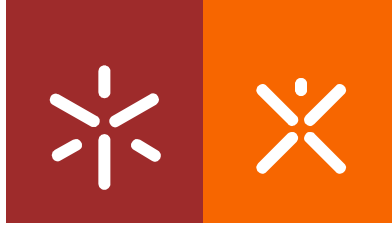




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Inês Teixeira Gonçalves

**A contribuição da memorização para a
aprendizagem e performance no ensino
artístico especializado do saxofone**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Inês Teixeira Gonçalves

A contribuição da memorização para a aprendizagem e performance no ensino artístico especializado do saxofone

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música
Área de Especialização em Instrumento

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Ângelo Martingo
e
Mestre Luís Ribeiro
e do
Professor Francisco Rocha

julho de 2023

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Agradecimentos

Este trabalho é o culminar de uma etapa importante e difícil da minha vida. Felizmente, tenho a sorte de ter pessoas tão boas na minha vida que acompanham o meu percurso e nunca me deixam desistir. A todos vocês que também acompanharam de perto esta aventura, o meu mais sincero agradecimento:

Ao Professor Doutor Ângelo Martingo, por toda a orientação na elaboração do meu trabalho. O seu acompanhamento, apoio, disponibilidade e partilha de conhecimentos foram fundamentais no meu percurso.

Ao Professor Doutor Luís Ribeiro, sou eternamente grata por todos os ensinamentos, por todas as vezes que me encorajou e pela infinita paciência que teve durante estes anos. Será sempre uma grande referência na minha vida. Todos os agradecimentos possíveis nunca serão suficientes por tudo o que me ensinou.

Ao professor cooperante Francisco Rocha, por ter ensinado tanto durante o estágio profissional. Obrigada, por todas as vezes que me incentivou quando duvidei das minhas capacidades, pelo apoio quando não tive forças e por ter estado sempre ao meu lado numa altura tão complicada. Levo de si um exemplo de como quero ser no futuro.

À Academia de Música Fernandes Fão, agradeço por toda a disponibilidade e acolhimento.

Aos meus amigos, que felizmente são muitos e bons, por todo o apoio incondicional em tudo o que faço. Sou muito feliz por ter pessoas tão boas na minha vida. A vocês, um enorme obrigada por estarem sempre presentes.

Ao Daniel, meu melhor amigo e companheiro de aventuras que esteve sempre presente.

A todas as pessoas que me ajudaram na elaboração dos meus trabalhos, obrigada pela disponibilidade, paciência e dedicação. Prima Raquel, Çãozinha, Gabriel, Vaskeiro, Chico, Tânia, as minhas vitórias também são vossas.

Por fim, o maior agradecimento do mundo aos meus pais e toda a família, que sempre acreditou em mim e que proporciona todas as condições necessárias para que os meus sonhos sejam realizados. Sou eternamente agradecida por tudo o que fazem, por todo o amor, liberdade e principalmente por compreenderem o meu tempo sem me cobrarem um único segundo a mais. Tenho a melhor família do mundo. Amo-vos com a definição mais pura e intensa de amor.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A contribuição da memorização para a aprendizagem e performance no ensino artístico especializado do saxofone

Resumo

O presente Relatório de Estágio reflete a intervenção pedagógica realizada na Academia de Música Fernandes Fão em Ponte de Lima no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, com enfoque no estudo da contribuição da memorização para a performance e aprendizagem do saxofone no ensino especializado de música.

A memorização apresenta, de acordo com a literatura relevante, potenciais benefícios para a performance, promovendo a liberdade do intérprete, o contacto com o público, a expressão e uma audição reflexiva, e implica e promove um estudo estruturado. Tendo-se constatado na fase de observação que os alunos tocavam habitualmente com partitura e que usavam a repetição como única estratégia de memorização, foi elaborado um plano de aulas individualizado para cada um dos seis alunos participantes em que se desenvolveram estratégias de memorização nas suas dimensões motora, auditiva, visual, conceptual, emocional, linguística, bem como a prática mental e física e a organização do estudo, incluindo um diário de bordo em que os alunos detalhavam e refletiam sobre as sessões. O trabalho culminou numa audição de classe no final do ano letivo em que os alunos tocaram de memória.

De modo a avaliar a intervenção foi realizado um inquérito final em que se aferiu a perceção dos alunos participantes sobre os benefícios da memorização e a sua motivação para desenvolverem no futuro o caminho iniciado. Os resultados obtidos permitiram concluir que a memorização constituiu uma estratégia pertinente na otimização da aprendizagem, quer na segurança da performance, quer na motivação para o estudo, cumprindo-se os objetivos inicialmente propostos.

Palavras-chave: ensino de música, memorização, otimização, performance, saxofone.

The contribution of memorization to learning and performance in specialized artistic education of the saxophone

Abstract

This Internship Report reflects the pedagogical intervention carried out at the Fernandes Fão Music Academy in Ponte de Lima, as part of the Professional Internship for the Master's Degree in Music Education at the University of Minho, with a focus on studying the contribution of memorization to saxophone performance and learning in specialized music education.

According to the relevant literature, memorization presents potential benefits for performance, promoting the freedom of the performer, interaction with the audience, expression, and reflective listening. It also implies and promotes structured study. During the observation phase, it was found that the students usually played with sheet music and relied solely on repetition as a memorization strategy. Therefore, an individualized lesson plan was developed for each of the six participating students, incorporating memorization strategies in their motor, auditory, visual, conceptual, emotional, and linguistic dimensions, as well as mental and physical practice and study organization. This included keeping a journal where the students detailed and reflected on the sessions. The work culminated in a class recital at the end of the academic year, where the students performed from memory.

To evaluate the intervention, a final survey was conducted to assess the participating students' perception of the benefits of memorization and their motivation to continue the path initiated in the future. The obtained results led to the conclusion that memorization constituted a relevant strategy in optimizing learning, both in terms of performance confidence and motivation for study, thereby achieving the initially proposed objectives.

Keywords: memorization, music education, optimization, performance, saxophone.

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
Agradecimentos	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Introdução	1
1. Enquadramento teórico	3
1.1 Memória	3
1.1.1 Estrutura da memória	4
1.1.1.1 Memória sensorial.....	4
1.1.1.2 Memória a curto prazo	5
1.1.1.3 Memória de longo prazo.....	6
1.1.2 Processos da memória	7
1.2 Memória Musical	7
1.2.2 <i>Expertise</i>	8
1.3. Benefícios da memorização	9
1.4. Estratégias de Memorização	11
1.4.1 Memória motora	11
1.4.2 Memória Auditiva.....	12
1.4.3 Memória visual	12
1.4.4 Memória conceptual	13
1.4.5 Memória emocional	14
1.4.6 Memória estrutural	15
1.4.7 Memória linguística.....	16
1.4.8 Prática mental e física	16
1.4.9. Organização do estudo.....	17
1.4.9.1 Rotina	18
1.4.9.2 Fase intermédia do estudo	21
1.5. O Esquecimento	21

2. Enquadramento contextual e metodológico	23
2.1 Caracterização da Instituição	23
2.2 Caracterização dos alunos.....	24
2.2.1 Alunos de saxofone.....	24
2.2.2 Alunos de Orquestra	25
2.3 Enquadramento metodológico	26
3. Intervenção Pedagógica.....	27
3.1 Inquérito pré-intervenção.....	27
3.2 Aulas lecionadas	31
3.2.1 Aluno A.....	33
3.2.2 Aluno B	34
3.2.3 Aluno C	36
3.2.4 Aluna E.....	37
3.2.5 Aluna H	39
3.2.6 Aluno I.....	40
3.3 Apreciação da Audição	41
3.4. Inquérito Final	42
Conclusão	45
Referências	47

Aos meus pais, Françoise e Henrique.

Introdução

A memória é um elemento fulcral em todo o processo de aprendizagem – é a capacidade de adquirir, de armazenar e de recuperar informação e constitui por si só uma ferramenta de aprendizagem. Na memória musical, Chaffin e Ginsborg (2015) referem que as capacidades de memorização variam conforme algumas premissas individuais como a idade e educação. Contudo, Williamon (2002) defende que para uma maior eficácia do processo de memorização, o músico deve conjugar diversas estratégias de memorização nomeadamente a nível motor, auditivo, visual, conceptual, emocional, estrutural, linguístico, prática mental e física e organização do estudo. Os autores Greene (1912), Hughes (1915), Matthey (1926), Cienniwa (2014) afirmam que tocar de memória é muito mais benéfico do que tocar com partitura. Estas vantagens estão relacionadas com a interpretação da obra e com a respetiva parte técnica.

Ao contrário da aprendizagem de outros instrumentistas, como os pianistas, a memorização não é trabalhada com regularidade pelos estudantes de saxofone, como constatei também na observação realizada no âmbito do Estágio Profissional. Ainda assim, quando se sentem seguros e confortáveis devido a um estudo eficaz, têm algumas passagens memorizadas em virtude da repetição das passagens. Com efeito, embora exista reflexão sobre o processo, a memorização ainda não é trabalhada de forma significativa no ensino do saxofone, e quando é pedida, é feita com base na repetição e não em estratégias cognitivas. A importância da memorização na aprendizagem, a ausência de estratégias no ensino da memorização, e esta diferença entre a aprendizagem do saxofone, em que normalmente não é exigida, e a outros instrumentos, em que é exigida, motivou-me para o estudo do tema.

Por outro lado, enquanto aluna, a memorização foi algo que sempre me deixou nervosa. Normalmente, para as provas ou concursos era obrigatório tocar determinadas peças sem o auxílio da partitura. Apesar dos professores incutirem este objetivo, nunca me foi dada uma explicação de como conseguir memorizar uma peça ou estudo. Tocar sem partitura foi sempre uma escolha dos meus professores e nunca o fiz por vontade própria. Com efeito, causava-me ansiedade e insegurança não saber fazê-lo a não ser por repetição e audição por outros intérpretes. A única vez que tomei iniciativa de tocar sem partitura, resultou de uma identificação com a obra e, o que me motivou a fazer associações de emoções a determinadas frases musicais. Na performance desta obra, senti-me

confiante e feliz por interpretá-la com maior liberdade e sem me preocupar demasiado com passagens técnicas. A minha maior preocupação estava focada no que queria transmitir enquanto tocava.

Assim, quer a partir da observação, quer a partir da minha experiência, julgo ser pertinente perceber como poderão os saxofonistas memorizar de uma forma eficiente, criando estratégias adequadas e eficientes que evitem a repetição como único recurso, e de que forma a memorização otimiza a performance, tomando estas problemáticas como tema da minha investigação e intervenção pedagógica.

O presente relatório da intervenção está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo é feita uma revisão bibliográfica sobre o conceito, estrutura e processos de memória em geral, e da memória musical em particular, bem como as estratégias e benefícios e da memorização na performance e na aprendizagem do saxofone no ensino especializado. No segundo capítulo é detalhado enquadramento contextual e metodológico, com a caracterização da instituição de acolhimento, dos alunos intervenientes e uma breve descrição da metodologia investigação-ação. No terceiro capítulo é apresentada a intervenção pedagógica, que incluiu um inquérito pré intervenção, as aulas lecionadas, uma audição de classe e por fim, um inquérito pós intervenção aos alunos de saxofone. Na conclusão, avalia-se globalmente o trabalho efetuado e os resultados obtidos.

1. Enquadramento teórico

Nesta secção de revisão bibliográfica, procura-se caracterizar o conceito de memória, a sua estrutura e respetivos processos. Em particular, é discutida a memória musical, considerando as suas dimensões motora, auditiva, visual, conceptual, emocional, estrutural, linguística, e abordada a prática mental e física e organização do estudo.

