

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Luzia Lapo Franco

**Estratégias audiovisuais para o
desenvolvimento da memorização
com alunos de viola d'arco**

Ana Luzia Lapo Franco **Estratégias audiovisuais para o desenvolvimento da memorização com alunos de viola d'arco**

UMinho | 2016

julho de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Luzia Lapo Franco

**Estratégias audiovisuais para o
desenvolvimento da memorização
com alunos de viola d'arco**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

julho de 2016

Nome: Ana Luzia Lapo Franco

Endereço Eletrónico: luzia.lapo@gmail.com

Número de Bilhete de Identidade: 14005425

Título do Relatório: Estratégias audiovisuais para o desenvolvimento da
memorização com alunos de viola d'arco

Supervisor: Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

Ano de Conclusão: 2016

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA
EFEITO DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO,
QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, julho de 2016

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer às diferentes pessoas, que direta ou indiretamente contribuíram para um sorriso diário ao meu longo percurso na Universidade do Minho.

À Professora Doutora Maria Helena Vieira, pela valiosa orientação, a constante preocupação, apoio e conhecimentos transmitidos não, só aquando da elaboração deste Relatório de Estágio, mas nas diferentes fases desta jornada.

À ARTAVE, aos seus professores cooperantes Luís Machado e Teresa Correia e a todos os alunos com os quais cruzei caminho, pelos risos, experiências e conhecimentos que partilhámos ao longo deste ano letivo, indo estes certamente influenciar positivamente a minha prática como docente.

Aos meus pais, pela eterna paciência em me aturar, por estarem sempre disponíveis para me apoiar e por serem sempre o meu exemplo a seguir.

Por fim, mas não por último, ao António, pelo companheirismo e ao gato Berlioz, pela amizade disponível a qualquer hora com um ronronar.

RESUMO

Estratégias audiovisuais para o desenvolvimento da memorização com alunos de viola d'arco

O presente relatório incide na temática do desenvolvimento da memorização musical recorrendo a ferramentas como a audição e visão para agilização desse processo. Este trabalho surge no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música, que foi realizado com alunos de viola d'arco e de orquestra da Escola Profissional Artística do Vale do Ave.

O projeto teve como objetivos centrais observar e recolher informação proveniente dos alunos e professores acerca da perceção das suas competências no âmbito da memorização musical; aferir a utilidade e potencialidades de estratégias audiovisuais como ferramenta para o desenvolvimento da memorização no contexto de sala de aula, estudo individual e momentos de performance; desenvolver diferentes práticas de auxílio ao processo de memorização musical; avaliar o impacto das estratégias no contexto e aferir as aprendizagens dos alunos.

A metodologia de investigação adotada, assente na Investigação-Ação, permitiu a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados como a realização de questionários, testes de perceção musical e também a criação de estratégias disponíveis num website, intitulado de Berlioteca. Através destes instrumentos, podemos concluir que o projeto permitiu aos alunos, desenvolver novas aprendizagens a nível das competências auditivas e visuais. Diminuiu também o número de lapsos de memória e promoveu uma maior confiança na execução, tendo os alunos revelado maior motivação e capacidades para a adoção destas estratégias no seu futuro académico.

Palavras chave: Memória Visual – Memória Auditiva – Aprendizagem Musical - Viola d'arco

ABSTRACT

Aural and visual strategies for memorization development with viola students

The present internship report is focused on the theme of the development of musical memorization using aural and visual strategies. This project was developed within the scope of the Teacher Training Practice component of Minho University Master of Music Education and performed at Escola Profissional e Artística do Vale do Ave with viola and orchestra students.

The main goals of the project were: to observe and collect information from the students and school teachers about their perceptions and competencies in using musical memorization; to discover the use and potentialities of audiovisual strategies in the classroom, individual study and performances; to develop different practices that support the musical memorization process; to evaluate the impact of the strategies and to assess the students' learning outcomes.

The adopted research methodology is Action-Research inspired, and it allowed the combination of various data collection techniques such as questionnaires, music perception tests and also the compilation of materials available in a website called Berlioteca. These data collection instruments made it possible to conclude that this project enabled students to learn new concepts, and to develop aural and visual competencies. It also promoted the reduction of the number of memory lapses and boosted the confidence in performance, which increased students' motivation for their professional future.

Keywords: Aural Memory – Visual Memory – Music Learning – Viola

ÍNDICE

DECLARAÇÃO	II
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
SIGLÁRIO	XI

Introdução	1
------------------	---

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1: Estruturas e processos da memorização	5
Capítulo 2: A memorização na performance	8
Capítulo 3: Estratégias de memorização musical	10
3.1. Estratégias de memorização com foco na audição	13
3.2. Estratégias de memorização com foco na visão	15
3.3. Estratégias de memorização com diferentes focos	18

PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 1: Caracterização do Contexto de Intervenção	
1. Caracterização da instituição	24
1.1 Caracterização dos intervenientes	27
Capítulo 2: Planificação da Intervenção	
2.1 Metodologia da intervenção e de investigação	30
2.2 Instrumentos de recolha de dados de investigação	31
2.3 Fases do processo de intervenção	34

2.4 Descrição de atividades e conceitos desenvolvidos ao longo da intervenção....	36
Capítulo 3: Análise e Discussão de Resultados	
3.1 Aluna A	39
3.2 Aluno C	43
3.3 Aluna E	45
3.4 Discussão dos resultados	48
Considerações Finais	50
Referências Bibliográficas	52
Anexos	56

SIGLÁRIO

ARTAVE – Escola Profissional Artística de Vale do Ave

CCM – Centro de Cultural Musical

TA – Tradução da autora

Viola – Viola d’arco/ Violeta

Entrev. – Entrevistadora

INTRODUÇÃO

O seguinte relatório insere-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, nos grupos M23 (Viola d'arco) e M32 (Música de Câmara) do Ensino Artístico Especializado. Tem como principal finalidade a sistematização de um conjunto de estratégias que foram realizadas no estágio e que se verificou que promovem o desenvolvimento da prática de memorização musical, recorrendo a ferramentas como a audição e visão para a agilização desse processo, no contexto específico da disciplina de Viola d'arco da Escola Profissional Artística do Vale do Ave nos seus alunos do sétimo ao décimo segundo ano de escolaridade.

O processo de memorização musical tem vindo desde sempre a despertar interesse em diferentes áreas do saber, através de intérpretes, pedagogos e investigadores. No entanto, não tem sido devidamente valorizado no contexto educativo. O próprio conceito, sendo definido pelos dicionários de língua portuguesa como um “conjunto de operações voluntárias e metódicas que têm por fim a fixação de certos dados pela memória” nos indica a necessidade de serem determinadas certas práticas. Estas, com base no trabalho mental, por meio da utilização de formas, cores ou sons, têm a finalidade de amplificar o grau de absorção do contexto musical, assim como aumentar consideravelmente o tempo dedicado ao estudo.

Trata-se de um ponto que parece muito pertinente na prática do ensino-aprendizagem de qualquer instrumento, visto que o ensino da música nas diferentes instituições portuguesas privilegia o sentido da visão para o processo de aprendizagem, centrado na leitura da partitura. A memorização auxilia esse processo de compreensão colmatando ainda o campo sensorial, auditivo e motor. A investigação existente sobre o recurso a práticas de memorização é escassa. Como sugere Fonte (2013, p.15) “(...) apesar de, recentemente, terem começado a surgir alguns estudos que abordam estratégias de memorização para estudantes de iniciação (...) são poucos os que se têm dedicado ao impacto da aplicabilidade pedagógica de estratégias de memorização.”

Como afirma Sloboda (1993, p.82) “(...) os músicos não são melhores que ninguém ao relembrar informação análoga arbitrária.”¹ e com a observação pedagógica tem sido possível verificar que a aula de instrumento carece de trabalho de auxílio à realização da memorização. A

¹ Citação original: “(...) musicians are no better than anyone else at remembering arbitrary analogue information.” [T.A.]

memória é exigida sobretudo aquando de momentos de performance ou avaliação, sendo esquecido o quanto esta ferramenta pode funcionar como um auxílio para o cumprimento dos objetivos de interpretação a longo prazo. Os alunos encontram-se a encarar o ato de memorizar sozinhos, muitas vezes com a pressão de prazos curtos. Mediante a cognição e prática de cada um, a memorização até pode não ser uma dificuldade, mas, para a grande maioria, é um fator que aumenta o nervosismo e pode colidir nos ditos lapsos de memória em plena performance que retiram o aluno de todo o seu fluxo positivo de aprendizagem onde se encontravam até então.

Neste sentido, pretendeu-se realizar um estudo, onde foi levado a cabo a aplicação de diversas ferramentas de abordagem à memorização musical nos diferentes anos de escolaridade. A investigação procurou assim responder às seguintes questões:

1. Que competências demonstram os alunos no âmbito da memorização musical e com que frequência lhes ocorrem falhas quer em contexto de estudo quer em situações de maior ansiedade?
2. De que tipo de recursos dispõem e que consciência têm os alunos da importância da memorização musical no seu processo de aprendizagem?
3. Que metodologias ou estratégias audiovisuais podem ser implementadas para um desenvolvimento mais eficaz da memorização musical?
4. Existe motivação ou algum fator condicionante para a adoção destas estratégias por parte dos alunos?

O atual Relatório de Estágio encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, é apresentada um enquadramento teórico da temática estudada. Esta encontra-se dividida em três capítulos, um dedicado ao processo de memorização e como este se desenvolveu, outro relacionado com a importância do uso da memorização na performance e um terceiro com uma síntese de estratégias recomendadas pela literatura da especialidade mediante cada um dos focos, nomeadamente o auditivo e visual. Na segunda parte, também dividida em três capítulos, o primeiro conta com uma contextualização da instituição do estágio, a nível geral e particular, dos alunos intervenientes. De seguida, o segundo, apresenta-nos as diferentes fases do plano geral de intervenção, com a metodologia pedagógica e investigativa e instrumentos de recolha de dados adotados, a organização das diferentes fases do projeto, bem como uma síntese das atividades realizadas. O terceiro capítulo finaliza com a apresentação, análise e discussão dos resultados, bem como as conclusões do estudo, facultando todos os documentos essenciais em anexos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

(...) não há nada mais precioso para um instrumentista do que a habilidade de trabalhar eficientemente – saber como atingir os melhores resultados no menor espaço de tempo possível. Esta é uma das mais importantes lições de um pedagogo, a transmissão da técnica da boa prática.²

Galamian (1970, p.93)

² Citação original “(...) there is nothing more precious to an instrumentalist than the ability to work efficiently – to know how to accomplish the maximum in beneficial results while using the minimum of time to do so. One of the most important things that a teacher ought to teach his students is, therefore, the technique of good practice.” [T.A.]

CAPÍTULO 1 – ESTRUTURAS E PROCESSOS DA MEMORIZAÇÃO

A memória define-se como um “(...) mecanismo cognitivo que descreve os processos fisiológicos e psicológicos, utilizados pelos organismos para codificar, armazenar e recuperar representações mentais de experiências de domínio específico.”³ (Dakon, 2011, p.1), ou num contexto musical, como é vulgarmente caracterizada por professores e alunos, a capacidade de memorizar as notas de uma determinada obra e a sua evocação correta futuramente numa apresentação pública. No entanto, tratando-se da performance musical de uma atividade motora, não é apenas necessário memorizar os diferentes elementos de uma partitura quando se estuda determinada obra, mas sim também os seus movimentos após a apreensão das competências que nos permitem a execução. Posteriormente, elementos estilísticos, dinâmicas e fraseado, que dão sentido à obra, também necessitam de ser apreendidos pela memória (Forcada, 2014, p.21).

Igualmente importante durante o processo de memorização é a recuperação desta mesma informação quando necessária. Diferentes instrumentistas utilizam estratégias variadas para armazenar informação bem como para a relembrar. A complexidade destes mecanismos é vasta e depende do nível de habilidade e capacidade. Assim sendo, diversas são as estratégias a que pode se recorrer, podendo estas ser apreendidas desde os primeiros passos de uma aprendizagem musical, independentemente da boa ou má qualidade de memória do aluno.

Atualmente a memória na sua constituição, não é tida simplesmente como um armazém de informação, mas um sistema multidimensional que inclui estruturas e processos. Como estruturas podemos referir os pontos onde esta informação é armazenada, variando mediante a sua quantidade e duração, e como processos, as atividades que têm lugar quando se armazena a informação, incluindo o codificar, armazenar e relembrar (Forcada, 2014, p.22).

No modelo de Atkinson e Shiffrin's (Ginsborg, 2004, p.124), a memória tem três tipos de estruturas (representadas na figura 1).

³ Citação original: “(...) memory is a cognitive mechanism that describes the psychological and physiological processes used by organisms to encode, store, and retrieve mental representations of domain-specific experiences.” [T.A.]

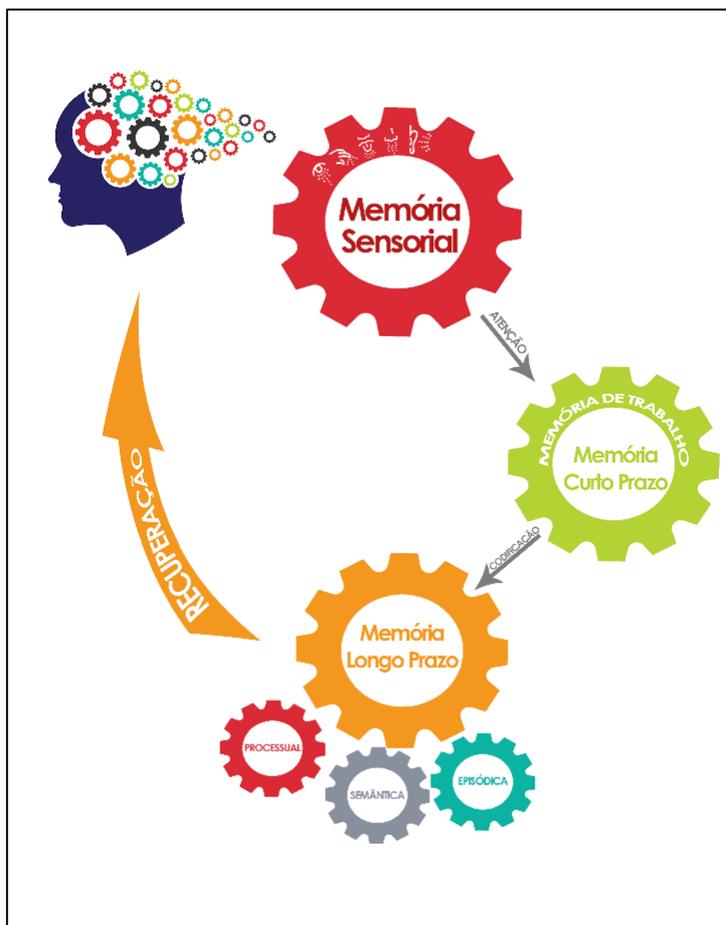


Figura 1 – Uma representação gráfica do processo de memorização que contém (1) a memória sensorial que armazena temporariamente as informações percebidas pelos sentidos (2) a memória a curto prazo, que inclui uma memória de trabalho, onde a entrada de nova informação afasta a antiga (3) a memória a longo prazo que através da repetição estabelece ligações entre a nova informação e outras memórias ficando no conhecimento do indivíduo por tempo indefinido e com diferentes subcategorias mediante os autores (4) a recuperação da informação que mediante o quão bem foi codificada pode levar a lapsos de memória.

Estas são definidas de acordo com a quantidade e duração da retenção de informação, iniciando-se o processo de memorização quando o organismo percebe estímulos de um dos seus sentidos (audição, visão, tato, paladar ou cheiro) ficando estes registados na **memória sensorial**.

Vulgarmente comparado com um armazém de grande capacidade, é na memória sensorial que a informação fica retida até se decidir o seu caminho, pode este passar por uma resposta imediata, o esquecimento ou a passagem para a próxima estrutura, a **memória a curto-prazo**. Nesta estrutura, onde a informação é retida cerca de 10 a 20 segundos, os investigadores acreditam ainda existir uma memória de trabalho que serve para manipular diferentes tipos de informação, realizando-se assim funções como, no meio musical, uma leitura à primeira vista e a improvisação. (Aiello & Williamon, 2002, p.170). Quando esta informação ou ação é armazenada por um período alargado que pode durar, cerca de escassos minutos a diversos anos, a informação passa a **memória a longo prazo**. Aqui, pode ser arrumada em diferentes categorias, como a

processual (ao sabermos como fazer algo, como coordenar os nossos movimentos para produzir uma sequência de notas), semântica (através da qual nos é dado o conhecimento que se trata de uma sequência de notas) e a episódica (através da qual sabemos que já tocamos essa sequência anteriormente).

De seguida, começa o processo de recuperação da informação armazenada, sendo esse o principal objetivo da sua reserva. Aqui, o seu grau de sucesso pode depender dos diferentes canais que podem ser usados durante o processo de codificação. Segundo Forcada (2014, p.24), a explicação de um movimento ou expressão em palavras auxilia numa melhor retenção na memória a longo prazo. Segundo investigadores como Aiello & Williamon (2002, p.120), a informação deve ser armazenada o quanto antes nesta estrutura da memória. Para que tal aconteça, é importante que a atividade se torne familiar e se relacione com o quotidiano. Desta maneira, cria-se uma aprendizagem com sentido, associando a informação ao relembrar.

CAPÍTULO 2 – A MEMORIZAÇÃO NA PERFORMANCE

Na primeira leitura de uma peça o instrumentista, após uma leitura do seu todo, seleciona os fragmentos que representam maior grau de dificuldade e inicia a sua prática até ficarem automaticamente apreendidos. As estratégias utilizadas, podem variar mediante a sua experiência e recursos técnicos. Logo que os segmentos isolados estejam apreendidos, começa o processo de os unir em unidades lógicas, este método, segundo Forcada (2014, p.24), chama-se “*Chunking*”. Cada processo de “*chunking*” abarca diversos “*chunks*” ou pedaços, como exemplo a nível musical, “*chunk*” pode ser uma escala ou arpejo.

Sloboda (1933, p.93) como professor, refere grandes dificuldades nos alunos em manterem-se atentos a todos os elementos musicais durante a execução. O aluno pode muito bem ser capaz de tocar uma passagem com as dinâmicas apropriadas, mas quando pedido para também colocar um fraseado, perde o controlo das primeiras; e ao pedir-se o acrescento de um terceiro elemento, dificilmente controlará os dois anteriores. O mesmo acontece com a memória. Instrumentistas menos experientes tendem a basear-se na repetição constante, enquanto os mais experientes utilizam estratégias cognitivas e tiram partido das suas próprias estruturas de construção. Aqui encontramos a chamada “*expert performance*”, que exige um controlo de diversas competências em simultâneo. Referido ao longo da história é o exemplo do jovem e prodigioso instrumentista Amadeus Mozart (Aiello & Williamon, 2002; Sloboda, 1993).

Existem, no entanto, diferentes opiniões sobre a importância de tocar de memória. Seashore (citado por Forcada, 2014, p.25) acredita que é uma ferramenta útil, mas não essencial. Diversos autores concordam que o recurso à memorização aquando de uma performance acarreta diversas vantagens, como refere Ginsborg (2004, p. 123) “(...) deixar de ser necessário virar páginas e poder monitorizar aspetos físicos da performance (como observar as dedilhações e os colegas do ensemble)”⁴. A esta lista poderíamos acrescentar a atenção na afinação, qualidade de som e musicalidade, levando tudo isto a um melhor grau de gratificação e criatividade por parte do intérprete. Estas vantagens podem também ser estendidas para o público que escuta, afirmando ainda Ginsborg (2004, p.123) que “(...) a audiência fica mais recetiva, existindo

⁴ Citação original “(...) These [practical advantages to playing or singing without a score] include not having to turn pages, being able to monitor the physical aspects of a performance (e.g. looking at the hands or at other ensemble members).” [T.A.]

interação e comunicação genuína, principalmente quando o intérprete recebe e reage ao feedback visual da sua audiência (...) ”⁵. Sampaio (2014, p.34) também apresenta conclusões positivas no seu estudo sobre o não recurso à partitura em toda a preparação de audição dos seus alunos afirmando que “a percentagem de respostas favoráveis à performance sem partitura foi ligeiramente superior, o que indica que efetivamente o grupo onde foi aplicado o experimento teve no final deste percurso uma melhor prestação.”

Estes benefícios podem passar a desvantagens, dependendo de como a codificação é realizada. Havas (1989, p.91) sugere que com o recurso apenas a uma memória trabalhada através da repetição e confiança do mecanismo dos dedos, existe o receio de lapsos de memória devido a situações de rigidez e ansiedade. Recorrer a estratégias de memorização e à prática mental, através de, por exemplo, o estudo visual de uma partitura ou a audição de uma gravação, faz uso da memória deliberada. Esta prática desenvolve uma compreensão melódica, harmónica, rítmica e formal da obra antes de ser interpretada no instrumento. O modo como cada instrumentista apreende uma determinada obra, segundo Sloboda (1993, p.3), determina o quanto consegue relembrar e executar. Sendo benéfico para todos, independentemente da sua natural habilidade de memorização, a aprendizagem e consciência de diferentes estratégias de memorização eficazes.

⁵ Citação original “(...) to find their audience more responsive. Moreover, when performers receive and react to visual feedback from the audience, a performance can become truly interactive, involving genuine communication between all involved.” [T.A.]

CAPÍTULO 3 – ESTRATÉGIAS DE MEMORIZAÇÃO MUSICAL

A repetição mecânica de um movimento sem uma estratégia de assimilação irá fazer com que o processo de codificação e armazenamento de informação seja mais lento, devendo cada professor dar ao seu aluno ferramentas para perceber a lógica do movimento/técnica e não apenas exigir uma repetição passiva. Exemplo disso é, a compreensão que os alunos fazem, da relação entre o comprimento do arco, a pressão, ponto de contacto e de velocidade, percebendo o quanto estes afetam a qualidade na realização de uma boa produção de som. Assim, é importante relacionar nova informação com as estruturas que já apreendidas, desenvolvendo estas associações o poder de memorização. (Forcada, 2014, p.26). O professor pode utilizar diferentes estratégias para auxiliar os seus alunos na aquisição desta memorização.

Desde o início do século XX diversos são os autores que se dedicaram à sistematização de diferentes estratégias de memorização resultantes das suas próprias experiências como alunos, intérpretes e pedagogos. Uma delas, sendo talvez a mais comum, é o pedir ao aluno para repetir o movimento por diversas vezes. A repetição é essencial na aprendizagem, existindo uma relação próxima entre a assimilação e o número de repetições. Os professores também podem utilizar outras técnicas como encorajar os alunos a observarem os restantes colegas ou professores, gravarem a sua própria execução ou até recorrer aos diversos materiais existentes no mercado, como são exemplo as “fitas”, afinador, metrónomo, ou os mais recentes *bow hold buddies*⁶.

