Revista Educação, artes e inclusão, vol.9, nº1, ISSN1984-3178*.

Gums, L. & Kandler, M. (2018). O Ensino da Flauta Doce na Escola Pública. *Revista Brasileira de Educação Básica, ano 3, nº 9 (julho-setembro)*.

- Hargreaves, D. J. & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-273.
- Ilari, B. & Mateiro, T. (2012). *Pedagogia em Educação Musical*. Curitiba: Editora Intersaberes, Brasil.
- Lamont, A. (2011). The beat goes on: Music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research*, 13(4), 369-388.
- Lamont, A. (2017). Musical identity, interest, and involvement. *Handbook of musical identities*, 176-196.
- MacDonald, R. ; Hargreaves, D. J. & Miell, D. (2017). *Handbook of musical identities*. Oxford University.
- Macedo, K., Rebouças C., Silva G., & Souza A. (2006). A Entrevista como Técnica de Pesquisa Qualitativa. *Arquivos da Faculdade de Enfermagem*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vol.5, nº2, pp. 246-257.
- Mota, G. (2014). *A Educação Musical em Portugal – Uma história plena de contradições*. Porto: CIPEM
- Mota, G. (2007). A Música no 1º Ciclo do Ensino Básico – Contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento Curricular. *Revista de Educação Musical*, nºs 128/129. (maio-agosto, setembro-dezembro).
- Rickard, N. S. & Chin, T. (2017). Defining the musical identity of “non-musicians. [In R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds)]. *Handbook of musical identities*, Oxford. pp288-303.
- Soares, D. (2012). *O Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico: Das Orientações da Tutela à Prática Letiva*. [Dissertação de mestrado em Supervisão pedagógica e Formação de Formadores]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Souza, L. K. D. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos brasileiros de psicologia*. Vol. 71, n.2. (maio/ago), pp. 51-67. Rio de Janeiro.

Swanwick (2011). *Ensino Instrumental, enquanto ensino de Música*. Através-Associação artístico-cultural.

Santos, A. R. P. (2014). *O ensino em grupo de instrumentos musicais. Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil*. [Dissertação de Doutorado]. Universidade do Minho.

Teves, C. (2012) *Avaliação dos efeitos da aplicação das diferentes práticas instrumentais nas aulas de educação musical do 2º ciclo do Ensino básico*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Universidade Aberta.

Vieira, M. H. (2014). *Políticas educativas e pedagogia musical. Educação Musical para todos: Por uma política de participação no ensino da música*. Braga: Universidade do Minho.

Weiland, R. & da Silveira Valente, T. (2007). Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. *Revista da Abem*, 15(17).

Weiland, R. L., & Valente, T. da S. (2014). Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. *Revista Abem*, 15(17).

Wiese, Tatiane (2014). *O ensino da flauta doce na EMBAP: uma investigação da realidade atual, considerando os cursos oferecidos pela instituição*. EMBAP.

Xavier, G. (2019). Por um método analítico generalizado: uma investigação no campo de análise musical.

ANEXOS:

Anexos 1.

Entrevista/questionário aos alunos do 6ºano:

1. Questionário:

1. És músico?
2. Quais são as tuas atividades musicais? (tocas, cantas, ouves?)
3. Tens algum instrumento musical em casa?
 - 3.1. Se sim, qual instrumento?
 - 3.2. Costumas tocar? Porquê?
 - 3.3. Se não, gostarias?
4. Como é que tu sentiste quando soubeste que ias ter aulas de flauta?
5. E agora como é que tu te sentes quando estás a tocar flauta?
6. Achas que aprendes música, quando tocas flauta?
7. Preferes tocar sozinho/a ou em conjunto com os colegas da turma?
8. Costumas tocar flauta em casa?
 - 8.1. Se sim, mais ou menos quando/quantas vezes por semana?
 - 8.2. Se não, porquê?
9. Que tipo de música é que já sabes tocar na flauta? Consegues-me dizer os nomes de algumas músicas?
10. Já conhecias as músicas que aprendeste nas aulas, ou são todas novas para ti?
11. Gostas de tocar estas músicas na flauta ou gostarias de tocar músicas diferentes?
Se sim, quais?
12. Costumas usar a flauta para experimentar músicas novas fora da sala de aula?
13. Já alguma vez tocaste a flauta num concerto ou festa da escola?
14. Achas que vais continuar a tocar flauta?

Anexos 2.

Pastas 1, 2, 3. - (Planificações)

Pasta 4. – Observações e calendarização

Pastas 5. e 6. – Anexos (Fotografias e vídeos)

Pasta 7. – Avaliações

Pasta 8. – Entrevistas

Pasta 9. – Relatórios

**Experiências de Ensino - Aprendizagem de Flauta
de Bisel no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Maria Alexandra Dias Madeira Carneiro