1.1 Memória

Na definição do dicionário da língua portuguesa, a memória está relacionada com o armazenamento de experiências através de lembranças, recordações e hábitos de forma consciente. Para Schacter e Tulving (in Driscoll, 2001) "uma memória é um sistema definido em termos dos seus mecanismos cerebrais, o tipo de informação que processa, e os princípios do seu funcionamento" (p. 283). Desta forma, podemos dizer que a memória é um conjunto de experiências mentais num sistema multifacetado. Ebbinghaus (1905) refere que a memória constitui "a faculdade da mente para trazer de volta o passado experiências para a consciência"¹. A memória é um conjunto de sistemas dependentes entre si que nos possibilitam de aprender com o passado e também prever o futuro (Baddeley, 1999). No mesmo sentido, Radvansky (2017, p. 3) escreve:

A memória é um dos aspetos mais centrais do pensamento humano. Qualquer questão sobre a natureza humana requer uma compreensão da memória. A memória faz de nós quem somos, e é uma das partes mais íntimas de nós próprios.²

O estudo da memória, e de todos os processos que a compõem, é uma área que tem despertado interesse de psicólogos, pedagogos, educadores e artistas. A forma como o ser humano adquire novos conhecimentos e armazena a informação são algumas das questões mais investigadas sobre a memória na área das ciências cognitivas (Lutz & Huitt, 2018). Os vários estudos sobre a memória incidem sobre os locais de armazenamento da informação (*memory stores*), sobre as características dessas mesmas memórias armazenadas (*memory trace* ou *engram*), ou sobre os

¹ Citação original: "the faculty of the mind to bring back past experiences into consciousness". (Ebbinghaus, 1905)

² Citação original: "Memory is one of the most central aspects of human thought. Any question about human nature requires an understanding of memory. Memory makes us who we are, and it is one of the most intimate parts of ourselves (...)" (Radvansky, 2017, p. 3)

processos que o cérebro utiliza ao adquirir, armazenar e recuperar informação (Fonte, 2020; Kahana, 2012).

1.1.1 Estrutura da memória

Após a década de 1960, o entendimento da memória como propriedade isolada foi alterado. Vários estudos demonstraram que a memória compreende várias estruturas (Fonte,2020). Atkinson e Shrifin (1971) defendem no seu modelo "multi-store que existem três locais de armazenamento no nosso cérebro, denominados por memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo. Nesta que é considerada uma das teorias mais relevantes sobre a estrutura da memória, as autoras compararam a memória com um sistema de um computador dos anos sessenta e sugerem que a informação apresentada pelo ambiente, é transferida para um conjunto de registos sensoriais (SM). No caso de existirem determinados estímulos, estes são remetidos para um armazém que contém uma capacidade limitada (STM). Se esta informação ficar armazenada durante muito tempo, é transferida para uma estrutura maior e permanente (LTM).

Também segundo Radvansky (2017), podem distinguir-se três estruturas da memória – a memória sensorial, a memória de curto prazo associada à memória de trabalho e a memória de longo prazo, que serão agora analisadas.

1.1.1.1 Memória sensorial

A memória sensorial consiste na assimilação de breves registos que são captados através de determinados sistemas sensoriais. Estes sistemas podem ser visuais, olfativos, auditivos, gustativos e táteis. O principal objetivo destes registos é processar a informação sensorial num baixo nível, sendo que cada registo tem qualidades e características diversas (Radvanky, 2017). Atkinson e Shiffrin (1971) sugerem um sistema sensorial baseado no processamento visual (memória icónica) e auditiva (*echoic memory*). Mais tarde, Craik e Lockhart (1972) identificaram o sistema tátil (*haptic memory*).

A memória icónica é o registo sensorial mais estudado. No ponto de vista de Lutz e Huitt (2003) este tipo de memória é uma entrada de informação que será guardada na memória. Existem inúmeros fatores que influenciam o desempenho da memória icónica, como a quantidade de informação que é guardada, durante quanto tempo e de que forma é construída uma representação mental (Radvansky, 2017). Após alguns testes, Sperling (1960) verificou que a maior parte da informação visual é guardada na memória icónica, contudo, esta fica armazenada por um breve período. Na generalidade, são armazenados quatro a cinco elementos na memória icónica, mas esta pode ser variável conforme a existência de uma relação semântica ou funcional entre esses elementos.

Já a memória ecoica está associada à audição e tem maior capacidade e durabilidade quando comparada com a memória icónica (Galotti, 2008). A sua representação mental é elaborada através do eco. Os estudos de Sperling (1960) e Darwin *et al.* (1972) demonstram que a informação auditiva é armazenada aproximadamente por quatro segundos. Este desfasamento de duração entre a memória icónica e a memória ecoica deve-se ao facto dos nossos olhos mudarem o foco com frequência. Quando olhamos para um novo espaço, a informação anterior é removida e é substituída pela nova. No caso de precisarmos de relembrar as imagens anteriores temos de olhar novamente. Na memória ecoica não necessitamos de ouvir novamente pois esta é guardada em segmentos maiores.

A memória tátil tem algumas semelhanças com a memória icónica, estando relacionada com a ligação dos indivíduos e ambiente mediante o toque. A pressão, temperatura e sensibilidade são aspetos que se deve ter em conta ao estudar este tipo de memória. As várias partes do corpo têm sensibilidade diferente, o que difere no registo sensorial (Radvansky, 2017). Bliss (1966) realizou um estudo em que os participantes recebiam jatos de ar em diferentes partes dos dedos da mão. Os resultados deste estudo demonstraram que as pessoas conseguiram identificar a maior parte dos estímulos e após cerca 1,3 segundos a informação era perdida.

1.1.1.2 Memória a curto prazo

A memória de curto prazo processa e armazena registos de forma consciente, mas temporária. No ato de pensar utilizamos a memória de curto prazo (Radvansky, 2017). De acordo com Norris (2017), a memória de curto prazo é uma parte qualitativa distinta da memória humana, mas, para Cowan (1988) integra uma determinada parte da memória de longo prazo. A duração da informação de curto prazo tem cerca de um minuto; para o indivíduo reter a informação por mais tempo é necessária a repetição ativa da informação que será transferida para um local de armazenamento maior, ou seja, a memória de longo prazo (Snyder, 2000). Não existe acordo quanto à quantidade de elementos que conseguimos armazenar. De acordo com Cowan (2000) conseguimos apenas armazenar 4+1 elementos. Todavia, para Snyder (2009) a capacidade de armazenamento compreende 7+2 elementos. No mesmo sentido, o estudo "The Magical Number Seven, Plus or Lessus Two" feito por Miller (1956), considerado um dos pioneiros desta temática, refere que a memória tem capacidade para armazenar cerca de 7 elementos e que quando um indivíduo consegue adicionar mais elementos está a utilizar outros processos em simultâneo. O armazenamento pode ser expandido através da associação com a memória de longo prazo. O procedimento mais comum é o conceito *chunking* ou seja, o agrupamento de elementos mais pequenos que posteriormente se juntam (Radvansky, 2017).

Baddeley e Hitch (1974) desenvolveram um estudo em que afirmam que a memória de curto prazo tem semelhanças com a memória de trabalho. A memória de trabalho baseia-se no pressuposto de que existe um sistema responsável pela manutenção e manipulação temporária de informação, enquanto outras atividades são realizadas em simultâneo. Quando pensamos em chegar a um determinado local associamos vários conhecimentos prévios, como um mapa da localidade e conversas sobre esse sítio com os amigos, de forma a encontrar o trajeto mais benéfico. A este processo designamos de memória de trabalho (Baddeley, 2017).

1.1.1.3 Memória de longo prazo

A memória de longo prazo é o sistema que tem maior capacidade de armazenamento (Snyder, 2000). Neste sistema composto por diversos componentes, a informação é guardada de forma consciente e inconsciente. Existem dois componentes distintos da memória a longo prazo – a memória declarativa e a memória não-declarativa (Baddeley, Eysenk & Anderson, 2015).

A memória declarativa consiste num sistema cerebral de construção rápido que nem sempre é fiável, pois o esquecimento e erro podem ocorrer (Squire, 1993). Trata-se de uma memória que abrange eventos específicos, recordações e factos pessoais. Podemos dividir a memória explícita em duas categorias – a semântica e a episódica. A memória semântica armazena os conhecimentos que guardamos sobre o mundo. O conhecimento das palavras, das sensações, do funcionamento da sociedade, são elementos encarregues da memória semântica. A memória episódica está relacionada com a capacidade de nos lembrarmos de eventos específicos. Por exemplo, ao receber a notícia do falecimento de um amigo antigo, o conhecimento que temos sobre essa pessoa faz parte da memória semântica, no entanto, se nos lembrarmos da ocasião específica em que recebemos essa notícia estamos a falar da memória episódica. O mesmo evento pode estar incluído nos dois tipos de memória (Baddeley, Eysenk, Anderson, 2015). Tulving (2020) sugere que a memória semântica pode ser parte um conjunto de muitos episódios. Um outro exemplo baseia-se no conhecimento de que Madrid é a capital de Espanha. Esta informação é aprendida na escola, mas não só. As várias notícias que aparecem na televisão ou jornais, as viagens a Madrid são outras formas que reforçam esta ideia. No caso dos pacientes que têm amnesia, a sua maior dificuldade é criar novamente conhecimento semântico, como o ano em que estamos, lembrarem-se de figuras importantes. Desta forma, as memórias semânticas e episódicas compreendem sistemas diferentes, mas que estão relacionados.

A memória não-declarativa não necessita da consciência da sua utilização. A maior parte da memória funciona de forma inconsciente, tanto que uma determinada parte não conseguimos recordar

com muitos detalhes (Radvansky, 2017). Esta abrange várias formas de aprendizagem e capacidade que são dependentes de inúmeros sistemas (Squire, 1993). Podemos exemplificar a sua utilização através da memória muscular e da ação de caminhar.

1.1.2 Processos da memória

No que diz respeito ao processamento, Radvansky (2017) afirma que a memória pode ser considerada uma montagem de processos simbióticos. Os processos da memória consistem em atividades mentais organizados de forma a recuperar conhecimentos. Estes processos, denominados codificação, armazenamento e recuperação, são os principais formadores das memórias (Baddeley, 1997; McBride & Cutting, 2018).

A codificação constitui a forma específica pela qual determinados estímulos do ambiente são convertidos e para armazenamento na memória. Nesta conversão, existem muitos aspetos que influenciam a formação da memória, tais como a forma, a textura, o cheiro ou a cor do objeto (Snyder, 2000). Para a informação ser codificada é necessário que o indivíduo esteja com atenção à informação. Quando estamos a estudar para um teste, a codificação tem um papel ativo pois estamos concentrados com o intuito de perceber a matéria. Contudo, esta pode ter também um papel menos ativo, ou seja, quando não temos o objetivo de decorar algo, mas mesmo assim essa informação é armazenada (McBride & Cutting, 2018). Depois de codificada, a informação é armazenada. O armazenamento pode ocorrer em períodos de tempo diferentes, ou seja, a informação pode ser armazenada em períodos de tempo mais curtos, em períodos mais longos ou mesmo permanentes. Quando a memória faz esta distinção, a categorização ocorre em fases diferentes. Após a receção dos estímulos adquiridos por meio do ambiente, estes são combinados de forma a conceber elementos únicos e mais tarde podem ser incorporados em determinadas categorias conceptuais (Snyder, 2000). O terceiro processo, de recuperação, refere-se à forma de como a informação é extraída da memória. Existem vários tipos de recuperação, como a recolha, o reconhecimento e reaprendizagem. A recuperação pode ser afetada por vários elementos, tais como a diferenciação de objetos ou eventos (Terry, 2016).

1.2 Memória Musical

O conceito de memória musical configura a "capacidade de recordar informações relacionadas com a música" (Vicente, 2021). No mesmo sentido, Williamon (2004, p. 161) caracteriza a memória musical como:

Uma forma de descrever uma memória para uma peça musical específica – seja ela adquirida através de audições repetidas ou memorização deliberada – é uma "representação mental", armazenada em memória a longo prazo, na qual o músico pode desenhar ao atuar.³

De acordo com Chaffin (2009) há dois tipos de memória musical – a memória por cadeias associativas e a memória de conteúdo. A memória por cadeias associativas consiste na associação de memórias anteriores. A aprendizagem de uma peça nova acontece através de associações em cadeia, ou seja, ao interpretar um segmento, o nosso cérebro tenta relacionar com o segmento seguinte. Este é o tipo de memória que é desenvolvido com maior facilidade. No entanto, é necessário ter em atenção dois aspetos que limitam a memória de cadeias associativas. Desde logo, são consideradas mais débeis por dependerem das mesmas condições internas e externas – quando estamos em palco podem existir várias alterações que não conseguimos controlar, estas alterações influenciam o elo das cadeias associativas, e podem levar à quebra do mesmo, desmoronando assim a cadeia associativa, quando isto ocorre é necessário recomeçar o pensamento. Ao tocar de memória, após a quebra das cadeias associativas, o músico terá de começar a peça desde o início para reconstruir a cadeia, sendo, porém, possível, que o interprete volte a falhar exatamente na mesma parte.