No método Suzuki a memorização é uma das ferramentas essenciais, começando os discípulos a leitura após terem adquirido alguma destreza de execução. Esta ordem de aprendizagem, semelhante a uma apreensão da língua materna, possibilita-lhes uma compreensão da essência do instrumento, ajuda a focarem-se e a terem como prioridade aspetos como a afinação, qualidade de som ou musicalidade. O CD e a gravação são o principal auxílio para esta memorização, sendo idealizados jogos (essencialmente nas aulas de grupo) para reconhecer as obras e evitarem erros neste processo, desenvolvendo-se uma memória muscular ao cantarem enquanto ouvem o cd, que cria uma ilusão de tom absoluto, enquanto os adultos adaptam o tom à sua tessitura. (Forcada, 2014, p.27)

⁶ Ver website “Berlioteca”.

Kato Havas (1989, p.91) insiste que no caso dos alunos para quem a memorização é sinónimo de insegurança e tensão, algumas das soluções passariam por desbloquear a rigidez psicológica e física, estudando as obras ao máximo, por secções, frases ou outras divisões, e principalmente, escolher os ritmos e notas que precisam de ser cantadas e executadas mais pausadamente antes de as tocar no instrumento. Relembrar a obra sem a executar, pedindo aos alunos para se imaginarem a tocar longe do instrumento, por exemplo ao longo de uma caminhada, de modo a fortalecerem a sua memória.

Uma ênfase especial é dada à importância da memorização musical por parte dos pianistas e seus pedagogos. Inúmeros são os autores publicados que, podendo ter uma perspetiva com base na prática pianística, são adaptáveis aos diferentes instrumentos e ocasiões. Diferentes autores descrevem as três principais modalidades para a memorização musical: auditiva, visual e cinestésica. Aiello & Williamon (2002) e Ginsborg (2004) também abordam estas modalidades e completam-nas com diferentes estratégias de utilização. Aquino (2011) e Gerber (2012) utilizam os modelos de guias de execução de Roger Chaffin para a observação da recuperação da informação. Este material memorizado poderá ter sido apreendido após a visualização de uma partitura ou, até mesmo sem nunca a utilizar, acarretando segundo Lemos (2014) e Sampaio (2014), diferentes resultados performativos, estando estes também dependentes da utilização de diferentes estratégias de prática mental. Coats (2006, p.55) refere o caso dos seus alunos que “(...) após trabalharem memória concetual durante algumas semanas, afirmam sentirem-se seguros com a sua memória pela primeira vez. Devido a terem analisado a obra conceptualmente, conseguem distinguir padrões na partitura e relembrar detalhes, não sendo necessário contar apenas com uma memória motora visto que a auditiva e analítica se encontra também bastante trabalhadas.”⁷ A utilização destas mesmas estratégias, de memorização também auxilia os alunos nas suas habilidades de leitura à primeira vista.

As diferentes estratégias escolhidas por cada um para realizar o processo de memorização, independentemente do instrumento ou grau de ensino, podem centrar-se numa só modalidade como a criação de uma narrativa (Gonçalves, 2009), da análise musical (Machado, 2011), da instrução através do movimento ou até mesmo através do canto, da entoação e

⁷ Citação original: “After working on conceptual memory for a few weeks, transfer students tell me that they feel secure with their memory for the first time in their study. They observe patterns in the score and are secure with the details because they have thoroughly analyzed the music conceptually. No longer do they rely only on motor memory, because aural and analytic memories are equally strong.” [T.A.]

audiação (Wuytack & Palheiros, 1995). No entanto, cada vez mais se aproximam as diferentes modalidades de memorização, desde as primeiras abordagens aos instrumentos (Tavares, 2011), ou na abordagem de repertório específico ao instrumento (Fonte, 2014) defendendo-se a criação de pontos de apoio para agilizar o processo de memorização, da coesão entre estratégias auditivas e visuais (Dakon, 2011), das vantagens da primazia de elementos visuais e de como, independentemente das preferências, das modalidades de aprendizagem como as de memorização, com o envelhecimento a memória musical deteriora-se independentemente da experiência musical do indivíduo.

Os seguintes subcapítulos apresentam um compêndio de algumas dessas estratégias e soluções encontradas por todos os tipos de escolas e indivíduos, divididas consoante o tipo de memória que maioritariamente incorporam.

3.1. Estratégias de memorização com foco na audição

Diversos são os músicos, nomeadamente fora do contexto tradicional ocidental de música clássica, que não utilizam uma notação ou partitura para aprenderem ou memorizarem determinadas melodias. Ginsborg (2004, p.131) refere citando Macek a existência de músicos relacionados com o estilo jazz que desenvolveram uma audição fotográfica, onde reproduzem melodias complexas com todos os seus detalhes. A audição como afirma Tavares (2011, p.16) é uma “ (...) memória utilizada pelo aluno desde o início da aprendizagem e que será usada ao longo da sua vida enquanto músico. Logo no início, a sua maior atenção para esta memória está relacionada com a característica e qualidade do som específico do seu instrumento, através da imitação do professor.” A reprodução do que ouvimos no instrumento ou até cantar com a própria voz são algumas das melhores estratégias quer para a memorização quer para a simples aprendizagem em si. Fischer (2010, p.122) não é o único autor a enfatizar a importância do cantar desde os primeiros dias de contacto musical. Devem ser criados exercícios, de modo a reforçar a identificação de sons, como o cantar de intervalos. No entanto, nem sempre é a habilidade que os alunos mais facilmente desenvolvem por diferentes fatores, como refere Wuytack & Palheiros (1995, p.12):

O interesse das crianças pela audição musical varia em função da sensibilidade própria de cada idade. Mesmo as crianças mais jovens, embora isso seja mais raro, podem sentir-se mais atraídas pela audição do que pelo canto ou pela prática de um instrumento. Os pedagogos têm constatado que, contrariamente ao que se acreditava, nem todas as crianças gostam forçosamente de cantar. Tal como há crianças que preferem ouvir em vez de praticar activamente a música, também há um bom número de crianças que preferem cantar em coro, praticar um instrumento ou frequentar aulas de dança, mais do que 'estarem sentadas a' ouvir música. Se as crianças preferem cantar, tocar, ou dançar, isso não é razão para suprimir a audição. É importante ensinar as crianças a interpretar canções, peças ou danças. Mas não menos importante é ensiná-las a saber ouvir música. Não podemos abordar apenas o que mais lhes agrada; como educadores, temos o dever de apresentar a música no seu todo, chamando a atenção para a audição musical e realizando-a de uma maneira activa.

Para compreender a linguagem musical, é necessário então escutar, surgindo com Edwin Gordon (Fischer, 2010, p.127) o termo “audição”, por si considerado para a música o mesmo que a língua para a linguagem. Consiste no ato de escutar interiormente a partitura sem a necessidade de esta ser executada no instrumento. Deste modo e definindo Dakon (2011, p.8), estratégias de memorização auditivas como a utilização do sentido da audição como o principal processo de codificação da informação, também inclui segundo Fonte (2013, p.23) a capacidade

de reter e recordar o som dos intervalos, melodias, acordes, progressões de acordes e tudo o que pode ser denominado por música, sendo tida como a forma mais natural e musical de memorizar.

Entre as principais estratégias para desenvolver a memória auditiva encontradas na literatura, segundo Fonte (2013, p.24), destacam-se as seguintes:

1. Cantar frases da obra musical ou, no caso de obras polifónicas, as diferentes vozes no tempo da performance;
2. Cantar uma das partes enquanto se tocam as restantes;
3. Ouvir o professor a tocar uma frase da obra musical e tocar a seguinte de memória ou tocar uma parte de memória enquanto o professor toca a outra;
4. Estudar numa sala escura ou com os olhos fechados;
5. Ouvir gravações de si mesmo ou de outros a tocar, seguindo a música mentalmente ou através da partitura.

3.2. Estratégias de memorização com foco na visão

As estratégias de memorização com base no canal auditivo, devido à sua importância na formação de qualquer estudante de música, são frequentemente trabalhadas ou investigadas por todo o mundo. No entanto, estratégias de memorização com base num canal visual e, especificamente à utilização de padrões coloridos por parte dos professores, tem sido utilizado maioritariamente numa vertente de leitura de partitura. Géza Szilvay e Csaba Szilvay, os criadores do método *colourstrings* são um desses exemplos. Defendem que a utilização das cores como estratégia musical de leitura deveria ser uma pedagogia utilizada em todas as escolas, uma vez que amplia a aprendizagem e possibilita a todas as crianças a descoberta da arte, da composição e da execução de diversas peças musicais, com mais excelência e fidelidade do que o sistema musical tradicional (Voima, 2009, p. 2).

A verdade é que a relação entre a música e a cor não é recente. A civilização grega foi uma das primeiras a construir uma escala colorida através de analogias com as sete notas musicais e os sete planetas. O físico Isac Newton utilizou também o fundamento físico da relação entre as cores e os intervalos musicais. Em 1910, com a estreia da obra "*Prometeo*" de Alexander Scriabin é utilizado um jogo de luzes, num órgão que tinha um sistema associado segundo o qual a cada tecla correspondia determinada cor, aparecendo assim o teclado sinestésico. E Oliver Messiaen igualmente refere a associação música-cor como inspiração para a sua obra "*des canyons aux etoiles*" no ano de 1972. (Gomes, 2010, p.1)

Nas diversas pedagogias, teorias e metodologias do ensino da música e especificamente de um instrumento musical, como por exemplo a nível específico dos instrumentos de cordas, muito dos métodos utilizados pelos quatro instrumentos da família são iguais, sendo compostos inicialmente para violino e depois transpostos e adaptados recorrendo já à cor. Barbara Barber, pedagoga, violetista e autora dos livros "*Fingerboard Geography*" ensina o nome das notas utilizando um sistema de cores com o intuito de melhorar a aplicabilidade do Método Suzuki. William Primrose, outro pedagogo e violetista considera no seu método uma vantagem o preenchimento de cores por parte dos alunos nas suas dedilhações de escalas com: o vermelho para meios tons na mesma corda, verde para uma série de tons inteiros e azul quando há uma distância de meio-tom com o mesmo dedo entre duas cordas. (Gomes, 2010, p.5)

Por fim, mas não sendo o último de muitos dos métodos existentes com este recurso, no *colourstrings* (anteriormente referido), Géza Szilvay, adaptou a sua formação no sistema de Kodály

visto que sempre acreditou nos seus princípios e filosofia. Acreditava também que o ensino do violino não deveria ser focado apenas nos movimentos físicos, mas sim no que o torna numa atividade intelectual e artística (Voima, 2009, p.2). No seu método inclui como elemento principal as cores, e a sua relação com os tons. Estas cores (amarelo, azul, vermelho e verde no caso do violino e azul, vermelho, verde e roxo na viola d'arco), foram definidas com a escala de musica *colorate* desenvolvida pelo compositor e professor húngaro Laslo Farkas Kereke. A relação entre a música e a cor tem vindo a ser determinada através de pesquisas da psicologia, visto que tanto o som como a cor, separadamente, estimulam emoções. Se as combinarmos, as possibilidades de afetar a vida emocional da criança são muito maiores e possivelmente de despertar o seu interesse pela música.

No entanto, ao falarmos de estratégias visuais, diferentes são os elementos que podemos adotar, sendo estas definidas por Dakon (2011, p.7) como práticas de estudo que os indivíduos utilizam para memorizar material musical através do sentido visual. Segundo Fonte (20, p.), esta é uma das formas mais comuns de memorizar, uma vez que o ensino através da notação é uma das estratégias mais utilizadas, constituindo por isso, a visualização da partitura escrita, uma importante fonte de aprendizagem.

Ginsborg (2004, p.130) refere como alguns autores alertam para os riscos inerentes à prática de basear o processo de memorização apenas na memória visual que se adquire no decorrer da aprendizagem da música. Estes autores defendem que esta se apresenta como uma estratégia de memorização pouco viável, uma vez que se assemelha à memorização mecanizada. Por outro lado, a memorização da informação visual de forma deliberada poderá ser um importante auxiliar para o processo de memorização.

Entre as principais estratégias para desenvolver a memória visual encontradas na literatura, segundo Fonte (2013, p.25) destacam-se as seguintes:

1. Visualizar da partitura impressa, da posição das mãos e dos dedos e a forma como são tocados padrões.

2. Visualizar o início de cada página da peça ou as diferentes localizações dos pontos marcantes da peça.

3. Estudar a partitura musical fora do instrumento. Marcar com lápis ou marcador o material temático, padrões, vozes da peça, pontos de tensão e resolução.

4. Praticar num tempo lento enquanto se observa o movimento das mãos, solidificando assim a imagem dos movimentos físicos requeridos para a peça.

5. Desenhar um mapa ou imagem que representa a linha melódica da peça.

3.3. Estratégias de memorização com diferentes focos

MEMORIZAÇÃO MOTORA

Estando relacionada com a sensação física da execução de uma passagem no instrumento, consiste na repetição de um compasso, frase ou página, e provavelmente a que mais alunos recorrem, podendo segundo Fonte (2013, p.21) também ser reconhecida como memória cinestésica, tátil muscular, de dedos ou mecânica.

Aiello & Williamon (2002, p.175) ressaltam citando Giesecking, Leimer e Watts, como esta é considerada uma das formas de memorização menos fiáveis, dando primazia à memória auditiva e visual, porque “(...) os dedos são os servidores do cérebro, executam as ações por ele comandadas. Ao ter-se um ouvido bem treinado, é claro para o cérebro como executar corretamente e os dedos seguem a indicação sem falhas.”⁸ No entanto, como refere Fonte (2013, p.22) continua a “ser considerada indispensável, nomeadamente para passagens de maior dificuldade e que exijam grande velocidade e não permitam ao intérprete pensar sobre todas as notas da passagem”. Para outros autores como Ginsborg (2004, p.129), a memorização mecânica deve ser utilizada como uma forma de “(...) libertar a mente para que esta monitorize a performance, focando-se na mensagem que deseja transmitir e interagir tanto com os músicos em palco como com o público em redor.”⁹

Entre as principais estratégias para desenvolver a memória motora encontradas na literatura, segundo Fonte (2013, p.22) destacam-se as seguintes:

1. Tocar na superfície do tampo sem fazer qualquer som, primeiro com a partitura e depois de memória, de forma que se possa focar nos movimentos físicos.
2. Não olhar para as mãos enquanto elas se movem, desenvolvendo assim a memória muscular.
3. Praticar repetidamente passagens difíceis sem erros.

⁸ Citação original: “(...) The fingers are the servants of the brain, they perform the action the brain commands. If, therefore, by means of a well-trained ear, it is clear to the brain how to execute correctly, the fingers will do their work correctly.” [T.A.]

⁹ Citação original: “You should use rote memorization in order to free your mind to monitor your performance, to focus on the meaning you wish to convey, and to communicate with your fellow musicians and/or your audience.” [T.A.]

MEMORIZAÇÃO CONCEPTUAL

A análise musical da obra é outra estratégia que pode e deve ser utilizada aquando de uma memorização eficaz. Ao longo dos anos, diversas foram as experiências e estudos realizados com grupos de alunos dos diversos instrumentos com o intuito de confirmar esta eficácia - Rubin-Rabson, citado por Ginsborg (2004, p.119), com quatro grupos de alunos de piano exercitou a memorização de pequenas peças no instrumento. Três semanas mais tarde, os resultados demonstraram que os grupos que optaram por recorrer á análise tinham mais rapidamente apreendido a obra, bem como menor dificuldade e falhas numa performance da mesma. Anos mais tarde, Ross (1964) citado por Ginsborg (2004, p.133) replicou o estudo com alunos de sopros, dividindo-os em dois grupos, constatando que o grupo que durante seis semanas teve uma aula semanal para analisar e memorizar diversos trechos musicais, voltou a revelar os mesmos resultados positivos. Esta é uma estratégia de memorização (sendo também utilizada apenas para a aprendizagem da mesma) onde podemos anexar uma componente visual. Ao analisar a obra, identificamos a sua estrutura e dividimo-la em partes mais reduzidas. Deste modo, na perspetiva de alguns instrumentistas, a análise é ainda mais importante no processo de memorização de música atonal, pois só assim conseguem memorizar os padrões específicos de cada obra.

As estratégias baseadas na memória conceptual que segundo Fonte (2013, p.27) também designadas como memória intelectual ou memória analítica, envolvem o conhecimento semântico dos músicos das estruturas que subjazem a música. Aqui analisando, cada individuo vai compreendendo a forma e estrutura da obra, encontrando os diferentes elementos repetitivos que conferem unidade á obra bem como materiais a salientar. Estudos de caso com intérpretes profissionais revelaram que estes utilizam a análise musical desde o primeiro momento que contactam com a peça, usando-a como forma de organizar o seu estudo e de criar representações mentais, bem como pistas de performance que utilizarão quando tocarem a obra de memória.

Em suma, e segundo Fonte (2013, p.27) entre as diversas estratégias de memorização referenciadas na literatura, várias incluem a utilização de memória conceptual, tais como:

1. Identificar padrões numa obra musical, descrever a estrutura formal da peça e o seu material temático.
2. Escrever passagens musicais cromáticas ou que contenham modulações de memória.
3. Desenvolver mnemónicas para determinadas secções ou passagens da obra musical.

No entanto, como referem Aiello & Williamon (2002, p.176), quando a técnica instrumental está mais avançada do que uma reflexão ou compreensão das diferentes estruturas para analisar uma obra, a memorização através de estratégias motoras traz mais rápidos resultados a curto prazo. Como exemplo podemos referir o método Suzuki, onde em poucos meses executam diversas peças através essencialmente de um processo mecânico imitativo. Assim sendo, os alunos conforme vão crescendo pessoalmente e musicalmente, devem ser incentivados a pensarem como memorizam para melhor encontrarem respostas eficazes, podendo passar estas também por uma prática mental, por uma organização de estudo, mas, principalmente pela procura da eficácia em cada momento.

PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Bons aprendizes devem contar com uma variada paleta de estratégias, sabendo quando, onde e como estas são importantes.¹⁰

Borkowski & Muthukinsin (Kohut, 1992, p.10)

¹⁰ Citação original “Good learners have to know a large number of strategies and to understand when, where, and why those are important.” [T.A.]

CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

1. Caracterização da Instituição

O Decreto-Lei nº26/89 de 21 de janeiro foi a base para a criação em Portugal na década de oitenta, de novas instituições de aprendizagem musical: as Escolas Profissionais de Música. A Escola Profissional Artística do Vale do Ave, ARTAVE, foi uma das cinco primeiras, fundada em 1989 por iniciativa do Dr. José Alexandre Reis, seu diretor pedagógico até à presente data.

A ARTAVE é constituída por dois polos, o primeiro no concelho de Santo Tirso, mais concretamente nas Caldas da Saúde, e o outro em Vila Nova de Famalicão. Integra um total de seis turmas dispostas em dois níveis de ensino: o Curso Básico Instrumentista de Cordas ou Sopros que acolhe os alunos de Nível II profissional, respeitante ao 7º, 8º e 9º ano de escolaridade enquanto o Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas ou Sopros e Percussão, acolhe os alunos de Nível IV profissional, respeitante ao 10º, 11º e 12º ano de escolaridade.

Segundo Marques (2014, p.10) “(...) o Decreto-Lei nº70/93, de 10 de março, que regulamenta as escolas profissionais, a iniciativa de criação das referidas escolas inscreve-se ‘numa política que defende como um dos vetores de modernização da educação portuguesa a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional [...]’. No mesmo decreto é assumido o princípio fundamental desta modalidade que consiste em «facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar tanto para o ingresso na vida ativa como para o prosseguimento de estudos» (...).” Deste modo, e visando esta preparação, a instituição conta ao longo do ano com concertos e atividades diversas que fomentam a integração cultural na região e a prática da performance dos seus alunos. Estas atividades começam logo desde o início do período letivo, tendo-se realizado no presente ano letivo audições de classe de instrumento regulares de dois em dois meses, estágios de orquestra¹¹, cursos internacionais de técnica e aperfeiçoamento musical, concertos didáticos, entre outras performances com os diferentes agrupamentos existentes desde quarteto de cordas, a coros, ensemble de guitarras e às diferentes orquestras.

¹¹ Estes estágios de orquestra são realizados com diferentes formações e programas, desde o Estágio da Orquestra Sinfónica APROARTE que reúne jovens das diferentes escolas profissionais do país, à Orquestra ARTAVE constituída por alunos do curso instrumentistas que acompanham solistas como antigos colegas finalistas ou professores.

Deste modo, e contando regularmente com a colaboração do CCM (Centro de Cultura Musical) conservatório regional com partilha de instalações, paralelismo pedagógico desde 1988 e autonomia pedagógica um ano mais tarde, a ARTAVE consegue como afirma Marques (2014, p.10-11) “(...) proporcionar aos seus alunos um ambiente de aprendizagem que concilia o acompanhamento individual, com vista ao desenvolvimento das capacidades individuais de cada um, e a integração dos alunos em atividades de conjunto desde o início dos seus estudos.” Encontramos, como afirmado anteriormente, em pleno funcionamento e com atividades regulares, a Orquestra ARTAVE, bem como ensembles de cordas e sopros nos diferentes anos de ensino e a Orquestra ARTAVINHOS.

Encontramos também uma vertente de ensino em grupo nas aulas de piano como segundo instrumento. Esta começou no ano de 1995, quando, em colaboração com a Arizona State University, nomeadamente da Dra. Madeline Williamson, foi implementado e desenvolvido o ensino de piano em grupo no CCM. Como explica Rocha (2012, p.10), “foi instalado um laboratório de pianos digitais – *Piano Teaching Lab* – com capacidade para dez alunos. Para a viabilização deste projeto procedeu-se a uma seleção de dez alunos do 5º ano de escolaridade (1º grau) com o intuito de constituir uma turma homogénea que permitisse a implementação desta modalidade de ensino.” Os resultados obtidos foram a alavanca para a generalização do ensino de piano em grupo estendendo-se a outros anos de escolaridade e consequentemente à ARTAVE.

Também na seleção de alunos, existe colaboração entre ambas as instituições. O CCM, sendo uma escola de ensino especializado tem cursos desde o ensino básico e complementar (em regime de articulado e supletivo) às iniciações musicais, onde através de protocolos com diversas entidades, como as proprietárias da ARTAVE¹², leciona a disciplina musical nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's). Assim, tem acesso a praticamente todos os alunos da área circundante, os quais são potenciais alunos selecionados, como explica Fontão (2014, p.28) que “(...) estes professores de iniciação musical que vão às escolas primárias da área circundante à instituição fazem a ponte para os alunos mais talentosos ingressarem no ensino articulado. No final do 2º grau, o CCM encaminha os alunos com maior potencial para a vertente profissional, ou seja, a Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE).”

¹² A ARTAVE tem como entidade proprietária a ARTEMAVE (Associação de Promoção das Artes e Música do Vale do Ave) estando ainda associada à Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão, Câmara Municipal de Santo Tirso, Fundação Cupertino de Miranda, Fundação Castro Alves, Inforartis (Centro de Cultura Musical) e Colégio das Caldinhas. Disponível em www.artave.pt

Confirmando-se a perspectiva de Vilaça (2014, p.49) de que “(...) como instituição de referência do ensino artístico, tem procurado atingir os objetivos propostos no seu projeto educativo que se centra na promoção e desenvolvimento do ensino da música e promoção de atividades de cariz cultural e artístico, com a ideia sempre presente de associar a pedagogia ao sentido social da arte.”