A memória de conteúdo endereçável consiste no pensamento de conteúdo como uma fonte de recuperação, este conteúdo endereçável é mais preciso e consciente, resultante do conhecimento declarativo, enquanto a associação em cadeia acontece por meio do conhecimento procedimental. Contrariamente às cadeias associativas, a memória de conteúdo permite ultrapassar as falhas de memória porque rapidamente o interprete avança para o seguinte ponto de referência memorizado ao invés de iniciar a sua performance. Mas para isto acontecer é necessário pensar no que se está a fazer. Para este problema ser resolvido, Chaffin (2009) defende que os músicos devem desenvolver os dois tipos de memorização para que se algum fator interferir e dificultar a performance, este deve ter vários pontos de referência para que possa continuar em vez de recomeçar a peça.

1.2.2 Expertise

Para além destes dois tipos de memorização, vários investigadores analisaram a forma de como vários grandes nomes da música e não só, conseguem memorizar uma grande capacidade de

³One way of describing a memory for a specific piece of music—whether acquired through repeated hearings or deliberate memorization—is a "mental representation," stored in long-term memory, on which the musician can draw when performing (Williamson, 2004, p.161).

informação, chamados estes de “*experts*”. A *expertise* consiste num desempenho excecional numa determinada área. Os indivíduos que possuem estas capacidades demonstram um grande desenvolvimento da memória. No entanto, estas capacidades podem ser trabalhadas. A *expertise* está sempre associada a um contexto (Matlin, 2004), baseia-se em procedimentos que restabelecem o conteúdo endereçável e é caracterizada por três princípios, a saber, pela codificação, pela recuperação e pela prática (Chaffin, Logan & Begosh, 2012). A codificação surge através do conhecimento da matéria, que possibilita o intérprete a construir um esquema de forma a conseguir estruturar informações (Chaffin, Logan & Begosh, 2012). Quanto mais conhecimento um individuo tiver, mais facilidade terá em lembrar e organizar a informação. Por exemplo, os taxistas têm um grande conhecimento sobre o nome das ruas da cidade em que trabalham devido às rotas que fazem no seu quotidiano (Radvansky, 2017). Desta forma, o conhecimento e respetivo domínio concede maior facilidade em codificar novas informações. Também Vicente e Wang (1998) demonstram que o conhecimento de uma determinada área e o desempenho da mesma estão relacionados. Para um músico esta informação pode estar associada a escalas, arpejos, acordes (Mandler & Pearlstone, 1966; Miller, 1956; Tulving, 1962). Na recuperação, é desenvolvido um esquema que tem como funcionalidade organizar determinados guias que têm ligação à memória de longo prazo e pode ser acedida facilmente a partir da memória de trabalho (Chaffin, Logan & Begosh, 2012). Na música, isto corresponde à organização e compreensão da estrutura formal da peça. Essa organização é realizada através de uma estrutura hierárquica, ou seja, andamentos, secções, subsecções, compassos (Ericsson & Oliver, 1989; Chaffin *et al.*, 2002). O terceiro elemento refere-se à prática. Isto é, para atingir a velocidade de operação do esquema de recuperação e da respetiva velocidade, é necessária uma prática consistente e prolongada. Musicalmente, o interprete deve insistir nestes pontos pois caso contrário, a execução musical não acontece em simultâneo com o conhecimento procedimental de recuperação. Como por exemplo, quando perdemos o controlo técnico das mãos. Porém, os indivíduos que possuem esta perícia não apresentam necessariamente qualidades semelhantes na memória geral (Ericsson & Pennington, 1993).

1.3. Benefícios da memorização

Em vários géneros de música é comum os solistas memorizarem a sua parte, o que comporta algumas vantagens. Desde logo, não existe por vezes condições para conseguir virar a partitura seja pela falta de tempo da viragem ou pela relação de artística e o público. É comum a escrita da partitura não estar sintonizada com a viragem da página e dessa forma o intérprete não tem tempo de parar a

performance e movimentar-se. Outro fator relacionado com o constrangimento da mudança de página deve-se à partilha do palco com outra pessoa. Por vezes é necessário um ajudante e se a obra estiver memorizada podemos dispensar esta ajuda. No caso de grupos de música popular ou rock é inconcebível a utilização de partitura devido à relação entre os artistas e o público. No ambiente musical das performances destes géneros musicais não se adequa o uso da mesma porque geralmente há uma grande interação entre os dois intervenientes. Outra vantagem da memorização consiste na aquisição de um conhecimento mais sólido assim como uma maior capacidade musical. Ao memorizar uma obra deixamos de estar tão restritos a um papel e à sua escrita musical. Deste modo, conseguimos pensar noutros elementos que dizem respeito à musicalidade (Greene, 1912; Hughes, 1915; Matthey, 1926). Consequentemente, conseguimos ter um melhor contacto visual com o público. Este contacto pode traduzir-se numa melhor perceção das nossas intenções musicais pela plateia. Quando estamos limitados a uma partitura, o nosso contacto visual com o outro lado é menor e por vezes as nossas emoções não são compreendidas da forma com gostaríamos. Contudo, a falha da memória é o maior receio para quem tenta memorizar uma peça o que pode originar um grande desconforto físico e psicológico através da ansiedade. É bastante comum o interprete esquecer de algum ponto, seja este amador ou profissional (Hughes, 1915).

Cienniwa (2014) apresenta várias razões para se tocar de memória, quer de natureza técnica, quer musical. O facto de tocar sem partitura suprime a preocupação de virar as páginas que em muitas situações os músicos têm de criar estratégias para conseguir virar as folhas sem comprometer a performance. O problema da má visibilidade derivado da iluminação é algo que também deixa de ser uma preocupação para o músico. Quando há liberdade de escolha do repertório, o interprete tende a fazer uma escolha mais consciente da peça que pretende tocar e consequentemente a interpretação aproxima-se mais das particularidades pessoais do intérprete. A parte técnica torna-se mais segura e aprimorada devido ao estudo mais detalhado. O sentido auditivo é desenvolvido, como a perceção da afinação ou entoação. Ao memorizar, é importante analisar de forma profunda a partitura o que permite uma melhor compreensão da obra. Outro aspeto importante está relacionado com a postura e as lesões que são criadas durante a prática. Quando tocamos de memória o nosso corpo está numa posição mais natural e descontraída. Similarmente, o processo de memorização enfatiza bons hábitos de estudo que muitas vezes são deixados pelo aborrecimento ou até dificuldade como estudar devagar, utilizar o metrónomo, fazer um plano de estudo, estudar a partitura sem tocar, realizar audições ou momentos mais intimistas de forma a preparar a performance principal.

1.4. Estratégias de Memorização

Chaffin e Ginsborg (2015) afirmam que cada indivíduo tem capacidades diferentes para memorizar, que dependem de condições como a idade e a educação. Contudo, a utilização de estratégias de memorização são uma mais-valia para todos os indivíduos. De acordo com Williamon (2002), devem ser utilizadas várias estratégias de memorização para que este processo de memorização musical seja mais eficaz, sendo agora abordadas estratégias nos domínios motor, auditivo, visual, conceptual, emocional, estrutural, linguístico, bem como da prática mental e física e do planeamento do estudo.

1.4.1 Memória motora

Muitas competências são desenvolvidas e aperfeiçoadas com a prática, tal como ler, fazer desporto ou tocar um instrumento musical. A memória motora refere-se precisamente ao conhecimento sobre as habilidades e ações naturais e automáticas do nosso corpo, ou seja, desenvolve-se partir do movimento físico dos dedos, braços e pulsos. Para uma memória motora ser adquirida é necessária a sua consolidação de modo a ficar permanente. Se durante este processo de consolidação surgirem novas aprendizagens então o processo não é concluído assim como as novas aprendizagens. Após ser criada uma memória motora, esta pode transferir negativamente para conhecimentos processuais que afetam novas memórias. Por exemplo, quando conduzimos um carro de mudanças manuais e depois um carro com mudanças automáticas, temos tendência a aplicar os conhecimentos que temos sobre conduzir um carro com mudanças manuais (Radvansky, 2017).

O processo de construção da memória motora contém três fases, a saber, a cognitiva, a associativa e a autónoma (Fitts & Posner, 1967). A primeira fase, consiste na perceção e realização da tarefa. A segunda fase refere-se à associação de conhecimentos para realizar essa mesma tarefa. Por fim, na terceira fase, as memórias modificam do conhecimento declarativo para o conhecimento não declarativo. Isto é, a maioria dos movimentos tornam-se inconscientes. No caso dos músicos, a memória motora é associada ao movimento das mãos. Antes de um músico conseguir tocar determinada peça tem de praticar, e, após o estudo, o conhecimento tona-se inconsciente e a mecânica das digitações automática. A memória motora está relacionada com as cadeias associativas, sendo que uma determinada ação ou movimento gera a próxima ação ou movimento (Chaffin, Demos, & Logan, 2012). Contudo, quando não estamos suficientemente concentrados, este tipo de memória é o primeiro falhar (Noyle, 1987). Desta forma, para memorizar uma peça devemos combinar a

utilização da memória motora com outros tipos de memorização (Chaffin & Imreh, 1997; Hallam, 1997; Hughes, 1915).

Vários autores apresentam estratégias referentes à memória motora, como seja: executar a peça apenas com as dedilhações e sem emitir som (Fonte, 2013); tocar uma pequena parte e visualizar a partitura e seguir sem ver até não conseguir tocar mais de memória (Blanchard, 2007); tocar as passagens de maior dificuldade várias vezes até não necessitar mais da partitura (McArthur, 2010); realizar pausas entre as várias partes da peça e retomar o estudo (Hughes, 1915); ou tocar a peça completa como se fosse uma prova ou audição (Blanchard, 2007).

1.4.2 Memória Auditiva

A memória auditiva consiste na faculdade de armazenar e lembrar sons, como por exemplo melodias e intervalos (Shinn, 1898). Na memória auditiva, as pessoas, quer sejam músicos ou não, conseguem imaginar melodias sem cantar, ou sons sem os ouvir fisicamente. Para os músicos, esta é uma ferramenta importante, pois permite identificar qual a parte seguinte através de associações auditivas a estruturas rítmicas, melódicas e harmônicas que influenciam a compreensão e memorização da peça (Rubin, 2006). Quanto mais desenvolvido for o sentido da audição, melhor será a otimização da memória auditiva (Shinn, 1898). Através da memória auditiva, é possível realizar um mapa mental sobre a estrutura e elementos importantes da peça que auxiliam o processo de memorização (Ginsborg, 2004). No entanto, quando queremos focar apenas na memória auditiva é necessário um grande esforço porque geralmente outros tipos de memória estão relacionados como a conceptual e as representações mentais (Williamon, 2004).

Existem várias estratégias de memorização auditiva, tais como: pensar no som e depois cantar (Mishra, 2004; Williamon, 2004); imaginar um som e depois reproduzi-lo no instrumento (Williamon, 2004); cantar por pequenos fragmentos da peça (Williamon, 2004); ouvir gravações de si próprio e de outros intérpretes quer sejam em concertos ou gravações; cantar enquanto o professor toca (Aiello & Williamon, 2002); tocar frases alternadas com o professor (Blanchard, 2007); tocar de olhos fechados com foco no som (Williamon, 2004); exercícios de transposição (Mishra, 2004); ou aprender a ouvir enquanto estuda a música sem tocar (Williamon, 2004).

1.4.3 Memória visual

A memória visual consiste na captação de informação através da visão (Barbacci, 1965). A partitura é considerada um dos recursos mais utilizados para a memorização, isto acontece porque na

aprendizagem musical o uso da mesma é recorrente (Williamon, 2004). Numa fase inicial da memorização é utilizada a partitura como ferramenta e numa fase mais desenvolvida o foco pode se tornar a visualização do movimento das mãos, dedos, posição do instrumento. É comum os músicos memorizarem os locais onde as passagens estão escritas na partitura por meio da relação organizacional do espaço, mas este processo isolado não é totalmente fiável (Ginsborg, 2004). Através desta memória o músico consegue antecipar a leitura musical e obter maior uma maior capacidade de fluidez e rapidez. Reisberg (2001) diferencia as várias interpretações de imagens visuais. As imagens mentais que o músico cria não correspondem a definições reais, mas sim representações da interpretação do músico sobre a informação que estudou. Isto verifica-se quando o interprete erra uma nota ou passagem. Para verificar a passagem correta é necessário consultar a partitura pois a imagem mental induz ao erro porque foi assim armazenada. Outra debilidade da memória visual é a adaptação a edições diferentes da partitura estudada, pois ao observar uma organização espacial diferente pode criar alguma confusão. Existem outros tipos de informação visual, tais como a direção do maestro e sinais visuais entre músicos que contribuem para uma boa performance (Williamon, 2004).

As estratégias da memória visual incluem: marcar com lápis ou lápis de cor partes importantes da peça (Ginsborg, 2004); verificar o início e transições de página (Aiello & Williamon, 2002); desenhar um mapa mental da linha melódica da obra (Schocley, 2001); tocar cada ponto de referência da peça (Aiello & Williamon, 2002); ou marcar com lápis ou lápis de cor as diferentes vozes, assim como possíveis padrões (Aiello & Williamon, 2002);

1.4.4 Memória conceptual

A memória conceptual é considerada um dos tipos de memória e estratégia mais importantes a nível musical, referindo-se à análise da forma e estrutura harmónica da obra e na organização de pontos chave da agógica como as dinâmicas, ornamentos, pontos culminantes (Chafin, 2002). Este tipo de memória possibilita a formação de representações mentais a nível local e global, principalmente no âmbito de composições extensas. Elementos estruturais como progressões harmónicas, padrões rítmicos, regras de escrita e tonalidade, são conceitos semânticos existentes no conhecimento de cada músico – conceitos armazenados na memória de longo prazo – e tornam-se recursos para a ferramenta que é a representação musical mental. Esta ferramenta torna-se muito útil para que uma performance sem partitura possa apresentar tanta estabilidade como flexibilidade na interpretação. Lehmann e Ericsson (1995) testaram a hipótese de uma representação musical mental facilitar o ato performativo. Neste estudo, foi solicitado a alunos superiores de piano decorar duas pequenas peças

até as conseguirem tocar duas vezes seguidas sem erros, e manipular depois a música de memória, recorrendo por exemplo à transposição. Confirmaram então que quanto mais rapidamente existisse uma representação musical mental clara, mais fácil se tornariam as tarefas de manipulação da música, como a transposição ou como a desagregação rítmica da melodia. As representações musicais mentais devem sustentar a solidez e flexibilidade na interpretação musical sem partitura.

A representação mental pode ser desenvolvida para organizar o estudo, através da análise e com o uso da identificação de limites estruturais da peça a ser estudada. Diversos estudos comprovam que a análise musical tem um papel fulcral na memorização. Rubin-Rabson (1937) utilizou uma amostra de quatro grupos de alunos na memorização de pequenas peças de música. Cada grupo memorizou de forma diferente: um grupo ao teclado, um grupo analisou as músicas sem auxílio antes de procederem à memorização, outro grupo analisou com o auxílio do próprio Rubin-Rabson, e o último grupo ouviu gravações das peças antes da memorização. Após três semanas, verificou que os grupos que analisaram as músicas foram os que tiveram maior sucesso em reaprender as músicas e a apresentá-las de memória sem erros. Williamon e Valentine (2002) defendem que a identificação da estrutura de uma peça é uma base para um estudo organizado, e uma segurança para a performance, e quanto mais cedo o estudo é feito com esta base, melhor é a performance.

As estratégias da memória conceptual incluem: analisar a peça (Rabson, 1977); organizar o estudo em secções da peça (Williamon & Valentine, 2002); associar as secções à estrutura fundamental da peça (Ginsborg, 2002); perceber o encadeamento melódico (Ginsborg, 2000); e perceber o movimento melódico (Ginsborg, 2000).

1.4.5 Memória emocional

A memória emocional é formada em áreas neurais que constituem um sistema à parte. Tocar uma peça sem expressão torna muito mais difícil o processo de memorização, pois extingue os circuitos emocionais criados pelo nosso cérebro (Chaffin, 2009). O nosso estado emocional tem uma grande influência no modo de como uma memória é armazenada. Conseguimos recordar uma memória com maior detalhe e precisão se estivermos com o mesmo estado de espírito de quando esta foi armazenada. Por exemplo, quando estamos felizes temos maior facilidade em recordar memórias alegres (Radvansky, 2017). Ao tocar uma peça as emoções podem ser influenciadas pelo carácter da obra. Existem elementos musicais que sugerem determinadas emoções, como a felicidade, tristeza, raiva, medo e ternura. Os andamentos rápidos, tonalidades maiores, harmonias simples e

consonantes, registos médio-agudos remetem para a felicidade. No entanto, para a tristeza geralmente associamos andamentos lentos, tonalidades menores, dissonâncias e registos mais graves.

As estratégias da memória emocional incluem: praticar a memória sensorial pode ajudar na introdução e adaptação à memória emocional (Strasberg, 1940); lembrar uma situação em que se sentiu certa emoção para aplicar no contexto pedido (Stanislavski, 1936); utilizar a empatia para substituir uma memória emocional inexistente (Stanislavski, 1936).

1.4.6 Memória estrutural

A memória estrutural ou memória narrativa é definida por uma organização de sequências, como numa história ou biografia. Rubin (2006) sugere que este processo, associado à linguagem, também está presente em fotografias, filmes, sonhos, desenhos animados, dança ou mímica. A organização das memórias é um fator a considerar neste tipo de memória – é um recurso determinante para a ligação temporal dos acontecimentos que se encadeiam, e proporciona a possibilidade da descrição dos mesmos numa narrativa estruturada, e baseada nos objetivos a atingir com a determinada cadeia de ações, que pode ser traduzida, não só como é habitual, em linguagem, mas também pode ser expressa mediante outros meios, como: imagens ou filmes mudos. Um exemplo é a música programática, em que há um vínculo entre a música e a narrativa, onde facilmente a música permite uma relação com a organização narrativa, e, reconhece-se que, fundamentalmente, a estrutura musical e a estrutura narrativa partilham origens comuns. Supõe-se que a ligação partilhada entre ambas as partes do mesmo sistema cognitivo.

Tradicionalmente, no mundo musical clássico ocidental, este tipo de estrutura narrativa é utilizado para fundamentar o plano organizacional hierárquico de uma peça, definindo o papel de cada secção e subsecção da peça numa disposição sistematizada e legitimada pela estrutura métrica e pelas características melódicas e harmónicas. Segundo Chaffin e Imreh (1997), o músico experiente prepara uma peça para uma performance, com um estudo metódico e alicerçado numa análise destas propriedades estruturais, já referidas anteriormente, existentes na peça em questão. Nelson e Fivush, (2004) distinguem a estrutura narrativa da estrutura musical, ou seja, a estrutura musical implica conhecimento implícito e sensibilidade musical, que se desenvolve com menor rapidez, e propõe uma justificação para que a sensibilidade musical esteja aquém, na hipótese que, talvez na nossa cultura as pessoas contam histórias com maior frequência do que tocam um instrumento.

1.4.7 Memória linguística

A memória linguística faz parte do dia a dia de cada músico ou estudante de música, quer em performance quer no estudo. Chaffin (2002) sugere que a memória linguística está presente e é muito relevante em pontos importantes das obras a serem interpretadas, para nos guiar sobre o caminho interpretativo que pretendemos tomar. Essas instruções, que podem não ser necessariamente frases ou palavras, muitas vezes são instruções intrínsecas em imagens ou memórias de emoções, ou até em movimentos físicos. A memória linguística assume um papel importante na performance, por ser um meio de passagem de informação, ou seja, esta assume um papel de lembrete para o indivíduo recordar determinada passagem. A forma mais recorrente em que a memória linguística é posta em prática é com a sua mensagem transposta em palavras, instruções claras, que usamos para nos lembrarmos de acontecimentos importantes, como por exemplo em determinado ponto da peça terei de fazer um *ralentando*, e chegando àquele ponto, com o recurso à memória linguística, vou pensar: “para trás” (Englekamp, 2001). Segundo Reisberg (1992), dissecada toda a atividade sistémica cognitiva adjacente, e articulando integralmente a informação linguística, conseguimos extrair um discurso de instruções claras, que pode ser moldado e utilizado como uma prima forma de controlo mental, podendo ser aplicado para implementar estratégias e planos que podemos formular. Uma outra característica relevante da memória linguística é a capacidade que apresenta por compreender tamanha extensão para poder intervir, por exemplo, remendar uma cadeia associativa de um conjunto de ações consecutivas, quando esta se quebra, como por exemplo numa performance (Reisberg, 1992).

As estratégias da memória linguística incluem: usar sujeitos-predicados, palavras-chave, que transmitem instruções (Chaffin, 2002); usar sujeitos-predicados de outro campo: motor, auditivo, visual e emocional (Englekamp, 2001); implementar planos e estratégias graças ao controlo que o discurso interno apresenta (Reisberg, 1992); ou ensaiar uma instrução mental na memória de trabalho para despoletar ações desejadas e controladas (Barrs, 1988).

1.4.8 Prática mental e física

De acordo com Van Meer e Theunissen (2009), ou Palmer (2006), por “prática mental” deve entender-se a formação de uma ideia ou ação com o intuito de aperfeiçoar o desempenho de uma determinada atividade, sem envolver movimento físico. Esta técnica é utilizada em diversas áreas como a música e o desporto, sendo mais benéfica se o indivíduo dominar a área em questão (Driskell, Cpper & Moran, 1994). Segundo Highben e Palmer (2004), a utilização exclusiva da prática mental com o

intuito de memorizar um exercício musical não é capaz de alcançar uma execução segura. Estudos levados a cabo por Cahn (2008), Coffman (1990), Ross (1985), ou Theiler e Lippman (1995) sugerem que a prática física e a prática mental utilizadas de forma isolada não são tão eficazes. Dessa forma, as duas práticas devem ser aplicadas em conjunto. Não é aconselhado utilizar apenas uma técnica de prática mental, pois não existem critérios suficientes para a escolha de uma estratégia específica, assim como é também necessário averiguar as preferências e capacidades do sujeito. O facto de utilizar apenas uma estratégia não auxilia na versatilidade da abordagem realizada pelo músico. A prática e estudo motor do instrumento é parte fundamental do processo de memorização, pois é através desse estudo que o interprete define características importantes como os guias e recursos que só após a prática essas características tornam-se mecânicas (Chaffin, 2003). O estudo é indispensável na medida em que este deve ser extenso de forma a assegurar os guias quando o músico é exposto a pressão. Relativamente ao sistema motor este é flexível e estável, porque permite uma grande variedade de gestos musicais que são influenciados pela sua flexibilidade e estabilidade (R. Chaffin, A. F. Lemieux and C. Chen; 2007).

Com uma amostra de pianistas, Bernardi (2013) comparou na memorização de duas peças a eficácia do estudo mental e do estudo ao instrumento, mostrando que a peça memorizada através da prática mental teve piores resultados. No entanto, a junção do estudo de 30 minutos de prática mental e 10 minutos de prática física obtiveram melhores resultados do que o estudo das duas práticas isoladas. Desta forma, a utilização da prática mental e física adquiriram melhores ferramentas para os músicos que pretendem memorizar, como menor tempo aplicado no estudo, melhor compreensão da peça, prevenção de problemas associados à prática instrumental (Bernardi, 2013).

Algumas das técnicas da prática mental designadas por Klopell (1996) e Orloff-Tschekorky (1996) compreendem a análise formal da obra, o desenvolvimento de noções auditivas, a criação de concepções sobre o movimento visual e cinestésico, ou a aplicação de imagens visuais e audição de gravações das peças.

1.4.9. Organização do estudo

Não existe consenso quanto à fase em que se deve começar a memorizar. Na perspetiva de Hallam (1997) e Chaffin & Imreh (1997), o processo de memorização deve começar em simultâneo com a aprendizagem da peça. Caso contrário, este processo só é possível a partir da repetição. O meio mais habitual caracteriza-se pela divisão da obra em pequenos segmentos que mais tarde são ligados. Micklaszewsky (1989) sugere que a ordem de estudos dos mesmos segmentos pode ser alternada, por

exemplo, estudar do fim para o início. Contudo, a divisão dos segmentos depende da estrutura, duração e dificuldade da peça (Chaffin & Imreh, 1994).

Chaffin e Imreh (1994), Hallam (1997) e Miklaszewski (1995) referem quatro fases cruciais para o processo de memorização. A primeira fase está relacionada com a pré-visualização, a segunda com a aprendizagem fundamentada na notação musical, a terceira com a memorização e por fim a revisão. A pré-visualização consiste na utilização de uma abordagem holística com o propósito de detetar e determinar o tempo, as secções de maior dificuldade e uma análise da obra. Durante a segunda etapa o processo de memorização surge de forma automática enquanto o indivíduo aprende tecnicamente a obra. Contudo, a memorização é mais fácil se a peça não for de longa duração e de grande dificuldade. No caso de a obra ser extensa e trabalhosa, são necessários outros recursos para a eficácia da memorização como uma análise mais detalhada e outras estratégias de memorização (Hallam, 1997). Na fase da memorização, os músicos recorrem frequentemente análise da estrutura da obra, divisão em segmentos, identificação de padrões semelhantes (Chaffin & Imreh, 1997).