2. Caracterização dos intervenientes

A classe de viola d'arco acompanhada durante o estágio profissional revelou-se bastante heterogénea a diferentes níveis, desde os seus anos de estudo de instrumento, às suas adaptabilidades ao instrumento ou até à abertura para o trabalho e uso regular da memorização. A intervenção recaiu em grande medida numa comparação (relativamente à memorização) entre os diferentes alunos. Fonte (2013) afirma que se apresentam resultados mais fiéis com alunos do mesmo nível de ensino, no entanto, apostei em comparar nos diferentes níveis e aperceber-me de como é encarada a memorização com alunos tão divergentes a nível do seu trabalho com o instrumento quando encaminhados a utilizar apenas determinadas estratégias. Assim, e apesar de num período inicial de observação se ter tido contato com praticamente toda a classe, a seleção de intervenientes recaiu com grande peso no horário de aulas dos alunos e a sua própria disponibilidade de participação, contando também com a escolha de um representante de cada ano fulcral para a aprendizagem de qualquer instrumentista: o início (7º ano – Aluna A), a mudança de ciclo (10º ano – Aluno C) e o final (12º ano – Aluna E). Outro indicador foram as suas características pessoais, felizmente bastante diferentes, tentando abordar estratégias semelhantes para averiguar se as suas respostas e disparidades nas mesmas eram de acordo com o seu grau académico ou apenas as suas próprias personalidades, revelando-se assim que estes alunos constituíam três casos adequados para a investigação em questão.

Os três alunos intervenientes iniciaram os seus estudos musicais com cerca de dez anos em diferentes escolas de música e em instrumentos da família das cordas friccionadas como o violino (aluno C) e violoncelo (alunas A e E). O primeiro contato com a viola d'arco deu-se nas provas de ingresso para a ARTAVE, devido a existirem poucos candidatos no instrumento, como afirma a aluna A "(...) houve muita gente que queria ir para violoncelo e quase ninguém para viola e então experimentei viola, gostei e vim para viola." Atualmente encontram-se em níveis diferentes do ensino musical profissional (aluna A no sétimo ano, aluno B no décimo e aluna C no décimo segundo), afirmando dois dos três a certeza de fazerem da execução do instrumento a sua profissão futura.

Como os próprios afirmaram no *Focus Group* realizado, recorrem à memorização aquando de performances escolares devido à obrigatoriedade por parte da instituição, a ela associam nervosismo e mais tempo de estudo. As suas capacidades de memorização não são testadas com qualquer tipo de regularidade, não utilizando sequer qualquer tipo de estratégia para agilização do processo sempre que este é requerido. Embora conheçam os benefícios e desvantagens da

memorização das suas obras, reconhecem que apesar de, quando tocam sem partitura poderem estar atentos a outros aspetos na performance, sentem-se mais confiantes com a presença da mesma. Confirmando que veem o recurso à memorização como uma tradição, mas que a longo prazo trás consigo diferentes benefícios, não chegam a um consenso sobre qual a melhor altura aquando do estudo da obra para iniciar a sua memorização, devendo, segundo a aluna A cada um procurá-la individualmente e não apenas a mando de um professor rígido.

CAPÍTULO 2. PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

1. Metodologia de intervenção e de investigação

A metodologia utilizada na presente investigação, e considerando metodologia segundo uma perspetiva de Kaplan (citado em Coutinho, 2011, p.23) como o procurar “descrever e analisar os métodos, alertar para os seus limites e recursos, clarificar os seus pressupostos e consequências, relatar as suas potencialidades nas zonas obscuras das fronteiras do conhecimento”, é de uma investigação-ação.

Esta definição, ou até delimitação nem sempre foi clara devido, sobretudo ao reduzido tempo de investigação e aplicação da mesma. Considero que, ao longo da sua duração, a investigação vai de encontro a um modelo previamente aceite como ideal para a sua realização nos diferentes passos a recorrer, auxiliando este o seu desenvolvimento e concretização.

A investigação-ação, como afirma Coutinho (2011, p.312), ganhou contornos na década de quarenta, através de um artigo de Kurt Lewin intitulado “Action Research and Minority Problems”. Nos dias de hoje, esta metodologia tem ganho terreno como a preferencial nas práticas educativas devido à sua polivalência nos diferentes contextos de investigação na qual pode ser inserida. Definida por Coutinho (2011, p.313) como “uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica”, este não é o único significado que lhe pode ser dado. A mesma autora refere a existência de múltiplas definições do conceito ao longo das décadas, como por exemplo, “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma” (Elliot citado por Coutinho, 2011, p.312) ou “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.”

A escolha deste modelo de investigação revelou-se assim pertinente, devido ao seu carácter multifacetado e às suas características, que permitiram criar e planificar atividades para introduzir uma alteração à prática da memorização apoiada numa reflexão de forma sistemática sobre os diferentes motivos e formatos desta prática, através da análise os dados que surgiam. Permitiu também uma reflexão permanente sobre a prática profissional e sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas.

2. Instrumentos de recolha de dados de intervenção

Ao longo da intervenção, diferentes estratégias, técnicas e instrumentos foram utilizadas para a recolha de dados e posterior interpretação dos mesmos com o intuito de explorar os pressupostos enunciados ao longo da investigação. Segundo Charles (citado em Coutinho, 2011, p.99), existem seis procedimentos distintos para a recolha de dados numa investigação com um plano quantitativo, tendo todos esses sido utilizados ao longo dos meses de estágio na instituição. Estes procedimentos (notação, descrição, análise, questionário, testes e medição), são processos cognitivos intrínsecos ao próprio ato de aprender que são agora racionalizados em procedimentos catalisadores da própria investigação

Numa primeira fase e, principalmente no período de observação utilizou-se o procedimento da notação, que segundo o autor “é o processo de fazer registos ou breves descrições acerca de pessoas ou de objetos, contextos ou acontecimentos.” (Coutinho, 2011, p.99). A utilização de listas de controlo como as grelhas de observação de Marques (2015), além de apontamentos narrativos a que poderia denominar um diário de bordo adaptável, permitiu o registo de características da sala de aula e seus intervenientes sem ser feito qualquer juízo de valor. Aqui, passou-se para um procedimento também definido por descrição ao existir a preocupação de “proporcionar um retrato tão fiel quanto possível da situação, repleto de detalhes” (Coutinho, 2011, p.99) e ao mesmo tempo para o de análise, onde estas mesmas grelhas auxiliaram na especificação além dos “objetivos a alcançar, os critérios que devem ser tidos em conta na análise.”

O inquérito, foi outro procedimento implementado pelo seu objetivo visar segundo Coutinho (2011, p.101) a “obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo” e, nomeadamente, a entrevista, uma das diferentes hipóteses de inquirir, que segundo o autor também é uma essencial ferramenta para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia de como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (p.299). Optei assim, numa fase inicial da intervenção por uma entrevista denominada na literatura como *Focus Group*, tratando-se como próprio nome indica de um estudo de grupo, preferencialmente com cerca de sete a dez pessoas, de modo a todos participarem com um moderador (Coutinho, 2011, p.101). Neste caso foi realizado apenas com os três intervenientes, no tempo de cerca de quarenta e cinco minutos e com não mais de doze questões, o aconselhado também neste formato de entrevista. Estas questões foram idealizadas curtas, diretas, sem causar embaraços, e focadas, de modo a originarem respostas abertas e

interação entre os participantes. Assim, o *Focus Group* teve como objetivo compreender de que formas estes alunos encaravam o processo de memorização, que importância lhe atribuíam, e, principalmente, quando, como e porquê recorriam a estratégias de memorização.

Também na fase inicial da intervenção, se recorreu ao procedimento de testagem/medição, sendo definido por Coutinho (2011, p.102) como “o processo de obtenção de dados pela resposta/desempenho dos participantes em testes, inventários, escalas, em suma, provas de avaliação específicas para aferição/avaliação de características ou traços individuais.” Os testes utilizados foram concebidos em 2008 por Jake Mandell enquanto investigador no Music and Neuroimaging Lab¹³ da Beth Israel/Harvard Medical School em Boston, Estados Unidos da América. São quatro, que testam as diferentes habilidades de percepção musical, podendo ser realizado por indivíduos com ou sem conhecimentos musicais:

1. **Tonedeaf test** (ver Anexo 4) consiste num teste rápido on-line de verificação geral da percepção auditiva. Com uma média de resultados em músicos profissionais em cerca de 80%, foi idealizado para uma caracterização da discriminação de afinação e habilidade de memória musical de um paciente, no entanto, e apesar de a memória musical ser fortemente testada, os resultados revelaram que os indivíduos com dificuldades de distinção auditiva, tendem a ter memórias musicais no seu nível normal.
2. **Adaptative Pitch Test** (ver Anexo 5) consiste numa série de sons, sempre em grupos de dois, onde é questionado se o segundo é mais “alto” ou “baixo” relativamente ao primeiro som ouvido. Mede assim a percepção auditiva e vai adaptando o som mediante as respostas, quanto melhores forem sendo os resultados, menor será o intervalo entre os sons, parecendo até por vezes que são idênticos, embora não seja o caso.
3. **Rhythm Test** (ver Anexo 6) consiste numa série de frases rítmicas, sempre em grupos de dois, onde é questionado, apenas a nível rítmico, se as frases escutadas foram iguais ou diferentes. Também neste teste a memória é testada, sendo segundo o autor “mais fácil relembrar melodias do que ritmos”.
4. **Associative Musical Visual Intelligence** (ver Anexo 7), consiste no fenómeno neurológico denominado como sinestesia, que acontece quando o indivíduo no seu quotidiano tenta pensar em coisas de novas maneiras, relacionando especificamente

¹³ Ver <http://www.musicianbrain.com/>

neste teste músicas com formas e símbolos coloridos. Assim, é avaliada a capacidade de inteligência visual musical, um aspeto por vezes esquecido.

Numa fase final da intervenção, foi realizada uma pequena entrevista à professora cooperante de M23 e foi novamente executado um inquérito aos alunos intervenientes. Afirma Coutinho (2011, p.111) que a realização de um outro *Focus Group* (ao invés de questionários) daria maior fiabilidade, visto um instrumento ser fiável quando é “aplicado duas vezes ao mesmo fenómeno/situação, [e] fornece os mesmos resultados, independentemente das circunstâncias de aplicação, do instrumento ou do investigador”. No entanto, optei por realizar um questionário escrito de modo a haver, ao longo de questões de escolha múltipla e de resposta aberta, espaço para uma reflexão individual das suas diferentes prestações públicas e em sala de aula (todas presentes na pesquisa documental) bem como em que medida a intervenção poderá contribuir para o seu percurso académico futuro.

3. Fases do processo de intervenção

O Estágio Profissional, tendo uma duração de cerca de oito meses, esteve dividido em dois momentos. No primeiro, uma fase de observação desde outubro de 2015 a meados de fevereiro de 2016, pude analisar as aulas nos dois contextos (viola d'arco e orquestra de cordas), conhecendo assim os alunos através das suas condutas. Num segundo momento, até meados de junho, realizei uma intervenção direta com estes mesmos alunos através da abordagem de diferentes conceitos. Em relação à lecionação das aulas, antes de iniciar o módulo de intervenção, tinha sido acordado que no contexto das aulas de instrumento e música de câmara, eu daria uma aula por semana sendo que a segunda era lecionada pelo respetivo professor cooperante.

O tema abordado foi essencialmente explorado no contexto individual do instrumento, apesar de alguns dos exercícios terem sido transpostos para a classe de grupo de orquestra. Assim, numa primeira parte, de observação, procurei conhecer as características dos dois contextos (instrumento e música de câmara), assistindo às aulas. Constatei desde cedo que os alunos apresentavam algumas dificuldades ao nível auditivo, tal como um elevado grau de ansiedade, por vezes provocado pela apresentação de obras memorizadas perante um público ou júri. A nível da própria memorização, embora os alunos afirmassem não ter grandes dificuldades apenas a realizaram intuitivamente e após alguma repetição constante da obra na sala de estudo.

As dificuldades apresentadas não eram específicas da instituição ou dos alunos. Diferentes autores relatam o aparecimento destes obstáculos (por variados fatores) na pedagogia tradicional, e todos eles, quando colmatados podem contribuir para uma mais rápida progressão dos alunos. No entanto, e revelando-se esta dita dificuldade essencialmente nas disciplinas individuais, como a do instrumento, a intervenção foi realizada principalmente neste contexto, apesar de se terem realizado diferentes experiências e abordagens ao projeto também nas aulas de música de câmara (orquestra de cordas).

No contexto da aula de instrumento, no segundo momento do estágio, quando se iniciaram as aulas dadas foi feita uma apresentação aos alunos sobre a intervenção a realizar, quais os seus objetivos, fundamentos e resultados esperados. Realizando-se nas aulas dadas exercícios menos convencionais bem como algum trabalho sobre como era sua perceção musical. As aulas decorreram, assim, inicialmente apenas com a inclusão de pequenos exercícios e trabalho regular no repertório para avaliação dos alunos e posteriormente já com a inclusão de pequenas peças ou melodias para diferentes experiências. Estas sessões, foram ministradas por mim semanalmente, com alguns apontamentos pelo professor cooperante sempre que achou

necessário, tendo estas intervenções sido bastante úteis para poder fazer uma melhor adaptação dos materiais ao contexto que estava inserida.

A intervenção foi sofrendo ao longo dos meses alguns ajustes, tendo sido o primeiro (ainda na fase de observação) a redução de quatro para três os alunos intervenientes devido ao ritmo da instituição e às características e necessidade pedagógicas de cada aluno; no entanto, a maior dificuldade durante todo o período de intervenção relacionou-se com o grande número de atividades nas quais alunos e professores estão envolvidos ao longo do ano letivo, fazendo-se ajustes por vezes semanais, para não existir sobrecarga de trabalho para os alunos envolvidos. Para melhor organização destes, realizou-se um “cronograma” (ver Anexo 2) que inclui uma breve referência das atividades previstas no Plano Anual de Atividades da Instituição, nomeadamente estágios de orquestra.

4. Descrição de atividades e conceitos desenvolvidos ao longo da intervenção

Desde muito cedo me questioneei sobre qual a correta planificação ou divisão dos diferentes constituintes de uma aula para que esta seja produtiva. Geralmente está instituído que esta, independentemente da área onde ocorra, deve estar dividida em três partes: início, desenvolvimento e fim. Durante o estágio, segui esta divisão tripartida aquando da realização das planificações (ver Anexo 13), incluindo regra geral os exercícios de memorização em apenas um, no máximo em dois destes momentos, devido às características da instituição, nomeadamente ao elevado número de obras que os alunos tinham de preparar em cada mês.

As estratégias de memorização desenvolvidas e aplicadas, foram essencialmente baseadas nos autores (referidos previamente na primeira parte do presente relatório), algumas vezes com o repertório dos alunos, outras com pequenas melodias, ou até a obra portuguesa “Canção para Viola e Piano” de Joly Braga Santos, de modo a que houvesse uma dificuldade de execução amena para se poderem concentrar no objetivo do próprio exercício e não se preocuparem com as suas dificuldades técnicas. Outro objetivo de repetir a mesma melodia com os diferentes alunos foi para poder descobrir diferenças nas suas abordagens, devido a possuírem diferentes personalidades e nível escolar.

Nas atividades realizadas com foco específico na visão, procurei aplicar no máximo de exercícios uma discussão sobre as diferentes técnicas de composição e elementos existentes na obra que nos permitissem analisá-la, dividi-la e percebê-la de outra maneira do que a habitual para os alunos, até numa fase de memorização a curto prazo. Com a utilização de letras e cores, foram divididos materiais temáticos (como perguntas, respostas), padrões repetidos melódica ou ritmicamente, pontos de apoio, tonalidades e modulações. Com este tipo de exercícios, foi possível aumentar o domínio e conhecimento destes alunos aquando de uma primeira abordagem a uma obra desconhecida, de como organizar o início do seu estudo e, conseqüentemente a memorização. Após estas divisões, fundamentações e pistas de performance, foi possível criar um esquema de recuperação mental, associando algumas imagens ou conceitos às diferentes partes da obra, bem como escrever um musicograma, o que facilitou uma memorização a longo prazo.

O musicograma foi adaptado da obra “Audição Musical Activa” de Wuytack, J. & Palheiros, G. (1995) e aqui utilizado na forma mais rudimentar, consiste segundo os próprios autores, num esquema do desenvolvimento da música, sem recorrer à notação musical, e sim apenas a símbolos, cores e figuras geométricas, sendo um registo gráfico dos acontecimentos musicais acessível a todos. Nos exercícios realizados no projeto de intervenção, optei por cada aluno

executar excertos da Suite “Peer Gynt” de Edward Grieg, obra que tinham tocado num dos primeiros projetos de orquestra do presente ano letivo. Começaram por escutar os quatro compassos do tema da primeira parte, “Amanhecer” e sem consultar a partitura, escrever o seu ritmo. De seguida, e novamente apenas ouvindo a execução do tema, isolaram os diferentes constituintes melódicos e realizaram o musicograma, dando a cada motivo igual quer melódico quer rítmico, a mesma cor e forma geométrica, e os que apenas repetiam ritmicamente a mesma forma.



Figure 1- Tema “Amanhecer” e Tema “Na Gruta do Rei da Montanha”:

Numa segunda parte do exercício, já com o tema, também de quatro compassos de “Na Gruta do Rei da Montanha”, trabalharam outro sentido, o visual, olhando para a notação do tema durante cerca de dois minutos sem a executarem, e tentaram com recurso ao instrumento reproduzir o que tinha visualizado. Para concretizar esta execução deste segmento, escreveram novamente o ritmo e realizaram o musicograma mediante os diferentes motivos apresentados.

Para a realização deste exercício, foi-lhes pedido em diferentes momentos que entoassem a melodia que tinham na cabeça, para conferir com a original, sempre que apresentavam dificuldades em recordar a mesma. A utilização de conceitos como o entoar, “audiar” ou até mesmo cantar foi bastante recorrente em todos os exercícios utilizados com atividades com um foco auditivo. Outro exemplo da sua utilização, foi no treino de passagens de cordas dobradas, onde foi requerido ao aluno que tocasse a voz inferior e cantasse a superior e depois invertendo as vozes. O mesmo foi pedido na realização de escalas, arpejos ou outro tipo de exercícios técnicos, onde também foi pedido para executarem as notas no piano existente na sala e as cantassem, executando o mesmo de seguida no instrumento, para retificarem a sua afinação e noção melódica dos diferentes intervalos.

Nestes exercícios, também puderam ser referidos e combinados diferentes focos com: um tocar relaxado, sem tensões desnecessárias e postura correta ao mesmo tempo que natural, recorrendo sempre que possível a um espelho para que os alunos pudessem visualizar-se a si próprios, ganhando consciência dos diferentes movimentos e posturas durante a sua execução, muitas delas negativas. Verbalizar enquanto tocavam (quer seja ao entoar o nome das notas ou ao indicar verbalmente as entradas dos diferentes elementos temáticos) permitiu um total relaxamento facial durante a execução. E, quando a concentração ameaçava estar a fugir devido

ao cansaço, pequenas pausas ou simples exercícios de mudar a disposição da sala ou até o fechar os olhos e tentar descrever tudo o que se lembra de ver na sala, já permitiam um novo reforçar de energias. O cantar à primeira vista uma partitura sem o auxílio do instrumento, o descrever verbalmente o que acontecera em passagens em que o aluno apresentou falhas de memória, o compor o exemplo de melodia, o transpor o sujeito para diferentes tonalidades ou até o tocar o sujeito que é da mesma forma, de formas diferentes (por exemplo deixar de o tocar *piano* para passar a um *forte*), embora fossem tidas como tarefas árduas pelos alunos, permitiram mexer com diferentes autonomias de tarefas e ultrapassar algumas inseguranças musicais. Outros, como a observação de movimentos físicos muito lentos, a execução com o auxílio a um metrônomo humano (onde o professor realiza com a mão no ombro do aluno a sensação de pulsação) e o interromper a execução quer seja para realizar um compasso silencioso com a cabeça ou girar e recomeçar de onde tinha parado, permitiram promover uma maior concentração do próprio aluno.

Diferentes exercícios foram brevemente realizados para melhorar certas passagens das obras dos alunos recorrendo além de uma memória visual, maioritariamente a uma memória muscular. Exemplos, foram exercícios como tocar (primeira com partitura, depois de memória) as cordas soltas com o arco, enquanto os dedos no tampo superior da viola d'arco (solucionando assim dificuldades no levantar ou baixar o braço direito do arco); o não olhar para os dedos da mão esquerda durante alguns compassos, o praticar repetidamente, quatro vezes seguidas passagens difíceis de poucos compassos sem erros, voltando a contar do zero sempre que algo não era correto; executar o exercícios encostado a uma parede com o auxílio da professora/estagiária para tomar consciência dos seus movimentos prejudiciais; recorrer a diferentes ferramentas para período de relaxamento após estudo intensivo, como as bolas chinesas. Produto tradicional produzido na dinastia Ming (China), tem como função auxiliar na estimulação da circulação sanguínea, relaxamento dos músculos e tendões. O seu uso regular, poderá segundo os seus criadores e defensores, auxiliar no ajustamento do sistema nervoso, beneficiando o cérebro e melhorando a capacidade de memorização, evitando assim uma fadiga mental. O seu modo de utilização passa por colocar duas bolas numa das mãos, rodá-las entre os cinco dedos o sentido dos ponteiros do relógio e inversamente. Quando o exercício inicial estiver mecanizado naturalmente, poderão acrescentar-se uma ou duas bolas, e tentar realizá-lo com bolas de diferentes tamanhos.

O sentido rítmico e de pulsação durante a execução da obra também foi abordado e simplificado com o uso de exercícios de memorização, onde após uma breve execução de um

trecho no instrumento, foi pedido, sem recorrer à partitura o batimento em palmas da sequência de motivos e, de seguida, já com o instrumento, a subdivisão das melodias em ritmos de colcheias ou grupos de colcheia, duas semicolcheias, ritmos pontuados ou galopes. Tudo isto, colmatado posteriormente com o uso do metrônomo, com diferentes marcações de tempo e com um recurso que poderiam levar consigo para o seu estudo individual de qualquer obra. Também com estes conceitos e outros anteriores, foram realizados exercícios que pretendiam trabalhar principalmente uma memória auditiva, onde o aluno escutava gravações de si mesmo ou outros a tocar (cd, youtube ou próprio professor), seguindo a música mentalmente ou através da partitura. Outro exemplo foi o ouvir o professor tocar um excerto da obra de memória, seguido pelo aluno, de modo intercalado até ao final da obra. Estes excertos podiam ser seguidos, ou após uma divisão por letras (como referido no início do capítulo), ir saltando entre estas. Todos estes exercícios poderiam depois ser executados pelo aluno numa sala escura, ou até na própria com os olhos fechados.