Mishra (2002) realizou um estudo em que os participantes aplicaram quatro estratégias para memorizar uma peça de dificuldade média. As quatro estratégias denominam-se holística, serial, segmentada e aditiva. A estratégia holística consiste em tocar a peça completa do início ao fim sem interrupções. A serial fundamenta-se na holística, mas no caso de ocorrer um erro o músico volta ao início da peça até à extinção do lapso. A estratégia segmentada corresponde ao estudo por pequenos segmentos da obra e a aditiva refere-se ao estudo dessas mesmas partes que depois de memorizadas são unidas em segmentos maiores até a junção da obra completa. Os resultados do estudo demonstraram que os participantes que utilizaram as estratégias holística e aditiva obtiveram maior sucesso em comparação com os participantes que utilizaram as estratégias segmentada e serial. Isto sucedeu-se devido ao facto de os participantes que seguiram as duas estratégias mais eficazes, relacionarem a peça com uma imagem mental no seu todo, enquanto os restantes focaram-se em pequenos segmentos que dificulta a perceção da estrutura da obra. No caso da utilização da estratégia serial, os participantes podem se ter focado demasiado nos erros. No entanto, é importante referir que caso a obra colocada em estudo tivesse maior dimensão e dificuldade, provavelmente os resultados não seriam os mesmos.

1.4.9.1 Rotina

Cienniwa (2014) aborda em *By Heart: The Art of Memorizing Music* várias estratégias de estudo. Na rotina de estudo é importante definir um mapa ou plano de forma a organizar e rentabilizar

o tempo e a forma como estudamos. Aspectos como a duração, divisão, objetivos e avaliação do trabalho feito desse estudo são determinantes para um trabalho mais eficaz em comparação com um estudo desorganizado sem objetivos. A utilização de um temporizador durante o estudo e intervalos beneficia na medida em que equilibra a parte emocional do indivíduo e também no cumprimento do estudo. Por exemplo, quando o estudo não corre bem e ficamos frustrados e desmotivados, os intervalos ajudam na redução de *stress* sem deixar que o estudo termine por esse descontentamento. Por outro lado, quando o estudo está a correr muito bem o habitual é quereremos tocar sem pausas porque estamos contentes e motivados com o estudo. No entanto, quando o temporizador alerta para o intervalo, é importante cumpri-lo pois quando retomarmos o estudo vamos continuar motivados devido ao trabalho feito anteriormente. Outra vantagem do uso do temporizador é que este cria metas de estudo e de descanso que motivam o cumprimento das mesmas. O autor aconselha que ao iniciar o estudo este deve ser mais curto e aumentar o tempo gradualmente. Assim, é importante saber qual a duração de cada sessão de estudo para que se possa fazer a divisão. Não é necessário fazer grandes períodos de estudo quando estamos concentrados. Para além do mais, o temporizador treina a paciência e motiva a estudar todos os dias nem que seja pouco tempo.

Estudar com o metrónomo é uma boa ferramenta no processo de memorização. Quando estamos a tentar memorizar, o foco pode ficar demasiado centrado nas notas e em determinadas passagens. O metrónomo relembra o tempo para o músico não se perder nos restantes pensamentos. Estudar a obra de memória devagar desenvolve uma maior noção da música sem envolver emoções e maior precisão na técnica e métrica.

Outra estratégia de estudo, baseia-se na criação de marcas de ensaio. As marcas de ensaio são escritas através de letras que estão inseridas em determinados compassos. São feitas de acordo com uma lógica musical que servem como referências para os músicos e maestro. No repertório solista estas marcas não existem, mas de acordo com o autor, é necessário criá-las para estabelecer pontos de referência caso a memória falhe. Deste modo, é fundamental perceber em que lugares se deve colocar cada uma das marcas de acordo com a estrutura da obra. É importante que o interprete consiga tocar a partir de cada marca de ensaio separadamente. No caso de esquecimento o músico não tem de parar a performance para recomeçar, em vez disso, pode retomar na marca de ensaio seguinte.

Saber quando se deve descansar é também um fator determinante não só para a rentabilidade do estudo, mas também para a saúde mental e física. Esta estratégia está inteiramente ligada com as estratégias anteriores. Após a elaboração do mapa de estudo consoante o propósito do músico, é

também importante definir pausas ou dias de descanso. Estes devem acontecer quando iniciamos o período de estudo, desde que as sessões diárias de estudo sejam eficazes. Ficar um dia sem estudar o instrumento é uma forma de desenvolver outras capacidades porque inevitavelmente vamos continuar a pensar na música e até a gostar mais do repertório. Contudo, no caso da data de uma prova ou audição estiver relativamente perto estes dias de descanso devem ser repensados.

1.4.9.2 Pistas de performance

As pistas de performance referem-se a recursos mentais criados durante o estudo de forma auxiliar a memória. Após a definição e estudo destas pistas, o interprete deve utilizá-las como parte da sua performance. Estas podem ser de natureza estrutural, expressiva, interpretativa e básica. As pistas de performance estruturais caracterizam-se pelo relacionamento da estrutura formal da obra. A divisão da peça em secções relacionadas com a mudança do material temático ou fraseado são aspetos que se deve ter em conta para determinar as pistas. As pistas expressivas dizem respeito aos sentimentos e emoções que o músico associa a determinados elementos referentes à peça. Sentimentos como a tristeza, alegria, entusiasmo que são transmitidos ao publico são formas de também o interprete recordar-se de determinada passagem pelo sentimento que está a sentir e que pretende transmitir. Já as pistas interpretativas estão relacionadas com a interpretação do individuo, mas que em determinadas partes é necessário estar mais atento. A agógica contribui de forma significativa para a definição destas pistas, como por exemplo a mudança da parte rítmica e dinâmicas. Por último, as pistas básicas são associadas à parte técnica da peça, tal como estabelecer as dedilhações mais benéficas para a execução da peça (Chaffin & Lisboa, 2008).

Foram realizados vários estudos com músicos profissionais e amadores que consistem na observação desde a preparação de uma obra até à sua performance. No estudo da peça através das pistas de performance, durante as performances os pensamentos que ocorriam nos músicos não eram aleatórios, mas sim uma repetição dos pensamentos que foram preparados durante o estudo. Para além das pistas fornecerem indicações gerais, estas também contribuem para a antecipação das partes seguintes. Os estudos também comprovaram que depois de algum tempo sem tocar o mesmo o repertório memorizado, as pistas de performance contribuem para uma recordação mais rápida e eficaz do que foi aprendido anteriormente (Lisboa *et al.*, 2015).

1.4.9.2 Fase intermédia do estudo

De acordo com Cienniwa (2014), após a utilização das várias estratégias apresentadas surgem algumas questões relativas ao resultado da preparação, como se esta resultou, qual o passo seguinte. O estudo para atingir a memorização é bastante metódico e claro, no entanto, esta nova fase é descrita pelo autor como a mais impaciente. O facto de a parte técnica e musical da obra estarem sólidos, deve-se considerar a elaboração de um plano de estudo e respetiva avaliação ainda mais exigente, isto porque quando se consegue tocar a peça completa de memória o contentamento pode ser tanto que a disciplina pode se perder. Conseguir tocar a obra de início ao fim de memória algumas vezes não significa que não exista a possibilidade de falha e esquecimento. Desta forma, realizar testes à memória é indispensável para a perceção do nível de preparação atual, como tocar a obra completa sem interrupções apenas por diversão e também concentrado, pensar antecipadamente no marco referencial seguinte, simular falhas para perceber se os pontos de referência estão bem memorizados, tentar improvisar até chegar ao ponto de referência seguinte. Na nova fase de estudo, averiguar quais as passagens que são muito semelhantes e estudá-las com mais atenção para não existir confusão. Por fim, Cienniwa (2014) refere que para perceber se está verdadeiramente pronto para a performance deve-se fazer atuações – primeiramente, recomenda a simulação da performance para amigos e de seguida para um pequeno público.

1.5. O Esquecimento

Na maioria das vezes, reparamos na nossa memória quando ocorre uma falha. De acordo com Schacter (2001), existem sete problemas associados à memória, a saber: a transitoriedade, a distração, o bloqueio, a má atribuição, a sugestibilidade, a parcialidade e a persistência. A transitoriedade refere-se ao pensamento de que à medida do tempo as memórias são esquecidas. Estas memórias são mais facilmente apagadas no início do que com o passar do tempo. Quando isto acontece, a informação não é eliminada do cérebro totalmente e fica guardada em fragmentos. A transitoriedade é necessária porque a nossa memória organiza a informação que não é necessária e retira-a da memória acessível, de forma a dar prioridade a outra informação. Quando não estamos com atenção a algo o nosso cérebro não codifica a informação. A informação pode estar disponível na nossa mente, mas pode não estar acessível. Esta falta de acessibilidade pode ser recuperada através da reminiscência ou hipermnésia. Durante a aprendizagem a atenção pode ser desviada e conseqüentemente afeta o processo de codificação e recuperação. Contudo, quando tentamos recuperar essa informação perdida

surge um estímulo na memória que a armazena de melhor forma. O bloqueio acontece quando estamos a pensar numa ideia e outras surgem em simultâneo, isto ocorre porque há um excesso de ideias associadas umas às outras. A má atribuição consiste na identificação da memória, mas na ausência da sua origem. O conteúdo não desaparece, ao invés da fonte da memória. A sugestibilidade, acontece quando armazenamos informação incorreta de uma origem externa. A incompatibilidade de informação, a correta e a incorreta, resulta no esquecimento devido a uma perturbação causada na memória. Assim como a má atribuição, a sugestibilidade permite uma adaptação às mudanças que ocorrem no mundo constantemente. O preconceito caracteriza-se pela distorção do que conhecemos, isto é, quando nos esquecemos de acontecimentos ou informações anteriores consoante a informação mais atual. Por fim, a persistência refere-se a informações incorretas que devem ser apagadas da nossa memória para a substituição de informação correta, mas que não acontece. Isto causa uma distorção da memória assim como o nosso pensamento em geral.

2. Enquadramento contextual e metodológico

Nesta secção é realizada a caracterização da Academia de Música Fernandes Fão em Ponte de Lima, instituição que acolheu o Estágio Profissional, bem como dos alunos de saxofone e de orquestra que participaram na intervenção realizada, bem como das estratégias de intervenção.

2.1 Caracterização da Instituição

A academia de Música Fernandes Fão (AMFF) foi inaugurada no ano de 1988. No ano letivo de 1988/1989, a academia iniciou a sua atividade em ensino especializado de música nos regimes articulado e supletivo no curso de iniciação, básico, secundário e curso livre.

A escola é composta por quatro polos em concelhos diferentes do distrito de Viana do Castelo. O polo mais antigo de Vila Praia de Âncora foi posteriormente estendido para a Academia em Ponte de Lima no ano de 2007, de seguida a academia de Caminha em 2013 e a academia em Vila Nova de Cerveira e Melgaço. O facto de a academia albergar centenas de alunos de regiões minhotas diferentes, implica uma grande logística e organização de recursos humanos e materiais por parte de todo o corpo docente colaboradores da Academia.

O tempo de existência e de trabalho da Academia resultaram num reconhecimento nacional e internacional pelo bom nível e respetiva premiação dos alunos formados pela academia, pela organização de Masterclasses instruídos por professores de referência e pelo desenvolvimento de projetos artísticos.

No plano de projeto e ação da AMFF é de salientar o Concurso Internacional de Piano do Alto Minho, o Concurso Internacional de Sopros do Alto Minho, Concurso Internacional de Guitarra, Concurso Internacional de Cordas Artur Fernandes Fão, o espetáculo anual "AMFF in Concert" e o Piano Fórum. A Academia também tem grande preocupação e influencia na dinamização da cultura regional na promoção da variedade musical e artística, através da colaboração com outras associações do distrito e Municípios e Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas.

Atualmente, a escola é frequentada por 1221 alunos nos diferentes regimes de ensino. Contempla quatro alunos no regime supletivo, oito alunos no curso livre, duzentos e setenta alunos em iniciação musical, quatrocentos e cinquenta e sete alunos no regime pré-escolar e quatrocentos e oitenta e dois alunos no regime articulado.