A reflexão e a autocrítica, quer seja sobre o tipo de dedilhação ou arcada a utilizar ou a nível de fraseado, dinâmicas, articulação, e o seu porquê tendo em conta fatores interpretativos bem como, e principalmente, os seus diferentes níveis de execução, apercebendo-se da importância de adaptar as obras a si e às suas destrezas e não só ao ouvinte, foi uma das características a tentar desenvolver. Pretendeu-se assim criar autonomia no aluno, uma autonomia saudável que o fizesse evoluir eficazmente e não ter dúvidas e inseguranças constantes. O mesmo se utilizou relativamente à sua capacidade de memorização.

Os diferentes exercícios, foram executados em diversas aulas e repertório, de modo a reforçar as características pessoais bem como a explorar outras menos abordadas no estilo de aprendizagem de cada aluno, de acordo com as suas dificuldades e aptidões para cada tipo de memória.

CAPÍTULO 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. Aluna A

A aluna de sétimo ano, com apenas treze anos, revelou ao longo de todo o ano, alguma dificuldade em adaptar-se à sua nova escola, nomeadamente à densa carga horária. A sua última aula de instrumento da semana, sendo a uma sexta-feira, acontecia sempre com muito cansaço acumulado e por vezes uma concentração abaixo do necessário para a execução dos exercícios pedidos. No entanto, diversas foram as vezes que a professora cooperante alertou e auxiliou a aluna para uma melhor organização do tempo semanal de descanso-estudo. Tendo-se mostrado numa primeira fase uma aluna tímida e nervosa devido à observação a que estava sujeita, revelou-se bastante confortável, social e com muitas capacidades a nível de expressividade e cognição.

A aluna iniciou os seus estudos musicais na guitarra clássica, seguindo para o violoncelo durante dois anos e só neste presente ano letivo para a viola d'arco. A sua adaptação ao instrumento foi “deveras fácil” segundo a própria, como afirmou em diferentes aulas quando questionada; no entanto, por diversas vezes ao longo do ano letivo foi necessário ser chamada à atenção para as diferenças técnicas na realização de movimentos com o braço direito, do arco (ver comentários aula observada números quatro – Anexo 12), braço que se sente com mais dificuldades, mesmo quando na realização de diferentes exercícios como na aula observada nº4, onde “ao fazer o exercício ‘pintar’ com o arco, queixa-se que lhe dói o punho e faz impressão.” A aluna realizou durante a intervenção alguns exercícios de relaxamento e correção de postura, como referidos no capítulo anterior, tendo melhorado

A aluna revelou ao longo de todo o ano letivo um elevado grau de autonomia, estudo e orgulho no mesmo, tendo na aula observada nº3 relatado com “pompa e circunstância” que “no seu tempo de estudo individual tirou a marca que tinha para colocar o primeiro dedo na viola d'arco.” (ver grelha de aulas observadas da aluna A – Anexo 13). Em outras aulas, tanto nas observadas como nas dadas, no início ou em pequenos intervalos para descanso entre os exercícios, demonstrava a sua preocupação de quando as suas notas nos diferentes testes das restantes disciplinas ou audições de viola d'arco ficavam abaixo das suas expectativas, mesmo quando estas estavam a cima da média.

Na sua rotina de estudo, o decorar acontecia naturalmente, nunca tendo feito um esquema, mas já tendo recorrido a incentivos para a memória visual, como afirmou no Focus Group (¶61) “havia uma altura que eu punha a cores diferentes para decorar, quando era igual.”

Considera que fica mais nervosa quando toca sem papel porque segundo a própria, “tem de estar de olho na mão, ainda visualizar a peça, temos de estar a visualizar muita coisa ao mesmo tempo.” (Focus Group, ¶184) A partitura para ela é um auxílio e segurança, pois “sabemos que também temos ali a peça para o caso de alguma coisa má acontecer e sabemos que é ali, faço ali a peça para o caso de alguma coisa má acontecer e sabemos que é ali, faço ali e está pronto, entre aspas.” (Focus Group, ¶186)

Reflete sobre os conteúdos abordados durante o fim de semana ou às vezes nas viagens de autocarro, quando está sozinha, tendo por algumas vezes (como por exemplo na aula de história) dado por si a tentar lembrar com os dedos as suas obras.

Experimentou pela primeira vez com o exercício do musicograma memorizar uma peça apenas auditivamente, tendo sido como a própria afirmou no final do exercício “bastante fácil.” A aluna considera que antes e depois do projeto sempre sentiu que teve mais facilidade na sua memória auditiva do que propriamente visual; no entanto, os seus resultados, revelaram, como a própria professora cooperante afirmou na sua entrevista, capacidades acima da média em todas elas.

Aponta como uma vantagem da memorização, treinar a memória para numa próxima obra, tendo assim boas técnicas para decorar peças cada vez maiores e mais difíceis. No entanto, também aponta algumas desvantagens que sentiu durante as aulas deste último semestre, afirmando que não ficava tão concentrada e atenta nas aulas porque estava a tentar “visualizar a peça” (Focus Group ¶168) Considera que a melhor maneira de realizar o processo de memorização é, estando a trabalhar a peça e memorizar ao mesmo tempo, porque “se já estivermos a trabalhar temos de estar concentradas e estar bem para depois memorizarmos bem e não memorizarmos mal.” (Focus Group, ¶193)

Considera que “há peças que me tocam mais e umas que me tocam menos (Focus Group, ¶219) sendo que, para si, o gosto pessoal influencia a maneira com que trabalhamos uma peça e a memorizamos. No entanto, quando questionada sobre o porquê de memorizar, se seria uma simples tradição e se deveria ser a própria pessoa a procurá-la (ao invés de um professor a exigir), afirma que deve ser a própria pessoa a procurar e que a obrigação é um entrave, visto que o memorizar “faz sentido porque estimula bem o nosso cérebro e também faz-nos melhorar em certas coisas não só a instrumento, mas coisas do dia a dia.”

Sentiu-se mais à vontade no teste de “Tonedeaf”, apesar de o seu melhor resultado ter sido no teste “Rythmdeaf” com 72%, um nível percentil excepcional, com apenas seis em vinte e

cinco respostas erradas. As respostas erradas foram: na opção nove, onde apenas 62% do total dos inquiridos deste teste (7.327 indivíduos) acertou, a resposta número quinze e dezasseis com cerca de 81 e 82% de respostas corretas nos restantes inquiridos, a resposta número 20 com 69% das respostas certas, a resposta vinte e dois com 64% de respostas certas e, por último, a resposta número vinte e cinco com 72% de respostas certas. Todas estas questões tinham como diferença rítmica uma pequena nuance em ambas as vozes, sendo assim a sua percentagem de respostas corretas pelos restantes indivíduos mais de 50%, indicando-me que por vezes se trataria mais de desconcentração, distração ou cansaço da aluna. No teste “Tonedeaf”, atingiu uma percentagem de 69,4%, um resultado dentro da média normal dos 61.036 indivíduos que realizaram o mesmo teste. Teve um total de dez respostas erradas em trinta e seis, sendo estas por vezes todas seguidas, e a meio do exercício, revelando como no anterior, alguma desconcentração, visto as nuances não percecionais serem bastante claras a nível de identificação para o historial da aluna. No teste de “Adaptative Pitch”, determinou-se que a aluna tem uma capacidade de perceção de oscilação no som de 9.8 Hz. Este resultado enquadra-se numa categoria média baixa relativa aos 11.761 inquiridos, com uma média de 3.98 Hz. No último teste, “Associative Musical Visual Intelligence”, atingiu um resultado de 55% entrando assim uma categoria média baixa e de normal performance, com nove respostas erradas em vinte. O seu nível de discriminação de afinação foi de 44,9%, de memória musical de 55,6%, de contorno melódico de 52,7%, de concentração de 52,7% e de abstração de 60%. Os seus erros coincidiram nas respostas três, seis, sete, nove com a não distinção da subida/descida da melodia e nas respostas dois, quatro, oito e quinze com a repetição ou diferenciação da mesma (já exercitado no teste Tonedeaf).

Afirma que numa escala de zero a cinco mantém (após a intervenção) o quatro como o seu grau de nervosismo numa apresentação pública sem partitura, por se sentir assim por estarem familiares a escutar, sentido ainda insegurança nas mudanças de posição, abordadas há muito pouco tempo, mas que agora o seu processo de memorização, regra geral é bastante mais rápido, baseando-se nas estratégias abordadas visuais e auditivas, com preferência para os exercícios de colocação de diferentes cores com a repetição de padrões, pretendendo utiliza-lo no seu futuro. A professora cooperante relatou que a aluna nas últimas semanas da intervenção “estava mais relaxada e concentrada aquando da interpretação de uma obra de cor.”

2. Aluno C

O aluno de décimo ano, com dezasseis anos, estudava violino e teve a sua primeira abordagem ao instrumento no início do ano letivo. Ao ritmo da instituição, embora o considere intenso, já estava mentalizado, visto conhecer a escola há alguns anos, devido ser onde o seu pai leciona. É por influencia deste que escuta música clássica em casa, gostando, no entanto, de o fazer.

Para memorizar, repete determinada secção até ficar apreendida, não tendo, segundo a professora cooperante, uma organização de estudo regularmente coerente, e algumas dificuldades na identificação auditiva musical.

Considera que fica mais nervoso quando toca com partitura por ter de estar atento à mesma enquanto se “soubermos de cor, conseguimos estar mais a olhar para os dedos.” (Focus Group, ¶182). Estuda sempre com a partitura, só a tirando para verificar se, de facto, a obra está memorizada, visto que “depois de estar memorizada conseguimos dar atenção a outras coisas sem ser às notas.” (Focus Group, ¶174).

Relativamente a qual o tipo de memória em que considera sentir-se mais à vontade, aponta a visual devido a ser mais natural, revelando ter melhorado a parte auditiva, para si a mais importante, porque “é sempre bom ouvirmos algo e conseguirmos tocar sem uma partitura.” (questionário, ver Anexo 8). Nos testes realizados, considerou sentir-se mais à vontade no teste de “Adaptive Pitch”, porque foi onde teve maior facilidade de percepção da descida e subida de sons, tendo uma capacidade de percepção de oscilação no som de 4.8 Hz, um resultado que se enquadra numa categoria entre o normal e bom relativa aos 11.761 com uma média de 3.98 Hz.

No teste “Rhythmdeaf” também apresentou um bom resultado com 76%, um nível percentil bom perto do excepcional, com apenas cinco em vinte e cinco respostas erradas. As respostas erradas foram: na opção sete, onde apenas uma baixa percentagem de 39% do total dos inquiridos deste teste (7.327 indivíduos) acertou, a resposta número nove com cerca de 62% de respostas corretas nos restantes inquiridos, a resposta número treze com 47% das respostas certas, a resposta dezasseis com 82% de respostas certas e, por último, a resposta número vinte e dois com 64% de respostas certas. Em todas estas questões, considerou como iguais entre si os excertos previamente escutados, não distinguindo pequenas diferenças rítmicas do meio para os finais das frases.

No teste “Tonedeaf”, atingiu uma percentagem de 63,9%, um resultado dentro da média normal a baixa dos 61.036 indivíduos que realizaram o mesmo teste. Teve um total de treze respostas erradas em trinta e seis, sendo estas intercaladas ao longo do exercício. Como no teste

anterior, as suas dificuldades centraram-se na distinção de pequenas nuances no final de frases, apontando para certo nível de desconcentração, visto que algumas das suas respostas, como é exemplo, a número vinte, que consistia na repetição errada de uma escala ascendentemente, aspeto que a aluna distinguiu posteriormente tanto no piano como na viola d'arco a mesma tipologia de escala.

No último teste, "Associative Musical Visual Intelligence", atingiu um resultado de 60% entrando assim numa categoria normal de performance, com doze respostas erradas em 20. O seu nível de discriminação de afinação foi de 55,1%, de memória musical de 58%, de contorno melódico de 56.6%, de concentração de 49,5% e de abstração de 72,9%. Os seus erros coincidiram nas respostas seis, sete, dez, doze e dezanove com a não distinção da subida/descida da melodia e nas respostas oito, treze, catorze, quinze, dezassete e vinte com a repetição ou diferenciação da mesma (já exercitado no teste Tonedeaf).

Ao longo da intervenção o aluno trabalhou repertório que se adequasse ao seu grau de ensino, mas ao mesmo tempo à sua adaptação ao instrumento; diversos foram os estudos realizados para a agilização da leitura da clave de dó, bem como a coordenação da mão esquerda nas diferentes posições. A peça "Chanson Celtique" de Cecil Forsyth bem como o Concerto para Viola ao estilo J. C. Bach, de Henri Casadesus, foram essenciais para manter uma motivação na árdua tarefa proposta e no ganho de confiança na execução. As chamadas de atenção por parte da professora cooperante foram frequentes, para a sua necessidade de pensar sempre uma nota para a frente, de estar concentrado nestas, mas sem esquecer o ritmo ou a postura, afirmando o aluno por vezes as suas inseguranças, como o medo de falhar nas diferentes mudanças de posição. Em suma, considero que foi o aluno com mais melhorias, também devido a ser o que apresentou maiores dificuldades musicais, tendo demonstrando uma maior consciencialização dos seus problemas aquando da execução do instrumento e de autonomia na realização dos mesmos. A sua perceção musical também prosperou, reagindo muito mais rapidamente às atividades propostas e tendo solidificado as suas competências do processo de memorização, bem como da sua organização aquando do estudo e execução do instrumento.

3. Aluna E

A aluna de décimo segundo ano, com dezassete anos, revelou recentemente a sua intenção de seguir um curso a nível superior não relacionado com a área musical, como turismo ou serviço social, embora ainda não tenha decisões completamente formadas. Iniciou o seu percurso musical no violoncelo, conhecendo a ARTAVE através de um irmão, tendo mais tarde ingressado na classe de viola d'arco da instituição.

Relativamente à memorização, afirma que opta por estudar sem a partitura apenas se sabe que terá de interpretar a obra de cor, revelando sentir-se mais confortável na realização de uma memorização através de sentidos auditivos, apesar de considerar a memória visual a mais importante. Na sua rotina de estudo, e devido ao seu nível escolar avançado, já utiliza a memorização como uma prática do quotidiano dominando diferentes estratégias de estudo do instrumento, mas afirmando que não utiliza todas as estratégias ao seu alcance, como é exemplo da abordagem à memorização conceptual, à qual afirma nunca ter recorrido, apesar de aceitar que possa trazer benefícios; afirmou: “não costumo associar conceitos nem imagens” (Focus Group, ¶210). Considera que é benéfico e possível memorizar desde o início de uma abordagem à obra, mas sendo melhor “(...) estar seguros, tipo de afinação, ritmo, essas coisas básicas que é para não memorizarmos errados. Depois, à medida que vamos tocando, também vamos memorizando.” (Focus Group, ¶184)

Nas diferentes obras trabalhadas, as suas partituras, apesar de contarem com bastantes indicações, todas elas são numa mesma cor e colocadas sem um critério de lógica ou de fácil perceção. Ao longo da intervenção, agilizou esse seu processo através dos exercícios com a colocação de diferentes cores para secções ou padrões. Afirmou no questionário final que a utilização destes para a realização do processo de memorização farão a partir de agora parte da sua rotina. Também melhorou outras competências, como o grau de rigidez e tensões posturais, ou a sua destreza e concentração em diferentes tarefas simultâneas. No entanto, apontou como os exercícios mais úteis, os testes auditivos, de ritmo e melodias, sendo a primeira vez que testou de algum modo a sua perceção musical.

Sentiu-se mais à vontade no teste de “Associative Musical Visual Intelligence”, atingindo o seu resultado mais elevado, 80% entrando assim uma categoria de performance excelente, com apenas três respostas erradas em vinte. O seu nível de discriminação de afinação foi de 81,2%, de memória musical de 86,5%, de contorno melódico de 73.5%, de concentração de 72,0% e de abstração de 84,2%. Os seus erros coincidiram nas respostas três e nove com a não distinção da

subida/descida da melodia e na resposta oito com a repetição ou diferenciação da mesma (já exercitado no teste Tonedeaf). No teste “Rythmdeaf” com 76%, um nível percentil bom perto do excepcional, com apenas cinco em vinte e cinco respostas erradas. As respostas erradas foram: na opção três, onde apenas 65% do total dos inquiridos deste teste (7.327 indivíduos) acertou, a resposta número sete com cerca de 39% de respostas corretas nos restantes inquiridos, a resposta número doze com 94% das respostas certas, a resposta dezasseis com 82% de respostas certas e, por último, a resposta número dezoito com 61% de respostas certas. Todas estas questões tinham como diferença rítmica uma pequena nuance em ambas as vozes, sendo assim a percentagem de respostas corretas pelos restantes indivíduos mais de 50%, indicando-me que por vezes se trataria mais de desconcentração, distração ou cansaço da aluna.

No teste “Tonedeaf”, atingiu uma percentagem de 72,2%, um resultado dentro da média normal dos 61.036 indivíduos que realizaram o mesmo teste. Teve um total de onze respostas erradas em trinta e seis, sendo estas intercaladas, revelando como no anterior, alguma desconcentração, visto as nuances não percecionais serem bastante claras a nível de identificação para o historial da aluna. No teste de “Adaptative Pitch”, determinou-se que a aluna tem uma capacidade de perceção de oscilação no som de 8.4 Hz. Este resultado enquadra-se numa categoria média baixa relativa aos 11.761 inquiridos, com uma média de 3.98 Hz.

A aluna afirmou que tem por prática refletir em casa sobre o que abordou na aula de instrumento, considerando que consegue ouvir internamente uma melodia; no entanto, esta tem de ser simples, visto que segundo a própria “se for cheia de bemóis e sustenidos, às vezes pode ser difícil” (Focus Group, ¶124). A partitura é a sua “bengala”, afirmando no Focus Group (¶87) que “tocar com a partitura dá-me mais segurança a tocar, sinto-me mais confiante.” No entanto, para si, memorizar é uma tradição que faz sentido, sendo imposta pela sua instituição em recitais finais e facultativa em audições, considera que é uma boa regra, visto que segundo a própria “(...) isso de saber de cor até é bom para nós porque é um estimulante também para estudar e para saber melhor.” (Focus Group, ¶145).

O repertório abordado pela aluna ao longo do ano letivo foi bastante vasto a nível de estilos, e exigente, devido a ser o seu último ano na instituição. A intervenção centralizou-se em apenas algumas das obras, como o primeiro andamento do Concerto para Viola e Orquestra de Cecil Forsyth, o Prelúdio da Segunda Suite original para violoncelo de Johann Sebastian Bach, estudos e implementação de exercícios diversos já previamente apresentados. A aluna ao longo dos meses apresentou alguma dificuldade na realização de alguns elementos técnicos, tendo essa dificuldade

ficado evidenciada na primeira audição, possivelmente devido ao nervosismo. Exemplos diversos são, o seu vibrato, a limpeza do som, o controlo da mão do arco, nomeadamente força e articulação. No entanto, ao longo dos meses apresentou melhorias, conseguindo nas suas últimas apresentações em ambiente de prova demonstrar um maior nível de confiança na sua execução bem como de controlo em todos os aspetos referidos anteriormente, tendo todo o seu repertório sido executado de cor sem qualquer tipo de lapso ou demonstração de nervosismo, ansiedade ou descontrolo.

4. Discussão dos resultados

Estabelecendo-se uma relação entre os diferentes dados obtidos, verifiquei uma evolução na abordagem e percepção dos alunos sobre a utilização do processo de memorização. Com a realização do *Focus Group*, pude observar e aperfeiçoar as minhas próprias falhas de comunicação para com os alunos, e as primeiras impressões ou até receios destes sobre a temática. Embora nessa fase os conceitos andassem por vezes à deriva, já estavam presentes e necessitavam apenas de uma orientação para chegar a bom porto. Ao longo da intervenção e quer com os testes de percepção musical realizados, quer com as diferentes atividades abordadas no contexto da aula de instrumento, pude aperceber-me de uma evolução do grau de confiança e autonomia de cada um dos intervenientes. Também a procura de soluções e de uma maior destreza no instrumento, uma melhoria na confiança nas suas competências auditivas e visuais, mesmo naquelas que nunca tinham sido utilizadas conscientemente, a paciência para a observação e interiorização de todos os passos requeridos para uma execução do instrumento. Estas foram, para mim, características essenciais para uma saudável prática do instrumento bem como de vivência com a música.

A realização de testes que de algum modo aferissem as capacidades de percepção musical bem como da memorização foram para mim um ponto importante na realização deste projeto. O modo energético e com interesse com que estes foram recebidos por parte dos alunos (quer os de intervenção, quer os seus colegas aos quais contaram ou mesmo professores), indicaram-me a importância da realização de diferentes atividades no contexto da sala de aula para existir motivação e interesse na disciplina. Outra atividade que pode promover esta atitude é a marcação de trabalho para casa facultativo, onde o aluno o realiza pela sua própria curiosidade, e não apenas por uma obrigação. No entanto atualmente, tanto dentro desta instituição como fora dela, identifico com tristeza a pertença a uma sociedade apática, desde a mais pequena criança com tanto estímulo ao seu redor ao idoso enfasiado, por seu lado, pela falta do mesmo ao longo da sua vida.

O facto de, tanto nos questionários finais dos alunos, como na pequena entrevista da professora cooperante, obter respostas que me permitiram interpretar como interiorizada a importância e as diferentes estratégias a que podem recorrer no seu futuro, com vontade de as utilizarem, e procurando assim uma autonomia do exigido além de uma afirmação da procura pessoal, são para mim o maior resultado que poderia desejar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre a implementação do projeto, começo por salientar o importante papel da instituição e, nomeadamente dos seus professores e funcionários para a minha realização do estágio. Fui sempre bem-recebida e mostraram-se, sempre que possível, disponíveis para me ajudar a responder às minhas diferentes questões, dando sugestões e partilhando conhecimento. É uma instituição com um alto nível musical, sendo que todas as atividades realizadas fomentam a autonomia dos alunos e apresentam sempre uma elevada qualidade artística, independentemente do tempo útil de preparação das mesmas. As condições e infraestruturas são as ideais para o processo ensino/aprendizagem, com espaços de estudo, performance e lazer, vivendo-se um ambiente bastante agitado, mas com muitas gargalhadas.

Os alunos, que promovem estas gargalhadas, mas por vezes também sentem a pressão e a necessidade de estarem sempre despertos e concentrados, têm uma disciplina invejável, sendo apoiados em todas as fases do seu estudo do instrumento. Tenho de lhes agradecer o grande empenho, simpatia e muita paciência que demonstraram ao longo dos meses. Acredito que não foi fácil gerir todo o tempo e atenção necessária para cumprir as tarefas propostas e manter o seu ritmo de trabalho e sem nunca esquecer o companheirismo da classe.