2.2 Caracterização dos alunos

O estágio profissional incluiu 10 blocos de aulas de saxofone e 2 blocos de orquestra. Os alunos intervenientes no projeto de investigação frequentavam desde a iniciação até ao quarto grau, não existindo alunos inscritos no secundário. Em particular, para além dos 2 blocos de Orquestra, foram lecionadas aulas aos seguintes alunos: (1) Aluno A - Iniciação, regime articulado; (2) Aluno B - Iniciação, regime articulado; (3) Aluno C - 1º grau, regime articulado; (4) Aluno D - 1º grau, regime articulado; (5) Aluno E - 1º grau, regime articulado; (6) Aluno F - 2º grau, regime articulado; (7) Aluno G - 2º grau, regime articulado; (8) Aluno H - 4º grau, regime articulado; (9) Aluno I - 4º grau, regime articulado; (10) Aluno J - 4º grau, regime articulado. Para os vários processos de memorização musical que abordo neste trabalho foram selecionados em conjunto com o Professor Cooperante seis alunos, a saber, os alunos A, B, C, E, H e I, que se caracterizam a seguir.

2.2.1 Alunos de saxofone

O Aluno A tem 11 anos e frequenta o 5º ano de escolaridade, respetivo ao 1º grau. É muito interessado pela disciplina, no entanto, este ainda não conseguiu adquirir um instrumento para estudar em casa. Apenas toca saxofone nas aulas. Ainda assim, tem mostrado uma grande evolução durante as aulas. Por vezes, confunde a leitura das notas, mas tem feito exercícios como trabalho de casa com o objetivo de melhorar a sua leitura. É um aluno extrovertido, divertido e empenhado. O ambiente das aulas de saxofone do Rodrigo é muito bom.

O Aluno B tem 14 anos de idade e frequenta o 8º ano de escolaridade, respetivo ao 4º grau. A sua postura relativamente ao estudo é inconstante. Em algumas semanas não estuda saxofone e noutras ele estuda com eficácia. Contudo, nas provas e audições ele prepara o repertório. É um aluno inteligente e muito capaz, mas também preguiçoso.

O Aluno C tem anos de idade e frequenta o 8º ano de escolaridade, respetivo ao 4º grau. É estudioso, mas muito inseguro. Quando não tem as passagens dominadas ou simplesmente se engana, fica muito nervoso e a tremer das mãos. É tímido e envergonhado.

O Aluno D tem 12 anos e frequenta o 6º ano de escolaridade, respetivo ao 2º grau. É pouco estudioso e tem muitas dificuldades. O seu primeiro ano realizou-se durante a pandemia o que dificultou o processo de aprendizagem. É um aluno com muita necessidade de falar divagando muito nos seus pensamentos. É extrovertido e carente de muita atenção.

A Aluna E tem 11 anos e frequenta o 5º ano de escolaridade, respetivo ao 1º grau. É exímia em tudo o que faz. Tem um bom plano de estudo e muito interesse pela disciplina. É extrovertida, engraçada, inteligente e adora as aulas de música.

O Aluno F tem 9 anos e frequenta o regime de Iniciação. Ainda não tem possibilidades para adquirir um instrumento o que dificulta o seu processo de aprendizagem e evolução. Tem dificuldade na leitura das notas e necessita de estudar mais solfejo. É distraído, o que tem vindo a melhorar no decorrer das aulas.

O Aluno G tem 14 anos de idade e frequenta o 8º ano de escolaridade, respetivo ao 4º grau. É um aluno referenciado que necessita de uma aprendizagem adequada. Não estuda saxofone e o pouco que evolui é fruto do trabalho realizado durante as aulas. É muito tímido e introvertido.

A Aluna H tem 11 anos e frequenta o 5º ano de escolaridade, respetivo ao 1º grau. Demonstra muitas capacidades pois estuda diariamente. Tem muito interesse e gosto pela disciplina. É extrovertida, mas ao tocar para o público sente muita vergonha e receio. Este aspeto tem vindo a melhorar durante os meses de aulas.

O Aluno I tem 11 anos e frequenta o regime de Iniciação. É interessado e empenhado na disciplina. A sua fragilidade emocional por vezes atrapalha a sua performance. Tem demonstrado cada vez mais capacidades durante as aulas.

A Aluna J tem 12 anos e frequenta o 6º ano de escolaridade, respetivo ao 2º grau. Tem muitas dificuldades porque não estuda saxofone e não é interessada. O seu primeiro ano realizou-se durante a pandemia, mas neste ano letivo em regime presencial a aluna não mudou o seu comportamento indiferente. Tem capacidades, mas o pouco que evoluiu acontece nas aulas de instrumento.

2.2.2 Alunos de Orquestra

A Orquestra de Sopros é composta por 16 alunos que frequentam desde o 6º ano ao 8º ano de escolaridade, ou seja, do 2º ao 5º grau. Devido a esta grande diferença de níveis, o repertório tem de ser adaptado de forma que todos os elementos da orquestra consigam executar as peças confortavelmente. Esta discrepância cria algum desconforto, porque os alunos mais velhos sentem-se desmotivados pelo fácil grau das peças. No entanto, quando é apresentado um repertório mais elaborado os alunos que estão nos graus iniciais não conseguem acompanhar. Contudo, os alunos percebem as circunstâncias e ajudam-se uns aos outros o que gera um bom ambiente na sala de aula.

2.3 Enquadramento metodológico

A metodologia utilizada no relatório de estágio é a investigação-ação. A origem desta metodologia não é precisa, sendo comum o interesse em investigar e seguidamente melhorar a prática (TRIPP, 2005, p. 445). Lomax (1990) define investigação-ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”. Na educação, a metodologia é considerada uma estratégia que visa o desenvolvimento reflexivo, providencia a investigação por razão da prática e da emancipação dos professores (Sanchez, 2001). Desta forma, pode-se dizer que a investigação-ação compreende concomitantemente as dimensões de investigação e de ação, em que se sucede uma mudança gradual da compreensão, ação e reflexão crítica da atividade docente (Fonseca, 2012). Coutinho *et al.* (2009, p. 361) descrevem esta metodologia como uma forma de pesquisa elaborada através da prática com o intuito de procurar soluções para problemas existentes.

Considero esta metodologia a mais adequada para a realização do meu trabalho porque também aí procurei criticamente alterar as práticas a partir da investigação e da reflexão sobre a implementação das estratégias. Como referido, a problemática da intervenção foi o desenvolvimento de estratégias de memorização e o seu efeito na aprendizagem e performance. Embora exista reflexão sobre o processo, a memorização ainda não é trabalhada de forma significativa no ensino do saxofone, e procurou-se compreender com o trabalho, designadamente: (1) de que forma pode a memorização contribuir para a otimização da aprendizagem do saxofone; (2) de que forma pode a memorização contribuir para a otimização da performance dos saxofonistas; e (3) que estratégias de memorização podem ser aplicadas para otimização da aprendizagem do saxofone. Para atingir estes objetivos, adotaram-se como principais estratégias a observação participante, que será realizada durante as aulas de estágio e registada em grelhas estruturas, a elaboração e implementação de questionários a alunos em fases distintas do projeto, aplicação de exercícios que desenvolvem a memória emocional, auditiva, motora, conceptual, estrutural e visual e a criação de um diário de bordo com o objetivo dos alunos anotarem a sua rotina de estudo e evolução. Através da intervenção, procurou-se suscitar uma mudança positiva de forma a otimizar a aprendizagem e performance dos alunos de saxofone. A constante autoavaliação foi um grande auxílio na reflexão do trabalho realizado, na análise do progresso dos alunos e na procura de soluções quando estas eram necessárias.

3. Intervenção Pedagógica

Como explicitado, a intervenção incidiu na contribuição da memorização para a performance e aprendizagem do saxofone no ensino especializado, tendo o essencial do projeto sido aplicado nas aulas individuais de instrumento. Numa primeira fase, apresentei um inquérito aos alunos com o objetivo de compreender o conhecimento prévio sobre a temática. Após o inquérito, realizei uma abordagem sobre o tema e implementei o meu trabalho durante as seguintes aulas de instrumento. O trabalho desenvolvido com os alunos culminou numa audição de classe. No final, apliquei novamente um inquérito aos alunos no sentido de verificar a opinião dos mesmos sobre toda a experiência de memorizar. Todas essas fases são agora descritas.

3.1 Inquérito pré-intervenção

De modo a averiguar os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o tema da memorização, os alunos responderam ao inquérito durante a aula de saxofone com a minha supervisão e do professor cooperante. O Inquérito estava estruturado em três partes. A primeira parte do questionário dizia respeito aos dados pessoais dos alunos, como o género, grau escolar, tempo investido no saxofone. A segunda parte teve como principal objetivo conhecer a rotina de estudo de cada aluno, assim como os métodos que cada um habitualmente utilizava para potencializar a eficácia do estudo. A terceira parte está focada no tema do relatório de estágio, a memorização. Foram realizadas questões sobre o conhecimento prévio sobre a temática, assim como a opinião e experiência dos alunos sobre a memorização. O Inquérito foi realizado a dez inquiridos, que representam os dez alunos de estágio que observei durante um ano letivo.

Dos dez inquiridos sete eram do género masculino e três do género feminino; dois alunos estavam na iniciação musical, três alunos no primeiro grau, dois alunos no segundo grau e os restantes três frequentavam o quarto grau; os alunos tinham entre um a seis anos de estudo de saxofone – em particular, cinco alunos responderam que tocam há um ano, dois alunos há dois anos, um aluno há um ano, um aluno há quatro anos e o restante que toca há seis anos.

Cinco alunos afirmaram que faziam um planeamento do estudo e os outros cinco inquiridos responderam que não planeavam, os cinco alunos que responderam que sim elaboravam um plano de estudo com horários específicos para estudar. Os restantes alunos não definiam um horário específico para o estudo.

Sobre a maneira como organizavam o estudo, a resposta mais frequente foi: tocar a escala, depois os estudos e por fim as peças. Apenas um aluno respondeu que a estrutura do seu estudo era aleatória e um aluno iniciava o seu estudo pelos exercícios que tem maior dificuldade. Verificou-se que os alunos não tinham nenhum método organizado de estudo, limitando-se a praticar os exercícios pela ordem mais comum apresentada na sala de aula. Todos os alunos expuseram que no estudo individual tocavam com maior frequência os exercícios de início ao fim, ao invés de dividir os exercícios e estudar por pequenas partes. O seu método de estudo passava apenas pela repetição. Nenhum aluno dedicava parte do seu tempo de estudo para a criação de exercícios que auxiliem a consolidação das passagens com maior dificuldade, aplicavam apenas a repetição da passagem em estudo. Nenhum aluno refletia sobre o estudo após o finalizar.

Oito alunos indicaram que estudavam a partitura sem instrumento e apenas dois alunos responderam negativamente. Este estudo sem tocar incluía fazer uma análise, solfejar, cantar, fazer as digitações, entre outros exercícios. Apesar da resposta ser majoritariamente positiva, os alunos tiveram dificuldade em assimilar o conceito de estudar a partitura sem tocar. De forma a caracterizar esse estudo da partitura sem tocar saxofone, foi perguntado aos alunos de forma mais detalhada quais os exercícios que faziam no estudo. Os alunos apresentaram diversas formas de estudo, tais como fazer as posições das notas, cantar, escrever apontamentos na partitura e solfejar. Sete alunos já costumavam cantar os exercícios durante o estudo e os outros três alunos responderam que não cantavam.

Sobre a análise dos exercícios, oito alunos responderam que realizavam uma análise e apenas dois responderam que não. Esta análise baseava-se na verificação da armação de clave e tipo de compasso. Nenhum aluno realizava uma análise profunda aos exercícios, como a divisão do estudo em partes e o reconhecimento de segmentos semelhantes.

Cinco alunos responderam que não pensavam nas digitações enquanto estudavam e os outros cinco alunos afirmaram que pensavam nas posições das notas. Constatei que os alunos que afirmaram que pensavam nas digitações frequentavam a iniciação e o primeiro grau. Para os alunos mais avançados, as digitações eram algo inconsciente, já estava mecanizado.

Nove alunos responderam que se imaginavam a tocar saxofone e apenas um aluno respondeu que não. À semelhança da questão anterior, foi também questionado se os alunos durante o seu dia costumavam pensar nas peças de saxofone sem tocar. Sete alunos responderam que costumavam pensar e três responderam que não é habitual lembrarem-se das peças ou estudos fora do horário de estudo ou da aula de saxofone. Os alunos mais novos responderam que o que pensavam enquanto

tocavam era principalmente no exercício em si, como por exemplo no ritmo, nas notas e digitações. Os alunos mais avançados responderam que pensavam na composição dos exercícios, mas também em outros aspetos como tarefas do dia a dia, algumas preocupações e na opinião do professor enquanto tocavam.

Se uma peça tem um determinado carácter, é importante perceber se as alterações de humor dos alunos influenciam a performance ou se estes conseguem focar-se apenas no carácter da obra. De acordo com as respostas, seis alunos tocavam a mesma peça com emoções diferentes de acordo com o seu estado de espírito. Contudo, quatro alunos conseguiam manter as emoções independentemente do seu humor.

A maioria dos alunos respondeu que depois de algum tempo de estudo conseguiam recordar-se de alguns detalhes dos exercícios, mas três alunos responderam que não era habitual lembrarem-se de algum aspeto visual dos exercícios. Todos os alunos responderam que quando estudavam de forma regular era habitual lembrarem-se de pequenas partes dos estudos de formas muito variadas, desde a visualização mental, memorização da altura dos sons e das digitações das notas.

Em relação ao termo memorização, todos os alunos os responderam que conheciam o significado, contudo, a maioria respondeu que achava mais difícil memorizar os estudos porque normalmente as melodias das peças eram mais fáceis de compreender. Apenas dois alunos responderam que achavam mais difícil de memorizar as peças.

A maioria dos alunos considerou que tocar de memória era uma tarefa muito difícil e que a falta de estudo dificultava o processo de memorização. Desta forma, para conseguir memorizar de uma forma segura era necessário estudar para estarmos seguros e existir menos probabilidade de errar ou esquecer alguma passagem. No entanto, os alunos referiram a repetição como única forma de conseguir memorizar. Oito alunos responderam que já tinham tocado de memória e dois responderam que nunca tocaram nenhum exercício sem partitura. A maioria dos alunos já tinha tocado as escalas e os respetivos exercícios como por exemplo o arpejo e terceiras de memória. Apenas um aluno mencionou que tinha tocado uma peça sem partitura. Oito alunos responderam que tocavam sem partitura frequentemente e apenas dois não tocavam de memória. De acordo com a questão anterior, pode-se constatar que os alunos que tocavam frequentemente sem partitura referiam-se às escalas e respetivos exercícios.

A quanto às estratégias de memorização que conhecem, a resposta mais frequente consistiu na repetição do material que tencionavam memorizar e estudar várias vezes. Após estudar inúmeras vezes, o passo seguinte era tentar tocar sem ver a partitura. Apenas dois alunos responderam que não

conheciam nenhuma estratégia de memorização. Metade dos alunos respondeu que já utilizou estas estratégias e a restante metade respondeu que nunca utilizou.

Importante referir que os alunos que responderam que sim, referiam-se exclusivamente à repetição. Posteriormente, os alunos que tentaram memorizar recorreram ao processo da repetição para conseguir tocar sem partitura. Cinco alunos responderam que quando tocavam sem partitura era por vontade própria, enquanto a outra metade dos alunos só tocava sem partitura se lhes fosse pedido. A maioria dos alunos respondeu que o professor incentivava a memorização, enquanto apenas três alunos responderam negativamente.

Relativamente à sensação de tocar de memória, a maioria dos alunos reporta que se sentiam nervosos e preocupados por errar ao tocar sem partitura. No entanto, dois alunos responderam que se sentiram bem e mais livres. Todos os alunos responderam que tinham dificuldades em conseguir memorizar. Os alunos referiram que era mais difícil memorizar obras ou passagens com grandes saltos intervalares e com um ritmo mais rápido. O fator da ansiedade e nervosismo também era uma das maiores dificuldades dos alunos. A totalidade dos alunos respondeu que era mais difícil de memorizar obras rápidas em comparação com obras lentas. A maioria das respostas indicou que tocar sem partitura influencia a forma de tocar dos alunos.

Através deste inquérito pré-intervenção constatei que a memorização de estudos ou peças não é uma estratégia habitual nos alunos de saxofone. Os alunos que memorizaram apenas se referiram às escalas e aos respetivos exercícios como arpejos. Metade dos alunos não programa o seu estudo semanal e a outra metade planeia conforme os dias disponíveis. Relativamente a este estudo, a maioria dos alunos adota como única estratégia começar pela escala, de seguida para os estudos e por fim a peça de início a fim. Quando surgem dificuldades técnicas estes resolvem através da repetição ao invés de utilizarem outros exercícios auxiliares para combater a dificuldade. Após o estudo, nenhum dos alunos faz uma avaliação de forma a entender o que correu bem, que aspetos necessitam de melhorar ou até mesmo para modificar o tempo de estudo caso seja necessário acrescentar mais tempo. A forma como estudam abrange solfejar, cantar e fazer as dedilhações das notas. No que diz respeito aos pensamentos que os alunos têm enquanto tocam, a maioria respondeu que está focada nas notas e no respetivo ritmo. Todos os alunos conheciam o termo memorização, mas apenas indicaram a repetição como estratégia para atingir bons resultados. Desta forma, quando os alunos tocam as escalas de memória ficam preocupados com o possível esquecimento ou confusão com outras notas.

3.2 Aulas lecionadas

Da análise das respostas dadas no inquérito, e tendo em conta o que cada aluno me foi comunicando na conversa individual, encetei uma aproximação ao tema da memorização, abordando a sua importância na aprendizagem, os diferentes tipos de memorização e as estratégias que podemos utilizar para memorizar e de que forma isso nos ajuda na aprendizagem da música.

Assim, sob a minha orientação, e tendo sempre o apoio do professor cooperante, cada aluno escolheu a peça que gostaria de trabalhar com vista à memorização. Os alunos estavam todos em níveis de aprendizagens diferentes e houve o cuidado de adaptar o grau de dificuldade da peça a essa realidade. Ficou, então, acordado para cada aluno o que se enuncia: Aluno A – “Grün, Grün”, de M. Oldenkamp; Aluno B – 1.º andamento de “Adagio and giga”, de A. Corelli; Aluno C – 2.º andamento de “Adagio and giga”, de A. Corelli; Aluna E – “Hänsel und Gretel”, de M. Oldenkamp; Aluna H – “A Beguiling Bugs Beguine”, de Colin Cowles; e Aluna I – “Stille, Stille”, de M. Oldenkamp.

Nos momentos finais desta primeira aula, foi apresentado ao aluno o Diário de Bordo (Doravante, Diário; Tabela 1). Esta ferramenta, que se reproduz abaixo, foi pensada no sentido de ajudar o aluno a manter um estudo constante, consciente e motivado. O diário consistia numa tabela onde o aluno deve registar o conteúdo abordado e a respetiva duração, uma breve explicação de como efetuou o estudo e uma pequena autoavaliação sobre esse estudo.

<i>Diário de Bordo</i>				
Dia	Planeamento		Descrição	Autoavaliação
	Conteúdo	Duração		

Tabela 1 - Reprodução do *Diário de Bordo* fornecido aos alunos.

Para que não houvesse quaisquer dúvidas no preenchimento da tabela, expliquei pormenorizadamente o que se pretendia. Assim, por “conteúdo” devia entender-se o material que o aluno tem para estudar, como escalas e respetivos exercícios da mesma, estudos e peças. Geralmente, os alunos têm de estudar tudo isto durante uma semana. Podem ter mais do que uma escala, estudo e peça. É suposto escreverem em cada linha um material. Em “duração” os alunos anotar o tempo

dedicado a estudar determinado material. Por exemplo: estudou 10 minutos a escala, 30 minutos o estudo e 15 minutos a peça. Em “descrição” o aluno deveria anotar como estudou cada exercício/material. Por exemplo: *“Estudei a escala num tempo lento em articulado e depois em ligado. Depois toquei num tempo mais rápido. No estudo comecei por solfejar e depois toquei. Estudei o estudo por partes. Comecei o estudo pelas partes mais difíceis e depois toquei de início ao fim.”* Basicamente, aqui, o aluno deve explicar, tomando consciência, de como foi o processo do estudo, de que forma estudou e que exercícios realizou em cada material (durante as aulas, sempre que considerava profícuo, explicava aos alunos como estudar e ensinei-lhes exercícios e formas de otimizarem o seu estudo). No parâmetro “autoavaliação”, o aluno devia refletir sobre a sua sessão de estudo. Por exemplo: *“Correu bem, mas preciso de estudar mais.” “Gostei muito de estudar as escalas.” “Não consegui estudar bem a peça porque tive dificuldades em determinada passagem.” “Não gostei de fazer determinado exercício, mas sinto que me ajudou a tocar melhor.”* Através da autoavaliação, o aluno toma consciência de como deve adaptar a sua rotina, mas também percebe o que melhorou, os seus progressos, pondera sobre que exercícios gosta mais de fazer, sobre os que efetivamente são mais eficazes e o oposto também.

No Diário, cada folha correspondia a um dia de estudo, que é apontado no cabeçalho. Os alunos podiam não estudar o material todo num dia. Com a minha ajuda, eles organizam a sua semana. Não era obrigatório estudar o material todo num dia e muito menos com uma ordem específica. Cada aluno adaptava a sua rotina conforme as suas necessidades e motivações, mas era importante que no final da semana os objetivos fossem cumpridos. O plano semanal não tinha de ser igual todas as semanas até porque os alunos também têm diferentes atividades, como testes e trabalhos. Isto obriga uma adaptação da sua organização semanal. Contudo, era importante que também aprendessem a ser autónomos no planeamento do estudo e que fossem responsáveis por cumprir o trabalho de casa. Era importante também que aprendessem a estudar tendo em conta o objetivo traçado, que tivessem um estudo eficaz e motivador, e que soubessem avaliar o seu próprio trabalho de forma a conseguirem melhorar e a observar todas as suas evoluções.

Este diário, elaborado pelo aluno, constituiu uma ferramenta muito importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ajudou não só os alunos, mas é também o professor. Com o *Diário de Bordo*, os alunos conseguem organizar a sua semana e planear os dias de estudo do saxofone, podem refletir sobre a forma como estudam e examinar os aspetos que correram bem e as dificuldades sentidas, e também reorganizar a semana se for preciso dedicar mais tempo ao estudo.

Para o professor, o diário constitui uma forma de perceber a evolução dos alunos, seja na parte da execução instrumental, seja na parte conceptual.

Após a primeira aula, depois de compreender e considerar os conhecimentos prévios dos alunos e da escolha da peça a trabalhar por cada um, pude elaborar o plano a seguir nas futuras aulas, de forma que a minha intervenção conduzisse a uma aprendizagem significativa, descrevendo-se agora as aulas lecionadas a cada aluno.

3.2.1 Aluno A

A segunda aula do Aluno A foi iniciada com uma demonstração e interpretação da obra seleccionada – *Grün, Grün*, de M. Oldenkamp –, de modo que o aluno conseguisse ter uma melhor percepção do que seria a peça. Após a audição da obra, levei a cabo um questionário que me permitiu apurar que o aluno gostou do que ouviu, afirmando que lhe parecia uma peça muito divertida para tocar; não considerava a partitura muito complicada, com a exceção de algumas notas que julgava ainda um pouco difíceis; associava a melodia um momento divertido; e conseguia identificar padrões repetitivos enquanto eu tocava, mas também quando analisou a partitura.

Para facilitar o processo de aprendizagem e da memorização da obra, pedi ao aluno que observasse uma vez mais a partitura para, sempre com o meu apoio, identificar a tonalidade da obra, dividir a peça em pequenas partes de acordo com o fraseado, assinalar, com diferentes cores, os padrões repetidos, assim como as notas alteradas, e criar pontos de referência de acordo com a estrutura da obra. Após esta análise, que permitiu ao aluno compreender melhor a peça, solfejámos em conjunto e tocámos as várias secções num tempo lento e confortável para uma primeira interpretação. Tendo em conta que o aluno não possuía um instrumento próprio, tocando saxofone apenas durante as aulas com um instrumento da escola, foram-lhe propostos outros métodos de maneira a substituir o instrumento durante a semana, a saber, utilizar um lápis ou um utensílio semelhante para fazer as posições das notas, solfejar e entoar.