Aos longo das diferentes aulas a através das estratégias desenvolvidas fundamentadas na literatura existente e adaptadas ao estilo de aprendizagem da classe, pude constatar diferentes resultados positivos. Na fase de observação apercebi-me, de que a maioria dos alunos realizava uma memorização “acidental”, associando a esta nervosismo, não existindo nas aulas tempo suficiente para a abordagem de novas técnicas de memorização. Com base nos sentidos da visão e audição, os alunos começaram por realizar alguns testes e exercícios que auxiliaram na medição da sua perceção musical, bem como foram questionados a cerca dos seus métodos e opiniões sobre o processo de memorização. Os próprios alunos, nomeadamente na realização do *Focus Group*, revelaram alguma confusão, e timidez na explicação de conceitos. Embora conhecessem os benefícios da memorização, continuavam a considerar que era uma tradição, mas uma tradição boa, não havendo assim problema de ser exigida; porém ao mesmo tempo, também não era fácil e implicava muito estudo extra. Considerei que as suas opiniões eram bastante variáveis consoante os colegas e, na realidade, não tinham opiniões formadas sobre a temática. Relativamente aos resultados dos testes realizados em ambos os contextos, fiquei bastante surpresa com os resultados rondarem em média os 70% e, principalmente por os melhores resultados serem na

diferenciação rítmica, área em que, por vezes, os alunos durante as aulas apresentam maiores dificuldades bem como na memorização.

Relativamente à minha experiência como professora, começo por dizer que foi intensa. A minha experiência, como referi em diferentes alturas, é mínima a nível da docência do instrumento, tendo sido as primeiras semanas da intervenção assustadoras devido a ser altura de sair da minha zona de conforto, de ter de criar uma atitude séria, mas ao mesmo tempo amistosa, de falar mais alto, algo que não é minimamente fácil para mim, pelo hábito de me ver no papel de aluna. No futuro tenho ainda de repensar e melhorar a minha gestão de tempo e tentar manter uma dinâmica sempre ativa. No entanto, a constante procura de diferentes materiais didáticos e ferramentas de outras áreas adaptáveis ao estudo do instrumento foram um grande auxílio neste aspeto.

Em suma, a utilização de estratégias de memorização essencialmente com um foco auditivo e visual trazem grandes benefícios para a aprendizagem do repertório de viola d'arco, desenvolvendo diversas competências musicais nos alunos. Anexar uma saudável e regular verificação da sua perceção musical, aumenta o grau de confiança na execução e estudo instrumental, diminuindo conseqüentemente a ansiedade e tensão dos próprios alunos. A realização desta etapa foi uma experiência bastante significativa para um enriquecimento enquanto pessoa, professora e instrumentista, continuando a percorrer, da melhor maneira possível, a longa caminhada para um conhecimento da pedagogia da viola d'arco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiello, R. & Williamon, A. (2002). *Memory*. In G. McPherson & R. Parncutt. *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. (pp.168-181) Oxford: Oxford university press.
- Aquino, S. (2011). *Guias de Execução de Memorização do Segundo Movimento da Sonata n°2 de Shostakovich*. Dissertação de Mestrado em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Coats, S. (2006). *Thinking as You Play: Teaching Piano in Individual and Group Lessons*. Bloomington: Indiana University Press.
- Cohen, L. & Lawrence, M. & Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education*. (5ª ed.). Routledge.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dakon, J. (2011). *The Effects of Aural and Visual Strategies on the Memorization of Beginning-Level String Students: An Exploratory Study*. Dissertação de Doutorado em Filosofia da Música, Ohio: The Ohio State University. Recuperado de <https://etd.ohiolink.edu/> em novembro, 11 de 2015.
- Fisher, C. (2010) *Teaching Piano in Groups*. Oxford: Oxford University Press.
- Fontão, V. (2014). *O Papel dos Pais na Motivação para o Estudo – Aprendizagem do Violino*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Universidade do Minho.
- Fonte, V. (2013). *Memorização de uma Fuga do Cravo Bem Temperado de J.S.Bach – Aplicação Pedagógica de Estratégias de Memorização em Alunos de Piano do Ensino Vocacional*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Universidade do Minho.
- Forcada, C. (2014). *Good Practice in Violin Pedagogy: Psychological Aspects Related to the Acquisition of Motor Skills*. Dissertação de Doutorado em Filosofia. Birmingham: Birmingham City University.
- Galamian, I. (1970). *Principles of Violin Playing and Teaching*. London: Faber and Faber.

- Gerber, D. (2012). *A Memorização Musical através de Guias de Execução: Um Estudo de Estratégias Deliberadas*. Dissertação de Doutoramento em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ginsborg, J. (2004). Strategies for Memorizing Music. In A. William (Ed.), *Musical Excellence - Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 121-139). Oxford: Oxford University Press.
- Gomes, A. (2010). *As Cores como Estratégia Musical de Leitura na Iniciação Musical da Trompete*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Gonçalves, M. (2009). *Construção de uma Narrativa como Estratégia de Memorização*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Havas, K. (1989). *Stage Fright: its Causes and Cures With Special Reference to Violin Playing*. London: Bosworth.
- Kohut, D. (1992). *Musical Performance: Learning Theory and Pedagogy*. Champaign: Stripes Publishing.
- Lemos, D. (2014). *Performance Musical: Melhor com o Recurso à Partitura?* Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Universidade do Minho.
- Machado, M. (2011). *A Análise como Estratégia de Memorização Musical para Crianças*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, C. (2014). Promoção da *Acuidade Auditiva no Estudo Individual da Viola d'arco: um Estudo Exploratório com Base na Audição Interna*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Universidade do Minho.
- Sampaio, T. (2014). *Estratégias de ensino-aprendizagem de obras musicais com e sem recurso à partitura*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música. Braga: Universidade do Minho.
- Sloboda, J. (1993). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Rocha, E. (2012). *O ensino do piano em grupo: contributos para uma metodologia da aula de piano em grupo no Ensino Vocacional de Música para os 1º e 2º graus*. Dissertação Mestrado em Música. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Tavares, H. (2011). *A memorização na aquisição de competência no estudo do clarinete*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música. Aveiro: Universidade de Aveiro.

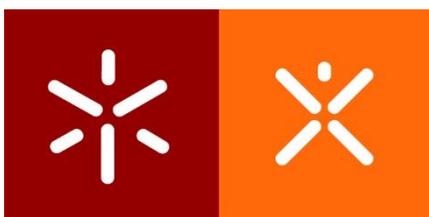
Vilaça, S. (2014). *Estratégias de leitura à primeira vista no ensino de piano em grupo*. Relatório de Estágio Mestrado em Ensino de Música. Braga: Universidade do Minho.

Voima, N. (2009). *Child-Friendly Approach to Instrumental Education: The Colourstrings Violin School*. Dissertação de Licenciatura em Música. Lahti: Lahti University of Applied Sciences.

Wuytack, J. & Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical. Vol.1 Livro do Professor.

ANEXOS

ANEXO 1 – PEDIDOS DE AUTORIZAÇÃO PARA OS ALUNOS INTERVENIENTES



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Pedido de Autorização

Caro Encarregado de Educação,

Ana Luzia Lapo Franco, aluna do ciclo de estudos tendente ao grau de mestre em Ensino de Música da Universidade do Minho, na qualidade de Estagiária na Escola Profissional e Artística de Vale do Ave, vem por este meio solicitar autorização para gravar o estudo de instrumento do seu educando em audições e momentos de aula, bem como na participação em alguns exercícios cognitivos individuais e em grupo, sempre que seja necessário. Este pedido surge no âmbito da realização do meu projeto de intervenção sobre a temática “Estratégias Audio-Visuais para memorização com alunos de viola d’arco”. As referidas gravações serão para uso exclusivo da investigação e será garantida a confidencialidade das mesmas.

Obrigado pela colaboração,

Caldas da Saúde, 10 de Março de 2016

A mestranda

___ Autorizo/ ___ não autorizo

O encarregado de educação



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedido de Autorização

Caro Encarregado de Educação,

Eu, Ana Luzia Lapo Franco, aluna do ciclo de estudos tendente ao grau de mestre em Ensino de Música da Universidade do Minho, na qualidade de Estagiária na Escola Profissional e Artística de Vale do Ave, venho por este meio solicitar autorização para gravar o estudo de instrumento do seu educando em audições e momentos de aula, bem como na participação em alguns exercícios cognitivos individuais e em grupo, sempre que seja necessário. Este pedido surge no âmbito da realização do meu projeto de intervenção sobre a temática "Estratégias Audio-Visuais para memorização com alunos de viola d'arco". As referida gravações serão para uso exclusivo da investigação e será garantida a confidencialidade das mesmas.

Obrigado pela colaboração,

Caldas da Saúde, 10 de Março de 2016

A mestranda

Ana Luzia Lapo Franco

Autorizo/ não autorizo

O encarregado de educação

[Assinatura]



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedido de Autorização

Caro Encarregado de Educação,

Eu, Ana Luzia Lapo Franco, aluna do ciclo de estudos tendente ao grau de mestre em Ensino de Música da Universidade do Minho, na qualidade de Estagiária na Escola Profissional e Artística de Vale do Ave, venho por este meio solicitar autorização para gravar o estudo de instrumento do seu educando em audições e momentos de aula, bem como na participação em alguns exercícios cognitivos individuais e em grupo, sempre que seja necessário. Este pedido surge no âmbito da realização do meu projeto de intervenção sobre a temática "Estratégias Audio-Visuais para memorização com alunos de viola d'arco". As referida gravações serão para uso exclusivo da investigação e será garantida a confidencialidade das mesmas.

Obrigado pela colaboração,

Caldas da Saúde, 10 de Março de 2016

A mestranda

Ana Luzia Lapo Franco

Autorizo/ não autorizo

O encarregado de educação

Maria Luísa Azeiteiro Santos

ANEXO 2 –CRONOGRAMA DE ATIVIDADES ONDE OS ALUNOS INTERVENIENTES PARTICIPARAM

20/09/2015	<p>Concerto Final de Estágio Orquestra APROARTE</p> <p>Orquestra Sinfónica APROARTE – Orquestra Nacional de Jovens das Escolas Profissionais Peter Askim (Maestro) e Theo Georghiu (Piano)</p> <p>Obras de P. Tchaikovsky (Concerto Piano nr.1) e de R. Schumann (Sinfonia nr.3, Op.97)</p> <p>Grande Auditório, Europarque, Santa Maria da Feira, 18 horas.</p>
16/10/2016	<p>Concerto de Abertura do Ano Escolar 2015/2016 (entrega de Diplomas CCM/ARTAVE 2015 e prémio Dra. Manuela Cravalho)</p> <p>Orquestra Sinfónica ARTAVE com os melhores alunos finalistas de 2015: Joana Dias (Soprano), Ana Mafalda Oliveira (Saxofone), José Trigo (Contrabaixo)</p> <p>Obras de Mozart (Vado me Dove, KV583), Larsson (Concerto para Saxofone e Orquestra) e Bottesini (Concerto para Contrabaixo e Orquestra nr.2)</p> <p>Auditório Padre António Vieira, Santo Tirso, 21h30</p>
05/11/2015	<p>Audições de Classe (viola d’arco)</p> <p>10º ano (05/11/2015 pelas 16h10)</p>
19/11/2015	<p>Audição de Classe</p> <p>Classes de Música de Câmara (10º, 11º e 12º ano), pelas 14h30</p> <p>Obras de A. Corelli (Concerto nº1, Op.6), G. Holst (Brook Green Suite), J. Sibelius (Romance Op.42), J. Haydn (Quarteto nº3 Op.33), L. Beethoven (Quarteto nº4 Op.18)</p>
25 A 29/01	<p>Provas Finais do 1º Semestre (viola d’arco)</p> <p>7º ano (prova técnica a 25/01 pelas 14h30; prova recital a 29/01 pelas 21h)</p> <p>8º ano (prova técnica a 26/01 pelas 15h20; prova recital a 29/01 pelas 21h)</p> <p>10º ano (prova técnica a 27/01 pelas 14h30; prova recital a 26/01 pelas 21h)</p> <p>12º ano (prova técnica a 29/01 pelas 15h20; prova recital a 27/01 pelas 21h)</p>
02 A 06/02	<p>18º Curso Internacional de Técnica e Aperfeiçoamento Instrumental</p> <p>Masterclasse de Viola d’arco com Francien Schatborn</p>
20/02/2016	<p>Concerto Orquestra Sinfónica ARTAVE</p> <p>Orquestra Sinfónica ARTAVE, Christophe Millet (Maestro), Nuno Meira (Violino), Teresa Correia (Viola d’arco)</p> <p>Obras de W. Mozart (Sinfonia Concertante para violino e viola d’arco, K364) e A. Dvorak (Sinfonia nr.6, Op.60)</p>

	Auditório Padre António Vieira, Santo Tirso, 18 horas
26/02/2016	<p>Cerimónia de Abertura do Corta Mato Nacional 2016</p> <p>Orquestra Sinfónica ARTAVE, Luís Machado (maestro)</p> <p>Obras de J. Williams (Olympic Fanfarre), J. Strauss Jr. (Pizzicato Polka), Coldplay (Viva la Vita), Beatles (Hey Jude)</p>
11 A 17/03	<p>Audições de Classe (viola d'arco)</p> <p>7º ano (16/03/2016 pelas 16h10)</p> <p>8º ano (16/03/2016 pelas 16h10)</p> <p>10º ano (17/03/2016 pelas 16h10)</p> <p>12º ano (15/03/2016 pelas 16h10 e 17/03/2016 pelas 16h10)</p>
21/03/2016	<p>Concerto Jovens de Páscoa</p> <p>Orquestras Sinfónicas Infantis do Médio-Ave e Coros Infantil-Juvenil do CCM</p> <p>Auditório Padre António Vieira, Santo Tirso, 17h30, 18h30, 19h30, 21 horas</p>
09/04/2016	<p>Concerto Orquestra ARTAVE</p> <p>Orquestra Sinfónica ARTAVE e Coro CCM, Luis Machado (maestro), Cristiana Oliveira (soprano), Liliana de Sousa (Mezzo Soprano), Fernando Guimarães (Tenor) e Rui Silva (Baixo)</p> <p>Obras de W. Mozart (Sinfonia nº25 e Missa da Coroação)</p> <p>Igreja da Lapa, Porto, 21h30</p>
22/04/2016	<p>Concerto de Encerramento do Estágio da Orquestra ARTAVE</p> <p>Orquestra ARTAVE, Octávio Más-Arocas (maestro), Hugo Ribeiro (Oboé), Luísa Marques (Clarinete), Hélder Vales (Trompa) e Lurdes Carneiro (Fagote)</p> <p>Obras de Borodin (Sinfonia nr.2) e Mozart (Sinfonia Concertante)</p> <p>Auditório Padre António Vieira, Santo Tirso,</p>
11 A 17/05	<p>Audições de Classe (viola d'arco)</p> <p>7º ano (11/05/2016 pelas 16h10)</p> <p>8º ano (16/05/2016 pelas 16h10)</p> <p>10º ano (11/05/2016 pelas 16h10)</p> <p>12º ano (17/05/2016 pelas 16h10)</p>
13/05/2016	<p>Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso</p> <p>Orquestra ARTAVE, Luís Machado (maestro), Xue Fei Yang (Guitarra)</p>

Obras tradicionais da china (canção do pescador ao anoitecer), de Granados (Valsa Poética), Villa Lobos (Choro), Jobim (Luiza), Garoto (Lamentos do Morro) e J. Rodrigo (Concerto de Aranjuez)

01/06/2016

Prova Concerto (viola d'arco – 12º ano)

Pelas 14h30 - Execução de um andamento de concerto e andamento de uma suite de Bach

05/06/2016

Concerto Orquestra ARTAVE

Orquestra ARTAVE, Luís Machado (maestro)

04 A 15/07

Provas Finais de 2º Semestre (Instrumento)

7º ano e 8º ano (prova técnica + recital)

12º ano (prova excertos de orquestra + recital)

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO INTEGRAL DO FOCUS GROUP

¶1 **Entrev.:** O que nós vamos fazer é aqui é o que nós chamamos um *Focus Group* que é juntar, neste caso os participantes, que vão ser vocês os três e falar com todos em conjunto para vocês poderem interagir entre vocês, não ser só comigo mas principalmente entre vocês. Vocês já se conhecem, uns mais outros menos, mas já se conhecem, ah portanto, começo por agradecer por terem vindo. Ah, não existem respostas erradas, ou seja é uma conversa, não é se está bem, se está mal. Estão à vontade, e é só sobre coisas sobre aqui, sobre a viola, sobre a memorização, o que nós temos falado um bocadinho. Ok, a primeira pergunta que vou fazer é: como é que vierem parar aqui ao mundo da música, se já tocavam um instrumento, como é que surgiu aqui a ARTAVE nas vossas vidas e a viola d'arco? Alguém gostava de começar?

¶2 **Aluna A:** Os mais velhos.

¶3 **Entrev.:** Os mais velhos!?

¶4 **Aluna E:** Eu posso começar.

¶5 **Entrev.:** Força, conta-me.

¶6 **Aluna E:** Eu comecei na música quando vim para o quinto ano, quando tinha dez anos. Fui para o Conservatório de Lousado só que fui para violoncelo. Depois no ano a seguir o meu irmão que é um ano mais velho do que eu, entrou aqui para a ARTAVE e eu fiquei a conhecer a escola que eu também não conhecia. E depois no ano a seguir eu vim também fazer provas para entrar. Fiz provas para violino e violoncelo e vim viola.

¶7 **Entrev.:** Então estudavas violoncelo à quanto tempo, mais ou menos?

¶8 **Aluna E:** Dois anos.

¶9 **Entrev.:** Dois anos. Ok. Obrigado. Aluno A, por exemplo.

¶10 **Aluna A:** Eh... Começou quando eu andava no terceiro ano, tocava guitarra clássica então a professora disse (vai) inscreve-te no CCM, (eh) eu fiz provas para guitarra e violoncelo, entrei em violoncelo. Depois a minha professora aconselhou-me a vir para a ARTAVE.

¶11 **Entrev.:** Então mas estudaste violoncelo, quanto tempo, quanto anos?

¶12 **Aluna A:** Estudei durante dois anos

¶13 **Entrev.:** Ok.

¶14 **Aluna A:** E então depois ela disse, vem para a ARTAVE, fiz as provas todas para violoncelo depois eh houve uma confusão qualquer. Depois houve muita gente que queria ir para violoncelo e quase ninguém para viola e então experimentei viola, gostei e vim para viola.

¶15 **Entrev.:** E ficaste na viola. Ok, Aluno C.

¶16 **Aluno C:** Eu comecei em violino no quinto ano,

¶17 **Entrev.:** Diferente, pronto, temos aqui um violino à mistura. Sim.

¶18 **Aluno C:** No quinto ano, estudei numa academia no Porto. (ah) Depois entretanto o meu professor disse-me para fazer provas para vir aqui para o CCM. Entrei para o CCM no sétimo, em violino e agora no décimo fiz provas aqui para a ARTAVE em violino e viola e entrei em viola.

¶19 **Entrev.:** Entraste em viola. E a viola, costumam ouvir, por exemplo, música clássica ou música de viola em casa, é uma coisa que, é só, existe cá na escola ou também levam para casa e nos vossos tempos livres por gosto pessoal ou é só mesmo estudo, estudo, estudo. Contem lá.

¶20 **Aluna A:** Eu de vez em quando oiço

¶21 **Aluno C:** Também não é todos os dias

¶22 **Aluna A:** Não é todos os dias

¶23 **Entrev.:** Mas gostam de ouvir?

¶24 **Todos:** Sim.

¶25 **Entrev.:** Certeza?

¶26 **Todos:** Sim.

¶27 **Entrev.:** Foi muito vaga essa resposta. Foi muito vaga. E em casa, os vossos pais também ouvem ou...?

¶28 **Aluno C:** O meu pai sim, o meu pai é professor

¶29 **Entrev.:** Sim, de saxofone. Ok. Agora relativamente assim à memorização. Vocês já, suponho que já tenham tocado de cor, sem ser de cor, já não é novidade a questão da memorização. Alguma dificuldade ou assim, o que vocês acham sobre a memorização, é difícil, é fácil?

¶30 **Aluna E:** Depende.

¶31 **Aluna A:** Pois.

¶32 **Entrev.:** Especifiquem. Quando vos disseram a primeira vez, suponho que tenha sido logo no sétimo ano? Vais ter de tocar isto de cor, o que é que vocês, o que é que se passou aqui, cá para dentro?

¶33 **Aluna A:** Estuda, estuda, estuda, estuda, estuda, estuda, estuda.

¶34 **Entrev.:** Foi?

¶35 **Aluna A:** Foi.

¶37 **Entrev.:** Igual alunos C e E, também?

¶38 **Aluna E:** Já não me lembro.

¶39 **Entrev.:** Já foi há muitos anos...

¶40 **Aluna E:** Pois, sim.

¶41 **Entrev.:** Mas por exemplo, quando estão a estudar, estudam sempre com a partitura, mesmo sem saber se vão tocar de cor ou não? Há alguma altura em que dizem, oh de fato eu quero estudar isto para saber bem, e não estudo sem partitura.

¶42 **Aluna E:** Eu estudo com partitura, só se quero ver se sei de cor é que estudo sem partitura.

¶43 **Aluno C:** Exacto. É como eu.

¶44 **Entrev.:** Nunca estudam sempre, mesmo sabendo que se calhar vão tocar com a partitura, pode estudar sem partitura para ver se está tudo controlado, direitinho. Ok. É o único fator, saber que vão memorizar, que não usam a partitura para estudar? Ou seja, imaginem que vocês gostam de uma melodia, e logo, eu vou tocar isto até nem preciso de partitura, não vos acontece isso de vez em quando? Olha eu quero tocar esta música, até nem sequer tenho a partitura, vou tentar, vou...

¶45 **Aluno E:** Sim. Sim.

¶46 **Entrev.:** Então acontece, estudar sem partitura.

¶47 **Aluna A:** Vendo bem acontece.

¶48 **Entrev.:** Ok. E quando estão a estudar, sabem que vão ter de tocar de cor e encontram um problema, ou alguma coisa difícil, que estratégias é que vocês usam para resolver esse problema quando estão em casa a estudar?

¶49 **Aluno C:** Estudar várias vezes aquela passagem

¶50 **Aluna E:** Subdivido, com ritmos diferentes.

¶51 **Entrev.:** E mais?

¶52 **Aluna E:** Ver por exemplo, as mudanças de posição específicas.

¶53 **Aluno C:** Hm Hm

¶54 **Entrev.:** Hm hm, mais? A nível auditivo e visual? Marcam as partituras a cores diferentes ou carregam mais no lápis, como é que costumam fazer?

¶55 **Aluna E:** [não percebo]

¶56 **Entrev.:** O lápis está sempre presente ou...

¶57 **Aluna E:** Está presente mas escrevo tudo igual.

¶58 **Entrev.:** É? Tudo igual? Acham que ajudava de fato por cores diferentes, ou assinalar partes sim partes não.

¶59 **Aluna E:** Ajudava.

¶60 **Aluno C:** Sim.

¶61 **Aluna A:** Havia uma altura que eu punha a cores diferentes para decorar, quando era igual.

¶62 **Entrev.:** E ajudou?

¶63 **Aluna A:** [acena com a cabeça.]

¶64 **Entrev.:** A nível auditivo. Fazem algum exercício auditivo para ajudar? Para ajudar a memorizar?

¶65 **Aluna E:** Só o outro.

¶66 **Aluno C:** Exato

¶67 **Entrev.:** Sim, mas enquanto se toca? Por exemplo tiram a partitura, tocam uma vez, ouvem. Mais um bocadinho sem a partitura, não? Não. Nada. Nada? Ok. E quando vão tocar esta peça

em particular, qual é a primeira coisa que vocês focam ali para retirar para memorizar? Por exemplo, a estrutura da peça, algum esquema da peça, qual é que é a coisa que vocês usam sempre para ajudar logo do início, a ler a peça?

¶68 **Aluna A:** [risos] Nunca fiz assim um esquema, para decorar.

¶69 **Entrev.:** É

¶70 **Aluna E:** Eu às vezes faço por partes, é a coisa que eu mais faço.

¶71 **Entrev.:** Mas acham que decoram ao acaso, será que a maior parte das vezes, simplesmente acontece, sem uma pessoa se ter de preocupar muito?

¶72 **Aluna A:** De vez em quando acontece.

¶73 **Entrev.:** É?

¶74 **Entrev.:** Ok. A Nivel de audição. Já todos tocaram de cor em audições?

¶75 **Todos:** Sim.

¶76 **Entrev.:** E já tocaram também com o papel?

¶77 **Todos:** Sim.

¶78 **Entrev.:** Se eu vos pedisse numa escala de um a dez, para dizerem o grau de nervosismo na audição que tocaram sem papel e, de uma a dez da outra, que tocaram com papel. Que nota é que vocês davam a cada uma delas? A nível de nervosismo, de confiança, de... qual é que acham que foi a mais nervosa, com ou sem papel?

¶79 **Aluna E:** Sem.

¶80 **Aluna A:** Sem.

¶81 **Entrev.:** Eu: Sem? Porquê? O aluno C, o aluno C não respondeu.

¶82 **Aluno C:** Não sei. Se calhar seria com, se tivéssemos que estar atentos à partitura. Enquanto soubemos de cor, conseguimos estar mais a olhar para os dedos.

¶83 **Entrev.:** Ok, portanto temos aqui dois contra um. O que é que vocês digam-me lá então, porquê o sem o mais nervosismo?

¶84 **Aluna A:** Porque temos de estar de olho na mão, ainda visualizar a peça, temos de estar a visuar muita coisa ao mesmo tempo.

¶85 **Entrev.:** Hm hm

¶86 **Aluna A:** E depois quando temos a peça, conseguimos ter mais a certeza da peça. Nós sabemos de cor, mas sabemos que também temos ali a peça para o caso de alguma coisa má acontecer e sabemos que é ali, faço ali e está pronto, entre aspas.

¶86 **Entrev.:** Queres falar mais um bocadinho?

¶87 **Aluna E:** A mim basicamente, se eu tocar com a partitura dá-me mais segurança a tocar, sinto-me mais confiante. E se for de cor já pode não acontecer.

¶88 **Entrev.:** Mas sempre, sempre? Mesmo que te sintas à vontade com a peça, mesmo a 100%? É?

¶89 **Aluna E:** Sinto-me mais confiante com a partitura.

¶90 **Entrev.:** Ok. Achas que se fizesses algum exercício ou alguma digamos estruturação de como decorar aquela peça, isso já não aconteceria?

¶91 **Aluna E:** Não sei. Talvez.

¶92 **Entrev.:** O que é que acham? Acham que talvez esse nervosismo é maior por simplesmente, lá está, ser decorado ao acaso, ser decorado sobre a pressão de “amanha isto tem de estar de cor”, não? [pausa] Nunca pensaram nisso..

¶93 **Aluno C:** Não...

¶94 **Entrev.:** Vocês costumam refletir por exemplo no final da aula? O que é que aconteceu, o que não aconteceu. O que é que... Ou nem dá tempo?

¶95 **Aluna E:** Dependo do que é que eu tenho a seguir à aula.

¶96 **Aluno C:** Exato.

¶97 **Entrev.:** Então, não vem em casa, por exemplo antes de adormecer?

¶98 **Aluna A:** Em casa não.

¶99 **Aluno C:** Não.

¶100 **Entrev.:** Adormecem logo. Tudo o que aconteceu na aula fica, aqui, nunca levam nada para refletir em casa?

¶101 **Aluna E:** Eu às vezes levo.

¶102 **Aluna A:** No fim de semana sim.

¶103 **Aluno C:** Sim.

¶104 **Entrev.:** E como é que costumam refletir, só quando estão outra vez a pegar no instrumento. Ou mesmo por exemplo, quando estão no autocarro.

¶105 **Aluno C:** Isso não.

¶106 **Aluna E:** Sim.

¶107 **Aluno C:** Eu não.

¶108 **Entrev.:** No autocarro estás a conversar...

¶109 **Aluno C:** Exato.

¶110 **Entrev.:** [risos] Autocarro é tempo de socialização.

¶111 **Aluna A:** Eu às vezes penso no autocarro quando estou sozinha.

¶112 **Entrev.:** E nunca vos aconteceu por exemplo estarem no autocarro ou noutra sítio e sentirem os vossos dedos estão a tentar lembrar como era a peça.

¶113 **Aluno C:** Eu sim

- ¶114 **Aluna A:** Já me aconteceu isso na aula de história.
- ¶115 **Entrev.:** É? E conseguem, sem terem a partitura, conseguem lembrar a peça para vocês?
- ¶116 **Aluna E:** Sim.
- ¶117 **Entrev.:** Cantá-la?
- ¶118 **Aluno C:** Sim.
- ¶119 **Entrev.:** E se for uma peça que não conheçam? Se uma pessoa simplesmente, imagina, faz de conta que isto é uma peça, tinha-vos mostrado esta peça. Sentem-se confortáveis a ler interiormente a peça, sem pegar no instrumento?
- ¶120 **Aluno C:** Sim.
- ¶121 **Entrev.:** Portanto, ouvir uma melodia interiormente.
- ¶122 **Aluno C:** Sim...
- ¶123 **Entrev.:** Sim, regra geral?
- ¶124 **Aluna E:** Depende, de como for. Se for cheia de bemóis e sustenidos, às vezes pode ser difícil.
- ¶125 **Entrev.:** Sim, mas por exemplo, se optarem por de fato fazer isso, memorizar a peça sem a tocar, só de olhar, só depois de já estar de cor passa-la para o instrumento. Já alguma vez experimentaram?
- ¶126 **Aluno C:** Não
- ¶127 **Aluna A:** Não.
- ¶128 **Entrev.:** Têm de experimentar. Têm de experimentar. Ah, Ok. E quando olham para ela, vêm alguns padrões para memorizar? [silêncio] Não? Nada? Mas vocês praticamente têm sempre de tocar de cor. Não é?
- ¶129 **Aluna E:** Sim.
- ¶130 **Entrev.:** Supostamente sempre.
- ¶131 **Aluna E:** Nos recitais finais é obrigatório, nas audições é que não.
- ¶132 **Entrev.:** Ok, costumam testar a vossa memória?
- ¶133 **Aluna E:** Sim, às vezes.
- ¶134 **Entrev.:** Sim? Por exemplo aqueles exercícios que a gente fez aqui. Que tal? Alguma vez tinham tentado alguma coisa do género?
- ¶135 **Aluno C:** Não.
- ¶136 **Aluna A:** Assim não.
- ¶137 **Entrev.:** Não? Acham que de vez em quando fazer esse tipo de coisas ajuda?
- ¶138 **Aluna E:** Sim
- ¶139 **Aluna A:** Sim.

¶140 **Entrev.:** Ok. Vou fazer uma última pergunta assim por alto, acham que faz sentido tocar-se de memória ou é só uma tradição? Uma imposição, que de fato é só por, ser um hábito?

¶141 **Aluna E:** Não, eu acho que faz sentido.

¶142 **Entrev.:** Mas aqui na escola, acham que é uma tradição ou não? [Interrupção] Então? Acham que esta coisa toda da memória é só uma mania e uma tradição ou que de fato faz sentido e necessário quando se estuda.

¶143 **Aluna E:** Eu acho que faz sentido, mas também de certa forma é tipo, uma tradição.

¶144 **Entrev.:** Podes falar mais sobre isso? Dar mais exemplos? Explicar-te melhor?

¶145 **Aluna E:** Nós sempre, tipo acho que isso de saber de cor até é bom para nós porque é um estimulante também para estudar e para saber melhor.

¶146 **Entrev.:** Hm hm

¶147 **Aluna E:** E acho que a escola também pensa nisso quando nos pede as obras de cor. Mas também, isto aqui, esta escola funciona como por manias e decidiram que...

¶148 **Entrev.:** Mas será que é uma imposição geral, será que é só daqui?

¶149 **Aluna E:** As pessoas querem sempre as peças de cor.

¶150 **Entrev.:** Aluna A, queres tu dar uma opiniãozinha sobre isto? Hm? Nunca pensaram nisso? O que é que de fato acontece por algum motivo ou de fato acontece por já ter acontecido nas gerações anteriores digamos.

¶151 **Aluna E:** Faz sentido.

¶152 **Entrev.:** Faz sentido?

¶153 **Aluna E:** Sim.

¶154 **Entrev.:** Então quais são as vantagens que nós temos em memorizar?

¶155 **Aluna A:** Treinar a nossa memória.

¶156 **Entrev.:** Conseguem dizer-me algumas?

¶157 **Entrev.:** Sim, mas para que é que tu queres treinar a tua memória por exemplo? Para te lembrares do caminho para casa? Então?

¶158 **Aluna A:** Para ir, para saber, para a próxima vez que tiver uma peça decorar com com técnicas boas para decorar [interrupção: faz uma pausa]

¶159 **Entrev.:** Estamos a falar das vantagens da memorização. Estavas a dizer, memorizar por que faz melhor à memória. Mas porque é que precisamos da memória então?

¶160 **Aluna A:** Porque assim conseguimos ter mais técnicas para memorizar outras peças maiores, mais difíceis, etc, etc, etc.

¶161 **Entrev.:** E mais vantagens? É só para melhorar a memória? A memória é para melhorar a memória. É a vantagem? Só?

¶162 **Aluna E:** Não.

¶163 **Entrev.:** Ok, o que é que não ajuda, também pode ser o contrário, o que é que não ajuda. Uma coisa má de memorizar.

¶164 **Aluna A:** Ficamos cansados.

¶165 **Entrev.:** Hum? Outros comentários. Hum? Se memorizarmos uma coisa errada, é fácil de corrigir por exemplo?

¶166 **Todos:** Não.

¶167 **Entrev.:** Mais difícil. Mais exemplos? Pensem nas vezes que vocês memorizaram uma peça. O que é que vos trouxe de bom, o que é que vos trouxe de mal, estar essa peça de cor? [pausa] Alguma recentemente que tenham memorizado? Por exemplo vamos falar agora aqui das peças deste período.

¶168 **Aluna A:** De vez em quando não fico tão atenta nas aulas porque estou a tentar visualizar a peça e não fico concentrada nas aulas.

¶169 **Entrev.:** Então o fato de te teres de lembrar a partitura faz com que te distraias do momento presente. Por exemplo, uma desvantagem.

¶170 **Aluna E:** Para mim é o contrário, eu acho que se tivermos de memória acho temos de estar mais concentrados.

¶171 **Entrev.:** Quando a memória está segura, quando está insegura, pode se daí que leve aquilo que o aluna A disse. Aluno C ajuda aqui, só as meninas é que falam. Sei que elas estão na maioria mas... por exemplo na nossa peça *Chanson Celtique*.

¶172 **Aluno C:** Sim.

¶173 **Entrev.:** O que é que ajudou a memorizar? Conseguiste trabalhar o fraseado, o carácter se não estivesse memorizado, se tivesses que estar constantemente a ler as notas.

¶174 **Aluno C:** Não, acho que depois de estar memorizado conseguimos dar atenção a outras coisas sem ser às notas.

¶175 **Entrev.:** Hm hm e uma desvantagem? Em ter memorizado a *Chanson Celtique* por exemplo, uma coisa que ainda não ficou mesmo com a memorização, não ajudou, por exemplo.

¶176 **Aluno C:** Se calhar não fazer tão bem os ritmos. Estava mais preocupado em ter as notas de cor.

¶177 **Entrev.:** Achas que deveria ter sido primeiro corrigido o ritmo e depois memorizar ou corrigir o ritmo depois de ela já estar praticamente de cor. Será que é mais produtivo antes ou depois memorizar antes de trabalhar a peça.

¶178 **Aluno C:** Não sei se calhar trabalhar mesmo bem o ritmo, depois quando fosse decorar já estava tudo direitinho.

¶179 **Entrev.:** Eu: Concordam vocês?

¶180 **Aluna E e Aluna A:** Sim.

¶181 **Entrev.:** É sempre trabalhar primeiro, memorizar depois ou será que podemos até memorizar ao mesmo tempo que trabalhamos para ficar até mais segura para nós

¶182 **Aluna E:** Sim, ao mesmo tempo.

¶183 **Entrev.:**Então é mudaram de opinião, decidam.

¶184 **Aluna E:** Mas temos de estar seguros, tipo em afinação, ritmo, essas coisas básicas que é para não memorizarmos errado. Depois à medida que vamos tocando também vamos memorizando.

¶185 **Aluno C:** Exato.

¶186 **Entrev.:**É? Todos concordam então? Que é melhor ao mesmo tempo. Concordas já aluno C ou continuas...

¶187 **Aluno C:** As duas se calhar .

¶188 **Entrev.:**As duas? Mas qual mais e qual menor? A ajuda não vem lá de trás.

¶189 **Aluna A:** Talvez ambas.

¶190 **Entrev.:**Ambas?

¶191 **Aluna A:** Estar a trabalhar e a memorizar ao mesmo tempo

¶192 **Entrev.:**E será que as técnicas para memorizar logo no início ou no final de trabalhar são as mesmas ou devem ser diferentes? Será que todas as técnicas funcionam, independentemente da altura em que temos de memorizar? Então?

¶193 **Aluna A:** Se já estivermos a trabalhar temos de estar concentradas e estar bem para depois memorizarmos bem e não memorizarmos mal.

¶194 **Entrev.:**Hm hm e acham que, por exemplo, podemos usar técnicas visuais, motoras, auditivas e conceptuais. Temos estas quatro, por exemplo, quais é que acham que são melhores de utilizar no início antes de começarmos a trabalhar ou depois de já termos a peça consolidada? [pausa] Por exemplo, o exemplo das visuais, conseguem-me dar um exemplo de uma estratégia visual para memorizar?

¶195 **Aluna E:** Decorar os padrões.

¶196 **Entrev.:**Sim, ou as cores que nós falamos ainda à bocado. Ok. Na auditiva?

¶197 **Aluna E:** Ouvir a música.

¶198 **Entrev.:**Não só, por exemplo tocar a obra, tirar, por tirar, mesmo nós a tocar. Conceptual? Conceptual, portanto criar uma imagem, um desenho por exemplo dos cavalos, dos bosques irlandeses, de todas essas imagens, conceitos que vamos agrupar ou mnemónica, nunca acerto esta palavra, e juntamos. Qual é a outra que eu tinha dito?

¶199 **Todos:** Motora.

¶200 **Entrev.:**Motora. Boa. A motora? Exemplos da memória motora.

¶201 **Aluna A:** Decorar as arcadas.

¶202 **Aluna E:** Decorar com os dedos.

¶203 **Entrev.:**Sim, também, recordar o padrão. Ok. Já sabemos mais ou menos como é cada uma. Agora, voltando à minha questão, qual usariam no início, para memorizarem enquanto ainda

estão a trabalhar a obra ou depois da obra já trabalhada? Quais é que optariam se fossem vocês sozinhos em casa a estudar, quais é que optariam? [pausa] Nenhuma, nas duas alturas? Resposta unânime?

¶204 **Aluna E:** A conceptual, acho que é assim.

¶205 **Entrev.:** Sim, a conceptual dos conceitos.

¶206 **Aluna E:** Não uso

¶207 **Aluno C:** Eu também não.

¶208 **Aluna E:** Não uso, essa não uso.

¶209 **Entrev.:** Porquê?

¶210 **Aluna E:** Nunca, não costumo associar conceitos nem imagens.

¶211 **Entrev.:** Achas que não ajuda usá-la? Se por acaso eu fosse usar achas que não me trazia nenhum benefício?

¶212 **Aluna E:** Se calhar trás, mas nunca experimentei.

¶213 **Entrev.:** Quando vocês estão a tocar, simplesmente estão a pensar nota, ritmo, não pensam em mais nada? Que mensagem quer transmitir o que vocês estão a tocar

¶214 **Aluna E:** Não.

¶215 **Entrev.:** Não? Então o que é que acham que vai pensar o ouvinte quando estiver a ouvir? Acham que o ouvinte também está a pensar, bem este ritmo está direitinho, aquele está direitinho. Será que para ele, o ouvinte não é mais fácil receber a mensagem que vocês querem transmitir em vez das notas só, ou técnica.

¶216 **Aluna E:** [não percebo]

¶217 **Entrev.:** Querem reformular a resposta?

¶218 **Entrev.:** Continua aluna A continua.

¶219 **Aluna A:** Há peças que me tocam mais e umas que me tocam menos.

¶220 **Entrev.:** E será que aquelas que aquelas que nos tocam menos, também não podemos por imagens lá dentro?

¶230 **Aluna A:** Acho que é mais difícil. Não sentimos tanto.

¶231 **Entrev.:** Portanto o pessoal influencia na maneira como trabalhamos a peça.

¶232 **Aluna A:** Sim. Acho que sim.

¶233 **Entrev.:** Será que memorizamos mais facilmente aquelas que nós gostamos?

¶234 **Aluno C:** Sim.

¶235 **Aluna E:** Sim.

¶236 **Entrev.:** Sim, acontece? Ok. O aluno C ainda não me respondeu aquela parte anterior. Tem que rodar, não podem ser sempre os mesmos. Então? Ainda te lembras o que é que eu te perguntei? Vamos começar por aí, o que é que eu perguntei.

¶237 **Aluno C:** Qual era... Estava a perguntar qual é usamos mais, visual ou auditiva...

¶238 **Entrev.:** Ou no caso daquelas da imagem conceptual.

¶239 **Aluno C:** Sim sim sim. Eu acho que se calhar para mim uso mais a auditiva, ouvir a peça e tentar tocar ao mesmo tempo

¶240 **Entrev.:** Auditiva é só um exemplo minúsculo. Há muita coisa, nomeadamente trabalhar tudo isso. Essas até são mais representativas do que ouvir a peça

¶241 **Aluno C:** Eu acho que faz sentido porque ao tocarmos de memória quando .. vamos descobrir novas técnicas para decorar a obra e isso vai-nos ajudar no futuro para decorar também obras mais complicadas passagens é isso

¶242 **Entrev.:** Queres acrescentar alguma coisa Aluna E?

¶243 **Aluna E:** Eu acho que faz sentido tocar de memória porque quando nós sabemos uma obra de cor ainda estamos só focados numa coisa para nos focar em outros problemas que nós temos.

¶244 **Aluna A:** Eh acho que faz sentido porque estimula bem o nosso cérebro e também faz-nos melhor em certas coisas não só a instrumento mas coisas do dia a dia eh, acho que só me faz bem, memorizar. Não, também por pessoas dizerem é tradição, têm de decorar isto, é para x, para dia x tem de estar isto decorado porque senão vais, não vais tocar ou não to permito, não podes entrar nas aulas assim sem teres isso memorizado. Eu acho que é, é, faz sempre sentido.

¶245 **Entrev.:** E concordas com isso de dizer não podes entrar na sala se não tiver memorizado?

¶246 **Aluna A:** Não. Concordo, não é que me tenha acontecido, já ouvi amigos meus a acontecer-lhe isso e eu fiquei meu deus .

¶247 **Entrev.:** Achas que a memória tem de ser uma coisa imposta ou deve ser a pessoa a procurar por si?

¶248 **Aluna A:** Deve ser a pessoa a procurar por si mas também de vez em quando os professores mais rígidos têm é assim não é assado, é assim .

¶249 **Entrev.:** Alguma questão, alguma questão que queiram dizer ou que queiram de anteriormente acrescentar.

¶250 **Aluno C:** Não.

¶251 **Entrev.:** Não? Ao menos serviu para refletir um pouquinho sobre?

¶252 **Todos:** Sim.

ANEXO 4 – RESULTADOS TONEDEAF TEST

Neste teste rápido de verificação geral da percepção auditiva, os alunos ouviam trinta e seis conjuntos de dois excertos musicais e decidiam se eram iguais ou diferentes entre si. O teste foi elaborado por Jake Mandell (disponível em <http://jakemandell.com/tonedeaf/>) e realizado por 61.036 pessoas de todo o mundo. Os resultados e as suas percentagens variam, sendo acima de 90% um resultado excepcional; acima de 80% muito bom; acima de 70% normal; acima de 60% abaixo da média e menor do que 55% um indicador de uma possível deficiência de memória ou percepção musical. Os resultados¹⁴ os alunos intervenientes e as suas respetivas respostas foram:

Aluna A: **69.4%**

Aluno C: **63.9%**

Aluna E: **72.2%**

	Igual			Diferente			%			Igual			Diferente			%	
	A	C	E	A	C	E	1	2		A	C	E	A	C	E	1	2
1				X	X	X	77%	100%	19				X	X	X	96%	100%
2		X		X		X	85%	66,6%	20	X		X		X		90%	66,6%
3			X	X	X		92%	66,6%	21		X		X		X	54%	33,3%
4	X	X	X				64%	100%	22				X	X	X	94%	100%
5		X	X	X			87%	33,3%	23	X	X	X				88%	100%
6		X	X	X			85%	66,6%	24	X		X		X		57%	66,6%
7	X	X	X				62%	100%	25	X	X				X	65%	33,3%
8			X	X	X		93%	66,6%	26	X	X	X				94%	100%
9		X		X		X	70%	66,6%	27				X	X	X	92%	100%
10	X	X	X				45%	0%	28	X	X	X				66%	0%
11		X	X	X			82%	33,3%	29	X	X	X				65%	100%
12	X	X	X				93%	100%	30	X	X	X				46%	100%
13	X		X		X		70%	66,6%	31				X	X	X	92%	100%
14	X	X	X				77%	100%	32		X		X		X	66%	33,3%
15	X		X		X		48%	33,3%	33	X				X	X	23%	33,3%
16		X	X	X			59%	66,6%	34	X				X	X	91%	66,6%
17		X	X	X			72%	66,6%	35				X	X	X	74%	100%
18				X	X	X	54%	0%	36		X		X		X	94%	66,6%

¹⁴ Na tabela, cada linha horizontal corresponde a uma pergunta (enumeradas de 1 a 36). Os alunos (A, B e C) tinham de assinalar “igual” ou “diferente” em cada resposta. As respostas certas estão destacadas a negrito. Na coluna 1 e 2 estão as percentagens de respostas certas pelos inquiridos e intervenientes.

ANEXO 5 - RESULTADOS ADAPTATIVE PITCH TEST

Neste teste, os alunos ouviam trinta e seis conjuntos de dois excertos musicais e decidiam se o segundo era mais “alto” ou “baixo” relativamente ao primeiro som ouvido. O teste foi elaborado por Jake Mandell (disponível em <http://tonometric.com/adaptativepitch/>) e realizado por 11.761 pessoas de todo o mundo com uma média de 3.98 Hz. Os resultados variam, sendo abaixo de 0,75 Hz um resultado excepcional; abaixo de 1.5 Hz muito bom; abaixo de 6 Hz normal; abaixo de 12 Hz abaixo da média e maior do que 16 Hz um indicador de uma possível deficiência de memória ou percepção musical. Os resultados¹⁵ os alunos intervenientes e as suas respetivas respostas foram:

Aluna A: **9.6 Hz**

Aluno C: **4.8 Hz**

Aluna E: **8.4 Hz**

	Desce			Sobe				Desce			Sobe		
	A	C	E	A	C	E		A	C	E	A	C	E
1		X		X		X	19	X		X		X	
2	X	x	X				20	x	X				X
3			X	X	X		21		x		X		X
4			X	X	X		22	X				X	X
5	X	X	X				23	X		X		X	
6			X	X	X		24	x	X				X
7				x	X	X	25		X	X	X		
8	X	X				X	26		X		X		X
9	X	X				x	27		X		X		X
10	X	x	X				28				X	X	X
11	x				X	X	29			X	X	X	
12				X	X	X	30		X	X	X		
13	X				X	X	31				x	X	X
14	X				X	X	32	X	X				X
15	X				X	X	33	x				X	X
16	X				X	X	34				X	X	x
17	X				X	X	35	X				X	
18	x				X	x	36				x	x	

¹⁵ Na tabela, cada linha horizontal corresponde a uma pergunta (enumeradas de 1 a 36). Os alunos (A, B e C) tinham que assinalar “desce” ou “sobe” em cada resposta.

ANEXO 6 – RESULTADOS RYTHM DEAF TEST

Neste teste rápido de verificação geral da percepção auditiva, os alunos ouviam vinte e cinco conjuntos de duas frases ritmicas e decidiam se eram iguais ou diferentes entre si. O teste foi elaborado por Jake Mandell (disponível em <http://tonometric.com/rhythmdeaf/>). Os resultados e as suas percentagens variam, sendo acima de 90% um resultado perfeito; acima de 80% excepcional; acima de 70% bom; acima de 60% normal e menor do que 55% um indicador de uma possível deficiência de memória ou percepção musical. Os resultados¹⁶ os alunos intervenientes e as suas respetivas respostas foram:

Aluna A: **72%**

Aluno C: **76%**

Aluna E: **76%**

	Igual			Diferente			%			Igual			Diferente			%	
	A	C	E	A	C	E	1	2		A	C	E	A	C	E	1	2
1	X	X	X				69%	100%	19	X	X	X				87%	100%
2	X	X	X				71%	100%	20		X	X	X			69%	66,6%
3			X	X	X		65%	66,6%	21				X	X	X	68%	100%
4				X	X	X	73%	100%	22	X	X				X	64%	33,3%
5	X	X	X				54%	100%	23	X	X	X				56%	100%
6				X	X	X	92%	100%	24				X	X	X	57%	100%
7		X	X	X			39%	33,3%	25		X	X	X			72%	66,6%
8				X	X	X	92%	100%									
9	X	X				X	62%	33,3%									
10	X	X	X				92%	100%									
11	X	X	X				94%	100%									
12			X	X	X		94%	66,6%									
13		X		X		X	47%	66,6%									
14	X	X	X				75%	100%									
15	X				X	X	81%	66,6%									
16	X	X	X				82%	0%									
17	X	X	X				65%	100%									
18			X	X	X		61%	66,6%									

¹⁶ Na tabela, cada linha horizontal corresponde a uma pergunta (enumeradas de 1 a 25). Os alunos (A, B e C) tinham de assinalar “igual” ou “diferente” em cada resposta. As respostas certas estão destacadas a negrito. Na coluna 1 e 2 estão as percentagens de respostas certas pelos inquiridos e intervenientes.

ANEXO 7 – RESULTADOS ASSOCIATIVE MUSICAL VISUAL INTELLIGENCE (AMVI)

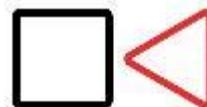
Neste teste rápido de verificação geral da percepção auditiva, os alunos ouviam vinte excertos musicais e selecionavam o símbolo abstrato que representava essa mesma frase. O teste foi elaborado por Jake Mandell (disponível em <http://dumb.com/musicvisual/>). Os resultados e as suas percentagens variam, sendo acima de 90% um resultado excepcional; acima de 80% excelente; acima de 70% acima do normal; acima de 60% normal e menor do que 50% abaixo da média. Os resultados os alunos intervenientes e as suas respetivas respostas foram:

Aluna A: **55%**

Aluno C: **60%**

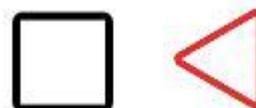
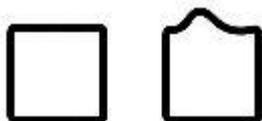
Aluna E: **80%**

1) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?



Aluna A - Aluno C - Aluna E

2) Qual destes símbolos representa melhor as duas frases musicais? (existe uma pequena pausa entre elas)



Aluna A

Aluno C - Aluna E

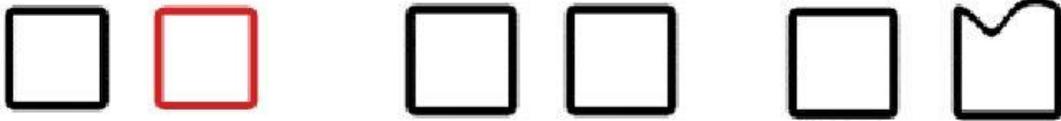
3) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?



Aluno C

Aluna A - Aluna E

4) Qual destes símbolos representa melhor as duas frases musicais? (existe uma pequena pausa entre elas).



Aluna A

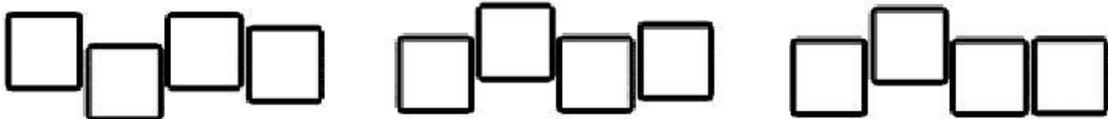
Aluno C - Aluna E

5) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?



Aluna A - Aluno C - Aluna E

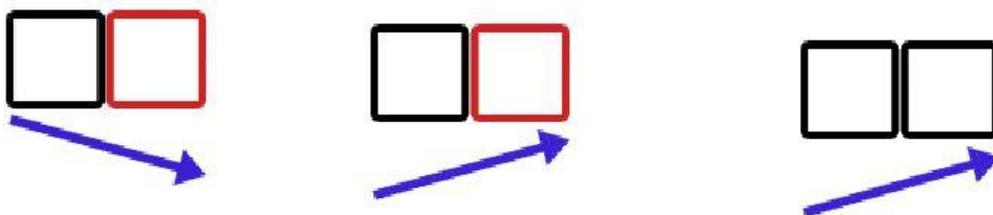
6) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?



Aluna E

Aluna A – Aluno C

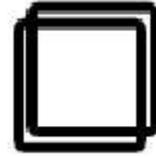
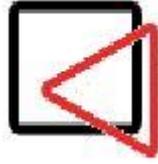
7) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?



Aluna A – Aluno C

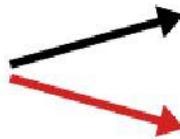
Aluna E

8) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?



Aluna A – Aluno C - Aluna E

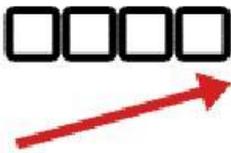
9) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?



Aluno C

Aluna A – Aluna E

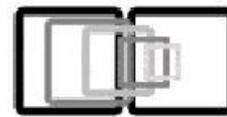
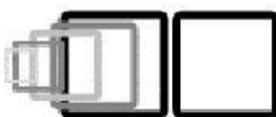
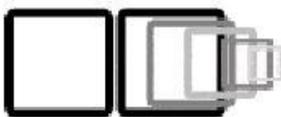
10) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?



Aluno C

Aluna A – Aluna E

11) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?



Aluna A – Aluna E

Aluno C

12) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?

Aluno C Aluna A – Aluna E

13) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?

Aluna A – Aluna E Aluno C

14) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?

Aluna A – Aluna E Aluno C

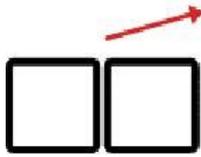
15) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?

Aluno C Aluna E Aluna A

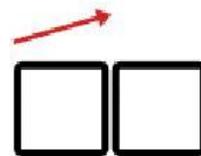
16) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?

Aluna A – Aluno C – Aluna E

17) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?

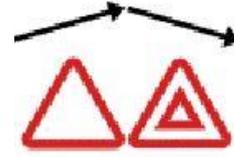
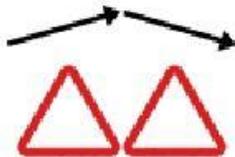


Aluna E



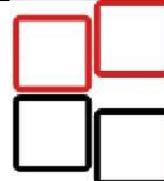
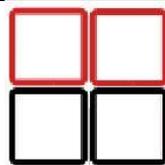
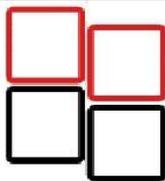
Aluna A – Aluno C

18) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?



Aluna A- Aluno C – Aluna E

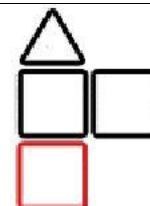
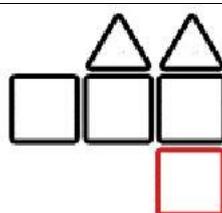
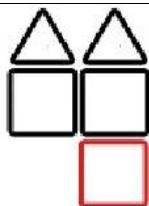
19) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?



Aluno C

Aluna A – Aluna E

20) Qual destes símbolos melhor representa a frase musical?



Aluna A – Aluna E

Aluno C

ANEXO 8 – QUESTIONÁRIO FINAL AOS ALUNOS DA INTERVENÇÃO

1. Qual o balanço final que realizas após a participação neste projeto?

Aluna A	“Acho que ajudou-me a memorizar mais facilmente e com técnicas melhores para tal.”
Aluno C	“Na minha opinião, o tema deste projeto é bastante importante porque a memorização é algo bastante importante para os músicos.”
Aluna E	“Acho que a participação foi muito importante pois deu para ver aprofundadamente aspetos relacionados com a memória.”

1. Consideras interessante e útil o tema escolhido para o projeto?

Aluna A	“Acho, pois a memorização é um objetivo muito importante no estudo de uma peça/estudo.”
Aluno C	“Considero útil e interessante, uma vez que a memorização está sempre presente para quem estuda música e é bastante útil, porque após sabermos de cor podemos trabalhar outras coisas.”
Aluna E	“Sim, pois é algo com que temos de lidar ao longo do nosso percurso musical.”

2. Consideras que as estratégias aplicadas melhoraram a eficácia do teu processo de memorização? Porquê?

Aluna A	“Acho, pois com estratégias melhores conseguimos memorizar mais facilmente.”
Aluno C	“Sim, melhoraram porque aprendi novas estratégias de memorização que me ajudaram a memorizar mais facilmente.”
Aluna E	“Sim, pois ajudam a termos outra visão sobre a memorização.”

3. Com qual dos tipos de memorização consideras que te sentes mais à vontade?

Ante do Projeto	
Aluna A	Opção B: Auditiva. “Quando estou a estudar ouço e assim decoro mais facilmente.”
Aluno C	Opção A: Visual. “Desde sempre tive mais facilidades e sempre trabalhei mais esta.”
Aluna E	Opção B: Auditiva “Acho uma maneira mais fácil de decorar.”

No final do Projeto	
Aluna A	Opção B: Auditiva. “Porque acho que tenho mais memória auditiva do que propriamente visual.”

Aluno C	Opções A: Visual e B: Auditiva "Considero que mantive visual mais melhorei a parte auditiva."
Aluna E	Opção B: Auditiva "Apesar de achar importante também considero as outras importantes."

4. E qual é o tipo de memória mais importante para ti? Justifica.

Aluna A	Opção B: Auditiva. "Pois podemos trabalhar mais facilmente o ritmo."
Aluno C	Opção B: Auditiva. "Porque é sempre bom ouvirmos algo e conseguirmos tocar sem uma partitura."
Aluna E	Opção A: Visual.

5. – Durante o projeto realizaste alguns testes de medição da tua perceção musical e da tua memória.

5.1. Qual a tua opinião sobre eles?

Aluna A	Opção A: Foram úteis.
Aluno C	Opção A: Foram úteis.
Aluna E	Opção C: Foram interessantes.

5.2. Com qual dos testes te sentiste mais à vontade? Justifica.

Aluna A	Opção A: Tonedeaf.
Aluno C	Opção B: Adaptatibe Pitch. "Achei mais simples porque consegui com mais facilidade perceber se os tons subiam ou desciam."
Aluna E	Opção D: AMVI.

6. Durante a performance na última audição, sentiste alguma insegurança ou lapso de memória em alguma passagem?

Aluna A	"Senti nas mudanças de posição."
Aluno C	"Senti alguma insegurança porque algumas passagens não estavam 100% seguras."
Aluna E	"Não."

7. - Classifica de 0 a 5 o grau de nervosismo que sentiste na última apresentação pública:

Aluna A	"4"
---------	-----

Aluno C	“4”
Aluna E	“4”

8.1. Sabes que razões te levaram a sentir assim?

Aluna A	“Não.”
Aluno C	“As razões que me fizeram sentir assim foi o fato de não [ter]algumas passagens completamente trabalhadas e seguras.”
Aluna E	“A importância que a prova tinha e também já é normal ficar nervosa.”

8.2. Em que pensaste enquanto estavas a tocar?

Aluna A	“Se as posições estavam corretas e as notas afinadas.”
Aluno C	“Enquanto tocava pensava no que tinha de fazer para certas passagens saírem mais afinadas.”
Aluna E	“A tocar eu penso na música.”

8.3. Relativamente às audições anteriores que tocaste sem partitura, se te pedisse para classificar de 0 a 5 o grau de nervosismo nessa audição, era superior ou inferior à última?

8.3.1. Qual o valor? Porquê?

Aluna A	“4, pois eu nas audições fico muito nervosa, especialmente se algum familiar estiver a ouvir.”
Aluno C	“O valor é 3. O grau de nervosismo é inferior porque senti-me mais à vontade porque tinha tudo mais estudado e seguro.”
Aluna E	“4, porque era uma prova e nas provas como a importância é maior também fico mais nervosa do que nas audições.”

9. Em termos de tempo dedicado a memorizar, qual a diferença entre esta abordagem de memorização e a que utilizavas anteriormente?

Aluna A	“Praticamente o mesmo, mas agora é mais rápido.”
Aluno C	“Agora, sinto mais facilidade e demoro muito menos tempo a decorar, porque aprendi outras técnicas.”
Aluna E	“A memorização é realizada num período mais curto de tempo.”

10. Em qual das estratégias sugeridas durante as aulas te baseaste mais para o teu processo de memorização?

Aluna A	“Visual e auditiva.”
Aluno C	“A minha estratégia é estudar por exemplo por frases. Divido a peça em frases e estudo cada frase até a saber bem.”
Aluna E	“A das cores dos padrões.”

11. Quais os exercícios que consideraste terem sido mais úteis para este processo de memorização?

Aluna A	“O das cores para partes repetidas.”
Aluno C	“Dividir a peça em frases e estudar cada um com calma.”
Aluna E	“Os testes auditivos do ritmo e melodias.”

12. Tencionas utilizar algumas destas estratégias de memorização no futuro? Quais?

Aluna A	“Sim, o referido anteriormente.”
Aluno C	“Sim, no futuro pretendo utilizar estas estratégias, porque são mais fáceis e ajudaram-me bastante.”
Aluna E	“Sim, o das cores e dos padrões.”

13. Consideras importante criar uma rede de estratégias para assegurar a eficácia do processo de memorização?

Aluna A	“Sim.”
Aluno C	“Sim, é importante porque se criarmos estratégias vai ser mais fácil para o processo de memorização.”
Aluna E	“Sim, pois com as estratégias o processo fica mais facilitado e seguro.”

14. Consideras importante ser orientado pelo professor, em sala de aula, relativamente a estas questões?

Aluna A	“Sim.”
Aluno C	“Sim, porque o professor tem outras estratégias que nós não temos e acabamos por aprender outras.”

Aluna E	“Sim, pois por vezes nós não temos autonomia suficiente para isso.”
---------	---------------------------------------------------------------------

15. Consideraste importante a disponibilização dos materiais utilizados através da plataforma on-line Berlioteca?

Aluna A	“Sim.”
Aluno C	“Sim, é importante, porque podemos ver outras coisas.”
Aluna E	“Sim, pois ajudou-nos a desenvolver o processo.”

16. Relativamente ao *Focus Group* realizado no início da intervenção, mudaste de opinião relativamente às questões colocadas e as tuas opiniões de então? Se sim, o que te levou a mudar de opinião?

Aluna A	“Não.”
Aluno C	“Não, as minhas respostas continuam as mesmas.”
Aluna E	“Sim, pois é também com a troca de ideias e impressões que vemos as coisas de uma forma diferente, como é o caso da tradição.”

17. Alguma sugestão que tenhas a dar sobre como melhorar o projeto desenvolvido ou sobre como realizar outras estratégias de memorização?

Aluna A	“Não.”
Aluno C	“Não.”
Aluna E	“Não, acho que o projeto está a ir no bom caminho.”

18. No teu futuro, o estudo do instrumento estará presente?

Aluna A	“Sim.”
Aluno C	“Sim, no futuro pretendo seguir viola d’arco.”
Aluna E	“Não, pretendo continuar na viola mas não no ensino superior nem como a minha carreira. Gostava de seguir antes outras coisas como turismo ou serviço social.”

ANEXO 9 – ENTREVISTA PROFESSORA COOPERANTE DE M23

¶1 **Estagiária:** Qual o balanço final que realiza após todo este projeto? O balanço final do projeto.

¶2 **Professora Cooperante:** Essa pergunta é difícil, esse deveria de ser para ti, tu é que deverias fazer o balanço final.

¶3 **Estagiária:** Eu sei, já fiz. Só uma opinião.

¶4 **Professora Cooperante:** Para mim é muito positivo, foi tudo muito positivo. O tema era, é muito bom, e era, e é, é difícil, mas é muito interessante, é muito bom. É muito importante para os alunos que tivesses abordado, ainda por cima como eles são obrigados aqui também a tocar de cor em todos os recitais. Ah, pronto, o balanço é bastante positivo, pronto. Foi o que nós já falámos, se calhar podias ter explorado um bocadinho mais, às vezes até nas aulas, sem medo o teu tema. Ter usado mais estratégias e pronto, mesmo nas obras, nos estudos e assim. Mas acho que em geral foi, esteve tudo bastante organizado, muito bem elaborado, acho que sim.

¶5 **Estagiária:** A minha próxima questão, professora já respondeu, se considera o tema escolhido para o projeto tema útil.

¶6 **Professora Cooperante:** É útil, mesmo muito útil, acho que é dos temas mais úteis para nós músicos.

¶7 **Estagiária:** Depois, considera que as estratégias aplicadas melhoraram a eficácia do processo de memorização dos alunos em questão?

¶8 **Professora Cooperante:** Essa é um bocadinho mais difícil de responder, porque a gente, ora bem, porque é que é difícil? Nós agora vamos ver essencialmente os resultados da tua, das tuas estratégias e nós vamos ver, agora nos recitais que eles vão ter. Porque nas audições, por exemplo, até posso dizer que em geral eles quase todos tocaram de cor nestas últimas audições o que às vezes, em anos anteriores tem sido difícil. Ou eles deixam sempre para a última ou pronto, também como aqui, tu reparaste o trabalho é muito condensado sempre muito a correr, por isso eu acho que... é assim, pelo menos de certa forma [deve estar a gravar vê lá, tá tá, tá que está em dois minutos e tal] é assim de certa forma tu conseguiste sensibiliza-los, para eles pensarem mais nisso e se calhar, até enquanto estudam já estão a fazer de uma forma mais consciente para tentarem memorizar... e assim pronto... é, em termos das aulas e tudo, eu acho que também tem corrido bastante melhor, pelo menos eles vêm mais conscientes da memorização.

¶9 **Estagiária:** Agora especificando cada um deles, qual é que acha que era a memorização em que eles se sentiam mais à vontade. Por exemplo o 7º ano, a [aluna A], antes do projeto e depois, acha que é mesmo tipo, por exemplo, entre a memorização visual e auditiva, ou outra, que mantém a predominância com mais facilidade numa ou noutra ou que mudaram? Em qual é que sentiu mais dificuldade e facilidade, digamos? Por exemplo no caso do 7º ano.

¶10 **Professora Cooperante:** No caso da do 7º ano, é um bocadinho difícil porque eu não sei, eu só tive, antes de tu vires eu tive três ou quatro meses com ela.

¶11 **Estagiária:** Notei que ela no início tinha muitas facilidades visuais, continua mas reparei que auditivamente também já melhorou bastante para memorizar.

¶12 **Professora Cooperante:** Sim, é. Eu acho que ela a [aluna A] tem facilidades em quase tudo, ela tem bastante facilidade em decorar, mesmo por, visualmente, por padrões ela... ela... e auditivamente, ela... ela tem muito bom ouvido, ela capta rapidamente a melodia e faz... a [aluna E] também tem boa memória auditiva.

¶13 **Estagiária:** Auditiva. E acha que mantém a auditiva ou acha que a visual também já se equilibrou? Na [aluna E], no caso da [aluna E].

¶14 **Professora Cooperante:** Talvez tenha, talvez tenha a visual equilibrado, eu acho que ela continua com a auditiva e também e os teus exercícios atenuaram mais isso.

¶15 **Estagiária:** E relativamente ao décimo ano?

¶16 **Professora Cooperante:** O [aluno C]... ah...

¶17 **Estagiária:** É um caso bicudo.

¶18 **Professora Cooperante:** Não, O [aluno C] sabes o que é que foi bom para o [aluno C]? As duas. Teres despertado um bocadinho as duas formas, principalmente se calhar a visual porque ele por padrões não ia lá, ele tem dificuldades ele não sabe distinguir muito bem sequer intervalos entre si quanto mais frases. E eu acho que isso o ajudou bastante, porque a auditiva eu acho que eles acabam todos por ter um bocadinho inata, nas nossas aulas normalmente, né? Ou a gente toca para eles ou canta ou qualquer coisa assim eles vão assimilando com mais facilidade a leitura muitas vezes é um caso mais difícil e para ele ajudou. Tê-lo feito pensar em frases, em cores.

¶19 **Estagiária:** E para si, qual é que é a memória mais importante? Qual é que acha que trabalha mais por achar mais importante, no geral, com os alunos?

¶20 **Professora Cooperante:** Eu acho todas importantes. Eu não trabalho nenhuma, mas específico, não, eu não trabalho nenhuma em específico, normalmente tento dar-lhes estratégias que envolvam quase todas porque eu também não tenho nenhuma muito específica minha.

¶21 **Estagiária:** Nós utilizamos alguns testes de percepção musical. O que é que achou dos testes? Achou que foram úteis, que foram aborrecidos, ...?

¶22 **Professora Cooperante:** Não, aborrecidos não eram nada! É assim todos estes tipos de testes eu acho que são benéficos, se era isso que estavas a perguntar? Eu acho que sim.

¶23 **Estagiária:** Acha que sim, porque foram de encontro ao tema ou fugiram um bocadinho ao nosso tema.

¶24 **Professora Cooperante:** Não, é assim, eu também não me sinto muito especializada em memória. Agora, eu também não sei se haveria algum teste mais adequado ou não. Acho que eram interessantes porque eles obrigados, eram excertos pequeninos, eram obrigados a decorá-los à primeira, eram obrigados a pensar no excerto e conforme isso repetir, sim e isso tudo, portanto acho que dava bem para ver esse nível de memória também não sei. Também é mais outra coisa que tens que ver com os resultados.

¶25 **Estagiária:** É mais uma opinião para depois contrastar com a minha.

¶26 **Professora Cooperante:** É importante é tu veres se os resultados depois são bons para tu depois pões no trabalho ou não.

¶27 **Estagiária:** Voltando um bocadinho às audições. Durante a última audição, mais ao menos de todos, notou assim alguma insegurança ou lapso de memória ou alguma passagem?

¶28 **Professora Cooperante:** Não. Em geral não, mas eles aqui em geral são porreiros, são seguros até. Também pronto, duas aulas por semana, pronto é e ensaios com o piano e mais não sei quê é diferente do que se calhar em outras escolas mas eles até costumam ser seguros. Mas não houve, nestas últimas audições, por acaso não houve grandes coisas de memória.

¶29 **Estagiária:** Ah... em termos de tempo que eles dedicavam a memorizar a obra, notou alguma diferença na abordagem? Tínhamos falado um bocadinho antes. Se agora é mais rápido, mais lento?

¶30 **Professora Cooperante:** Na [Aluna A] foi fácil, o concerto por exemplo ela decorou-o muito rápido. E olha que a [Aluna E] por acaso senti-a bastante mais segura ontem, muito mais segura. E não teve falha nenhuma de memória, nenhuma. Nem no Bach nem nada. O [Aluno C] é um pouco mais complicado, mas não sei, é o que eu te digo se calhar se quiseres eu respondo-te outra vez à pergunta para o trabalho depois das provas deles, para ver, porque ainda falta um bocado.

¶31 **Estagiária:** Depois, já perguntei aqui, quais são as estratégias que vão de encontro à suas, já falamos também. Quais são os exercícios mais úteis que mais uteis, de todos que trouxe?

¶32 **Professora Cooperante:** Mesmo mesmo muito bom para eles foi o das cores e a identificação das frases o A, B, e qual era a cor igual e o que é que mudava. Sim achei muito interessante. Esse para eles era muito bom.

¶33 **Estagiária:** Acha que eles vão utilizar alguma no futuro ou...?

¶34 **Professora Cooperante:** Eu espero que sim. Eu vou fazer com que eles utilizem e pensem, mas espero que eles utilizem. Eles vão acabar sempre por utilizar. É pena é que a maior parte das vezes de uma forma mais inconsciente. Porque eu acho que eles ficam, consciencializam um bocadinho as formas de decorar muito tarde. Mas nós aqui nas escolas profissionais é um bocadinho em geral, foi a mesma coisa comigo. como nós somos aqui tão obrigados a seguir, mas muito mais do que até as escolas lá fora, um programa muito específico, as audições, é duas audições por semestre, é as provas, o recital, depois têm muitas atividades ao longo do semestre que te influencia a organização das aulas e acabas por quase obriga-los a mecanizar a parte de decorar, dá-se estratégias mas vai muito até por repetição.

¶35 **Estagiária:** Sim.

¶36 **Professora Cooperante:** Mais por aí. E não, a consciencialização assim mesmo de verdade, acho que só acontece tarde, só escola superior quando tem um bocado mais de tempo.

¶37 **Estagiária:** Considera importante que as estratégias sejam abordadas na aula pelo professor e não só os alunos a procura-las em casa? Se de fato deve haver, geralmente, mais tempo na aula para

¶38 **Professora Cooperante:** Sim. E para qualquer tipo de estratégias para qualquer tipo de tema, não só a memória, para tudo. Os miúdos não, agente que que eles, este ainda por cima estes aqui que são cresciditos, décimo, décimo primeiro, décimo segundo, mas eles ainda não têm autonomia para isso, eles precisam de muita ajuda. Sempre.

¶39 **Estagiária:** Considera também que por os materiais na plataforma de Berlioteca, aquela plataforma on-line, ajudou ou não foi útil, digamos para eles poderem ir aceder quando quiserem, para quando guardarem em casa.

¶40 **Professora Cooperante:** Eu acho isso bastante útil, Isso vai de encontro ao tema da Bárbara.

¶41 **Estagiária:** Sim, eu não sabia.

¶42 **Professora Cooperante:** Eu acho muito bom o tema dela, é eu acho muito bom o tema dela. E envolver pais no meio disto tudo, ela é mais desse género, que é o estudo dele e isso tudo, é. eu acho que as novas tecnologias é só, só vêm beneficiar, não vem prejudicar.

¶43 **Estagiária:** Depois só duas perguntas, a primeira é no Focus Group, quando a professora veio cá e até ouviu a minha questão que era se memorizar é só uma tradição ou é... ou não. Será que memorizar faz sentido ou é só por ser tradição? O que é que a professora acha sobre isso? É difícil eu sei, por isso é que a utiliza é uma boa pergunta para se perceber o que é que se entende do ato de memorizar, e se é simplesmente pelos outros.

¶44 **Professora Cooperante:** É muito, sim. É muito boa pergunta. Hm. Se eu te tiver que responder assim conforme o que é aqui em relação ao que é da nossa escola, pronto, o nosso projeto de escola, se calhar é mais pela tradição. mas por exemplo se tu me perguntasses assim, 'ai stora imagine que na artave não era obrigatório decorar, eu iria obrigar os meus alunos?' Iria obrigar, sim.

¶45 **Estagiária:** Pelos benefícios todos e...

¶46 **Professora Cooperante:** Sim. Sim. Ajuda mentalmente, ah, é um bom exercício sim para tu... eu costumo dizer aos meus alunos e isso é verdade, isso há estudos sobre isso, tu para conheceres muito bem a obra que estás a tocar, para te sentires mesmo à vontade com a obra que estás a tocar tens que a saber basicamente de cor, nem que seja a estrutura dela. A estrutura, a maior parte das frases, pronto isso tudo, não é, pronto não precisas de a saber exatamente ali ao pormenor, podes tocá-la com a partitura, mas basicamente tens de a saber de cor e para isso tens de por estratégias de memória. Eu acho muito importante. Mas pronto claro, há gente que diz que as pessoas ficam mais livres a tocar de memória, é, não sei não sei, eu acho que é possível nós também tocarmos muito livre com partitura. Ate porque eu acho que estamos a ficar numa altura em que é muito comum tocares com a partitura, vais ver qualquer, muitos concertos de orquestra também há muito repertório agora do século XX que é mais complicado de decorar. Claro que a gente está a falar, todos estes padrões que fizeste com eles é tudo de música standart, sim, é musica estrutural pronto, vá até ao século XX.

¶47 **Estagiária:** Eu realizei em orquestra com música do século XX.

¶48 **Professora Cooperante:** Onde a estrutura, pronto, é mais comum, mais mais se nós formos agora a ver segunda metade do século XX, há muitas obras que são bonitas e cada vez mais se toca esse tipo de repertorio mas são muito difíceis de decorar porque a estrutura está sempre a mudar. Sei la as vezes tens para ai vinte frases diferentes só numa página ou duas páginas isso é difícil de decorares isso. Ah mas mesmo assim eu acredito que alguma parte desses grandes músicos ou artistas quando tocam esse tipo de música, a base sabem de cor. Sabem que são vinte frases ou dez frases e aquela nota ali.

¶49 **Estagiária:** A minha última pergunta é se tem alguma sugestão a dar sobre como melhorar o projeto ou sobre as estratégias de memorização em si, alguma estratégia que me tenha escapado. Sugestões e opiniões.

¶50 **Professora Cooperante:** Não. A única coisa só que eu acho e já te disse ainda á bocadinho, para um trabalho futuro, pensa, não tenhas medo de por em prática o repertório que tens com os alunos, não tenhas medo, eles conseguem às vezes é um bocado difícil, mas eles acabam por conseguir. Ah, é basicamente isso porque tu puseste, sim, se calhar neste caso, mas específico, em algumas vezes não explicitaste assim mesmo bem que tipo de memória estavas a trabalhar com eles.

¶51 **Estagiária:** Hm hm.

¶52 **Professora Cooperante:** Lá está, vai de encontro ao que me perguntaste há bocado, se eles precisam que o professor ajude ou apoie nas aulas ou se eles podem procurar sozinho, eles precisam. Precisam sempre que lhes explique sempre muito bem aquilo que está a ser feito. É. Mas acho que é da nossa era agora. São pouco criativos e pouco autónomos.

¶53 **Estagiária:** Bom, obrigado, era só isto.

ANEXO 10 - WEBSITE DE MATERIAIS (BERLIOTECA)

A Berlioteca foi construída no âmbito na unidade curricular de Tecnologia Educativa durante o segundo semestre do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Como resposta à falta de materiais didáticos musicais acessíveis e organizados em língua portuguesa, a Berlioteca tentou centraliza-los e organizá-los numa plataforma multimédia de fácil acesso e consulta para o ensino das diversas áreas musicais, de certo modo, um ponto de encontro para todos os professores e alunos de música portugueses que correm mundo e fundos à procura de materiais divertidos e completos que estejam escritos/falados em português.



Figura 2 - Printscreen Website "Berlioteca" (disponível em: <http://blog365daysofmusic.wix.com/berlioteca>)

Foi criada uma outra secção na Berlioteca (O Meu Miaustrado) direcionada à disponibilização dos materiais utilizados no decorrer do Estágio aos alunos em questão, podendo estes aceder e consultar os restantes materiais existentes e partilhar as suas sugestões com os colegas.



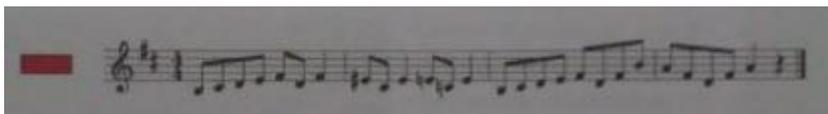
Figura 5 - Printscreen Website "Berlioteca"- Secção "O Meu M(iau)estrado"

ANEXO 11 – TEMAS DA OBRA “PEER GYNT” DE E. GRIEG E O MUSICOGRAMA -M23

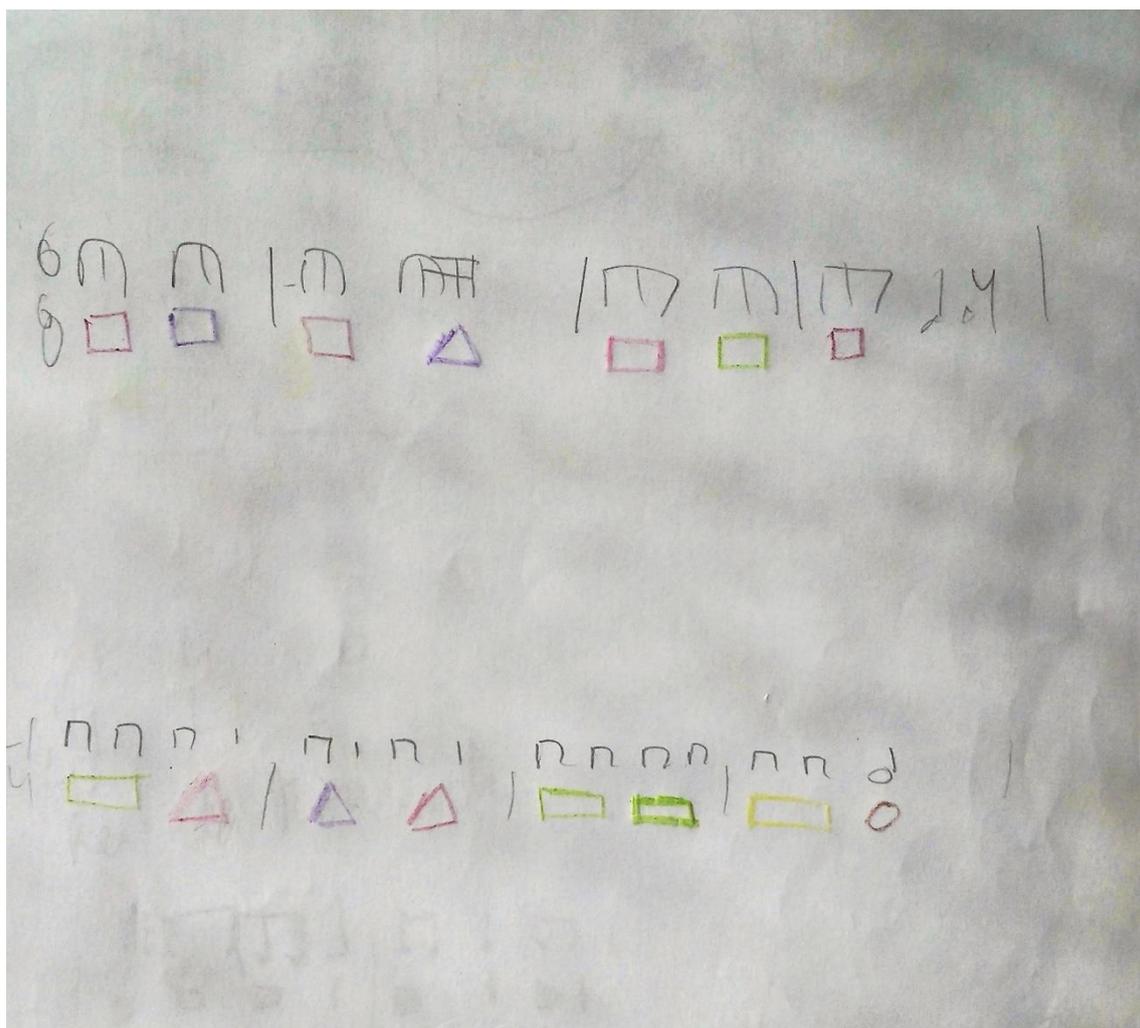
AMANHECER



NA GRUTA DO REI DA MONTANHA



EXEMPLO DE MUSICOGRAMA REALIZADO



ANEXO 12 – EXEMPLO GRELHA DE AULA OBSERVADA DA ALUNA A

AULA OBSERVADA Nº4

DATA: 6ª, 06/11/2015

DURAÇÃO: 45'

CONTEÚDO: Abordagem à técnica do instrumento – escala de dó maior e exercícios de relaxamento da mão direita.

	<i>Observações</i>	<i>Comentários</i>
PARTE INICIAL	Receção da aluna e conversa sobre a sua prestação na audição.	Aluna ao iniciar a aula refere com grande orgulho que no seu tempo de estudo individual tirou a marca que tinha para colocar o primeiro dedo na viola d'arco. Ao relatar a sua performance da semana anterior refere que por vezes sentiu dificuldades em endireitar o arco, mas tendo sentido que ambas as peças foram bastante fluídas não trazendo a memorização das mesmas nenhum entrave que se salientasse.
DESENVOLVIMENTO	<p>Execução da escala de Dó Maior em duas oitavas</p> <p>1.1 Antes de iniciar a escala a aluna é advertida para o uso do arco todo e perto do cavalete</p> <p>Realização de exercícios para relaxar a mão direita</p> <p>2.1. Levantar e baixar o arco dez vezes, como se estivesse a pintar uma parede.</p> <p>2.2. realização dos mesmo movimentos sem o arco.</p> <p>2.3. cinco vezes o exercício mas como se estivesse a tocar (com a colocação hipotética da posição)</p>	<p>Na execução da escala a aluna começou por fazer apenas até meio do arco por falta de concentração, fazendo muita força na mão direita.</p> <p>Professora adverte a aluna que sempre que sentisse dificuldades no estudo individual que trouxesse duvidas para a aula.</p> <p>Ao fazer o exercício de “pintar” com o arco, aluna queixa-se que lhe dói o punho e faz impressão.</p>
PARTE FINAL	Execução da escala de Dó Maior em frente ao espelho.	Professora salienta que o movimento do arco não é como no violoncelo e aluna deve realizar além da escala cordas soltas em frente ao espelho “para colocar tudo direitinho”.

ANEXO 13 – EXEMPLO GRELHA DE AULAS OBSERVADAS E PLANIFICAÇÃO DE UMA AULA DA ALUNA A

A. Estrutura e Organização da Aula	NE ¹⁷	AE	BE	Obs.
Organização de conteúdos.		x		
Estrutura organizada em partes		x		
Sequencialidade das partes		x		
São estabelecidas ligações entre os conceitos/conteúdos abordados e outros conceitos estando articulados com aprendizagens anteriores			x	
Gestão de tempo de cada parte da aula			x	
A atividade promove o desenvolvimento de competências de aprendizagem			x	
O desempenho dos alunos é avaliado		x		
B. Papel do Aluno	NE	AE	BE	Obs.:
Compreende as tarefas propostas, a nível da forma da sua realização e finalidade pedagógica			x	“Nesta peça a aluna apenas foi advertida para as arcadas a correta utilização do segundo dedo.” (aula observada n°1)
Identifica problemas e necessidades de aprendizagem			x	“Depois a aluna relatou como considerou ter sido a sua performance na audição da semana anterior. Destacou que por diversas vezes tinha tido dificuldades em endireitar o arco tendo corrido bastante fluida a peça com piano (Allegro, Suzuki) e o Duetto não trazendo a memorização qualquer entrave.” (aula observada n°4)
Revela sentido de responsabilidade e autonomia			x	“A aluna no seu tempo de estudo individual tirou a marca que tinha para colocar o primeiro dedo na viola d’arco.” (aula observada n°3)
Demonstra interesse e empenho na realização das tarefas			x	
Demonstra capacidade de iniciativa (sugere soluções e atividades)			x	
Utiliza as TIC de forma eficiente	Não aplicável – embora sejam utilizadas diferentes ferramentas “tecnológicas”, como o metrónomo e afinador e a plataforma on-line “Berlioteca”.			

¹⁷ NE – Nada evidente; AE – Algo evidente; BE – Bastante evidente.

É ativo e participativa na sala de aula		X		
Tem um comportamento respeitoso e adequado			X	
Revela dificuldades de leitura	X			
Revela dificuldades rítmicas	X			
Revela problemas de audição (demora tempo a perceber a diferença auditiva)	X			
Revela problemas técnicos		X		
Anota as estratégias dadas pelo professor		X		
Revela ter estudado em casa			X	
Conhece as obras que está a trabalhar		X		
Revela atitude autocrítica		X		
C. Papel do Professor	NE	AE	BE	Obs.:
Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno		X		
Encoraja e estimula aluno envolvendo-o na procura de soluções		X		
Faz perguntas para desenvolver o raciocínio do aluno			X	"Professora tira partitura e pergunta qual a tonalidade – aluna dó maior" (aula observada nº7)
Evidencia conhecimento aprofundado dos conceitos e conteúdos da aula			X	
Fornecer instruções de forma clara e concisa			X	
Fomenta a utilização das TIC	Não aplicável – embora sejam utilizadas diferentes ferramentas "tecnológicas", como o metrónomo e afinador.			
Toca com os alunos exemplificando o pretendido			X	"Executa o arpejo dó maior (3 a 3 ligadas) e é alertada para dividir o arco direito (talão – meio – ponta) - professora exemplifica" (aula observada nº7)
Movimenta-se pela sala de aula enquanto ensina			X	
Recorrer à comunicação não-verbal (gestos, toque...)			X	"A aluna faz como fazia no violoncelo, demorar no último dó – na viola não se faz é necessário na mudança corda lá cotovelo para esquerda, professora auxilia no movimento." (aula observada nº7)
Alterna tom de voz (dinâmica da aula)			X	

Critica ou justifica a autoridade		X		
Promove uma aprendizagem conceptual		X		
Promove uma atitude autocrítica (durante e no final das aulas)		X		"Depois a aluna relatou como considerou ter sido a sua performance na audição da semana anterior." (aula observada n°4)
Fornece estratégias de estudo concretas			X	
Estimula o espírito de classe colocando os alunos a tocarem uns para os outros		X		

M23 – Viola d’arco (7º ano)		PLANIFICAÇÃO DE AULA			
Aula nº 2	Data: Sexta-feira, 11 de Março de 2016	Hora: 12h50-13h35	Duração: 45'	Local: ARTAVE	
Sumário: Exercícios de aquecimento e coordenação de dedos. Ensaio da obra “Hunters Chorus”.					
Conceitos a reter: Pulsação; Relaxamento; Consolidação mão esquerda; Memorização auditiva e motora.					
Repertório (Instrumento): Schradieck; Walking Fingers; Hunter Chorus			Objetivo da Aula: Consolidação de diferentes dificuldades da aluna aquando da execução da obra, nomeadamente sentido rítmico, auditivo e tensão.		
Parte da Aula	Conteúdo	Objetivos Específicos	Organização Metodológica	Critérios de Êxito	Minutagem
Inicial	Exercício nr. 1 de Schradieck (primeira linha)	Exercitar a mão esquerda	Audição da estagiária a executar o exercício. Perceção do movimento de repetição de dedos. Execução da primeira linha com todas as notas separadas, posteriormente, duas a duas e quatro a quatro. Execução com o metrónomo a 60 Execução com o metrónomo a 65	Correta execução do exercício nas diferentes fases.	5'

			Execução com o metrónomo a 75		
	Exercício “Walking Fingers”	Diferenciar relaxamento e exercitação da mão esquerda	Leitura do exercício. Realização do mesmo calmamente em frente ao espelho.	Apreensão das diferentes tensões existentes aquando da execução.	5’
Desenvolvimento	Peça “Hunter Chorus”	Consolidar a memorização da peça.	Execução de segmentos de peça e ir intercalando cantar com tocar, posteriormente intercalar estagiária com aluna. Execução das frases separadamente em frente ao espelho.	Confiante execução das diferentes frases.	25’
Final	Recapitulação da obra “Hunter Chorus”	Revisar os conteúdos abordados e tirar dúvidas para a realização do estudo individual.	Execução da peça sem partitura do início ao fim.	Execução da obra com todos os detalhes salientados ao longo da sessão-	10’