Após os momentos iniciais da terceira aula, pedi ao aluno que tocasse a peça em que estava a trabalhar. O discente não apresentou dificuldades técnicas nem de leitura, mas tocou num andamento um pouco lento. Constatei que já conseguia tocar pequenos fragmentos de memória, quer devido ao trabalho realizado na aula anterior, quer devido ao seu estudo individual durante a semana. Nesta aula, dei continuidade ao processo de aprendizagem e memorização, apresentando ao aluno exercícios mais difíceis, como cantar a melodia enquanto a eu a tocava, tocar um compasso intercalado comigo, fazer

as digitações enquanto eu tocava, e tocar pequenas partes de olhos fechados. Notei que o aluno tinha mais facilidade na memória visual, conceptual e motora, pois quando lhe pedi que descrevesse o que imaginava quando tocava sem partitura, a resposta foi que visualizava a imagem da peça na sua cabeça com todas as anotações e análise marcadas, assim como a mecânica das mãos e dos dedos.

A quarta aula começou com a habitual exposição do que foi feito e estudado nos tempos anteriores, encorajando o aluno a apresentar as suas dúvidas e aspirações, e a expor o que pensava sobre as aulas, dando-me, assim, oportunidade para ajustar a minha atuação como facilitadora das suas aprendizagens. De seguida orientei a aula com algumas perguntas sobre a partitura, sobretudo relacionadas com a memória visual e conceptual, colocando as seguintes questões: (1) "Sem ver a partitura, em quantas partes dividimos a peça?"; (2) "De que cor está cada frase?"; (3) "Quais os pontos de referência que marcamos?"; (4) "Quantas pautas existem?" (5) "De que cor são as seguintes notas (...)?". Como o aluno conseguiu responder de forma acertada a todas as questões, pedi-lhe, de seguida, que tocasse a peça de memória de início ao fim, com a indicação de, no caso de errar, seguir para o próximo ponto de referência que se recordasse. Conseguiu tocar tudo, apesar de o ter feito com alguma irregularidade no tempo, que rapidamente melhorou quando comecei a marcar a pulsação.

Os exercícios que propus a seguir consistiam na consolidação da memorização, como tocar intercalado com o aluno as pequenas partes, tocar a peça de olhos fechados e tocar também com áudio. Foi realizada uma simulação de audição/prova para avaliar o aluno, mas também para o preparar em caso de algum bloqueio devido ao nervosismo. O aluno superou a prova com sucesso.

3.2.2 Aluno B

Na segunda aula, encetei um diálogo como o aluno sobre a peça selecionada: "Adagio e Giga", de A. Corelli. Desta forma, pude ficar a saber que o aluno não conhecia a peça antes de esta lhe ter sido apresentada por mim; pesquisou sobre a peça em casa para a ficar a conhecer melhor (o que revela interesse e motivação); gostava da peça e, embora a considerasse muito difícil, sentia que se estudasse iria conseguir tocá-la; sabia que devia estar muito atento às alterações das notas; não se sentia capaz de memorizar a obra, porque, na sua opinião, esta tinha muitas notas e ritmos diferentes o que podiam causar confusão e esquecimento. Depois deste momento preparatório, promovi com o aluno uma análise do primeiro andamento. Assim, sempre com o meu apoio e incentivo, o discente conseguiu dividi-lo em pequenas secções, marcar com várias cores as alterações das notas de acordo com a tonalidade, assinalar os sítios de respiração e indicar pontos de referência. Este trabalho de análise deixou a aluno um pouco mais confiante para tocar a peça. Todavia, o facto de o ter feito num

andamento mais lento do que o proposto levou-me a constatar que estava com dificuldades de leitura. Para colmatar essas dificuldades, pedi-lhe que solfejasse e, depois, cantasse em conjunto comigo de acordo com a divisão que fizemos das frases. De seguida, voltámos a tocar cada uma das frases ainda num tempo mais lento.

Na terceira aula, pedi ao aluno que, em poucas palavras, explanasse o que fizéramos na aula anterior, o que deu azo a esclarecer algumas dúvidas sobre alguns ritmos da obra.

Depois deste momento um pouco mais teórico, pedi ao aluno que tocasse a peça de início ao fim. Fizemos algumas correções nas articulações, dinâmicas e notas trocadas. O exercício seguinte foi muito mais pormenorizado, pois a peça contém muitos detalhes. Começámos por cantar de acordo com as respirações, ou seja, por frases ainda mais curtas, e depois tocámos. Percebi que o aluno tinha muita facilidade e que gostava de cantar e que sempre que entoava uma nota errada percebia rapidamente e corrigia de imediato. Assim, avancei para o exercício seguinte: enquanto eu tocava passagens da peça com notas erradas, o aluno tinha de identificar o erro e tocar a passagem com as notas corretas. Este exercício revelou-se muito fecundo, pois constatei e pude levar o aluno a perceber que já tinha algumas passagens memorizadas. Assim, sugeri uma pequena variação do exercício: eu tocava o início de cada frase e o aluno completava e depois alternávamos. No final da aula, o aluno confessou que tinha trabalhado muito durante a aula, mas também que se tinha divertido imenso. *“Afinal, aprender assim nem custa nada!”*, declarou. Efetivamente, durante a sessão, senti que o aluno estava empenhado nos exercícios e motivado para o estudo. Visto que este aluno não era regular na sua rotina de estudo, isto constituiu um bom indicador do seu progresso.

A quarta aula foi para mim, enquanto facilitadora da aprendizagem, muito recompensadora. O aluno chegou muito entusiasmado pelo trabalho que conseguiu realizar durante a semana: conseguiu memorizar o andamento completo e num tempo ainda mais rápido. Contudo, manifestou algumas inconsistências no final da peça por fazer confusão com outra parte da obra. Para solucionar esta situação, fizemos uma nova marcação na partitura com um sinal escolhido por ele para que conseguisse recordar a referida passagem. Para o ajudar na execução da peça, encetei um diálogo em que pedi que dissesse o que a peça lhe fazia lembrar ou o que ele associava ao andamento. Sem utilizar a partitura, pedi-lhe que tocasse de olhos fechados e que se concentrasse no que estava a criar. O aluno hesitou na passagem problemática, mas conseguiu continuar até ao fim. Numa segunda tentativa, o aluno conseguiu tocar o andamento completo de memória. No final da aula, pedi-lhe que tocasse novamente, imaginando-se em contexto de prova. O aluno conseguiu tocar a peça, o que lhe deu (e a mim) muito satisfação.

3.2.3 Aluno C

Após a abertura da segunda aula, encetei com o aluno uma conversa sobre a obra "Adagio e Giga", de A. Corelli, de forma a contextualizar o estilo e gênero da mesma. Após a audição do segundo andamento, o aluno, com o meu apoio, fez uma análise da peça que consistiu na divisão de pequenas partes através do fraseado, na marcação da tonalidade, na marcação de pontos de referência, na definição de chaves auxiliares em determinadas passagens técnicas, na marcação das partes semelhantes com cores e também na marcação de algumas indicações de tempo, visto que o compasso era composto e o aluno fazia alguma confusão com as figuras rítmicas. Após esta análise, pedi ao aluno que tocasse a peça, mas rapidamente percebi que estava demasiado nervoso e que isso lhe dificultava a *performance*. Assim, numa tentativa de o fazer ultrapassar o nervosismo e de o fazer compreender melhor o balanço da obra, tendo em conta que é uma dança, pedi-lhe que, em conjunto comigo, balançasse para a esquerda e para a direita conforme o andamento, enquanto solfejava. Depois, tocámos. De seguida, para resolver ainda algumas dúvidas de solfejo, encorajei o aluno a solfejar por meio das divisões que tinha marcado anteriormente enquanto digitava as notas no instrumento. O exercício que propus a seguir consistia em o aluno cantar enquanto eu tocava. No entanto, em conversa com o aluno sobre os exercícios realizados, percebi que este não se sentia confortável a cantar e que entendia melhor a música através da sua análise formal.

Na terceira aula, o aluno demonstrou estar mais descontraído em comparação com a aula anterior. Depois de tocar uma primeira vez a peça, expliquei-lhe os pontos em que tinha de fazer algumas correções nas passagens técnicas que continham chaves auxiliares. De seguida, pedi-lhe que voltasse a tocar a peça, verificando que as dificuldades tinham sido ultrapassadas.

O aluno manifestou, então, vontade de tocar de memória a primeira parte do andamento, pois durante o seu estudo semanal autónomo tinha conseguido fazê-lo. Incentivei-o, portanto, a tocar de memória, dando-lhe *feedback* positivo pelo trabalho realizado em casa. Apesar de tocar com algumas falhas, o aluno revelou que conseguia, sempre que ocorria um bloqueio, avançar para o ponto de referência seguinte. Tendo em conta que o aluno nunca tinha levado a cabo um trabalho de memorização em música e que a peça proposta é considerada longa, há que salientar que o trabalho que realizei com o aluno nas aulas, conjugado com o seu estudo autónomo, revelou-se extremamente positivo, já que o discente progrediu imenso em apenas uma semana (mesmo não esquecendo a ocorrência de algumas falhas técnicas). No exercício seguinte, propus que tocássemos frases intercaladas, ou seja, ele tocava a primeira frase e eu a seguinte, e assim sucessivamente. Enquanto eu tocava a minha frase, ele digitava as notas no instrumento e quando era a vez de ele tocar, eu cantava em simultâneo. Quando

acabámos a obra, trocámos a ordem das frases, eu comecei com a primeira e ele continuou. Este exercício revelou-se muito eficaz no desenvolvimento da autoconfiança do aluno.

Na quarta aula, o aluno começou por me explicar que se sentia um pouco nervoso, uma vez que não tinha tido muito tempo para estudar e que, por isso, não se sentia muito seguro e confortável. Tendo em conta este dado, reajustei imediatamente a aula. Assim, reorientei a aula para fazer estudo acompanhado, reforçando o trabalho da sessão anterior e trabalhando aquilo que o aluno deveria ter realizado em casa. Começámos por tocar a obra de início ao fim para verificar a evolução do aluno e também para perceber o que era necessário consolidar. O aluno conseguiu tocar de memória, apesar de cometer alguns erros, sobretudo na passagem técnica referida anteriormente. Ao chegar à passagem em questão, o aluno demonstrava muita ansiedade, revelando-me depois que considerava aquele compasso demasiado complicado e que, por isso, perdia a concentração para a restante parte da obra. Sabendo quais as dificuldades do aluno, optei por trabalhar o compasso em causa através de exercícios de variações rítmicas e articulações. Após a passagem estar consolidada, incentivei-o a trabalhar a frase completa para incluir a passagem técnica. Pedi-lhe, depois, que tocasse a frase de memória e de olhos fechados, de modo que a sua concentração se focasse apenas no que estava a tocar. Pedi-lhe ainda que associasse um sentimento, uma emoção, uma recordação a esta frase em específico, como uma mnemónica de todo o trabalho que realizou e que conseguiu consolidar.

3.2.4 Aluna E

Iniciei a segunda aula recordando a peça que seria objeto de estudo nesta e nas próximas duas sessões: "Hänsel und Gretel", de M. Oldenkamp. Desta forma, entabulei uma conversa que me permitiu averiguar que a aluna tinha muito interesse em tocar a obra por considerar a melodia muito bonita; não estava muito preocupada com o nível de dificuldade, porque já tinha detetado algumas partes semelhantes, o que, na sua opinião, tornava o estudo mais simples; conseguiu identificar as partes semelhantes antes de observar a partitura, ou seja, apenas com a audição da obra. Tendo em conta estes dados, conduzi a aula no sentido de levar a aluna a realizar uma análise à peça que lhe permitiria compreendê-la melhor e, em consequência, memorizá-la com mais facilidade. Com a minha orientação, a aluna dividiu a obra em pequenas frases, que salientou com cores diferentes para conseguir distinguir melhor as diferentes partes da obra e também para associar as partes semelhantes; marcou pontos de referência e também de alguns compassos que poderiam causar alguma confusão. Depois de verificar que a aluna estava confortável com a análise realizada, sugeri que solfejássemos as diversas frases para uma melhor leitura e esclarecimento de dúvidas em alguns

ritmos. De seguida, tocámos num tempo mais lento para que a aluna conseguisse assimilar toda a informação anterior. O exercício que propus a seguir compreendeu a entoação da obra completa enquanto eu tocava para que a aluna tivesse uma melhor noção da altura das notas. Inicialmente, notei que a aluna se sentia constrangida, mas depois de alguns reforços positivos, consegui fazer com que encarasse este exercício de forma descontraída, o que transformou este ato de aprendizagem num momento muito divertido.

Continuámos com o mesmo exercício, mas enquanto cantávamos também fizemos as digitações (posições com os dedos) das notas no instrumento. Este exercício foi muito importante em determinadas passagens que exigiam maior técnica, porque através da memorização motora a aluna conseguiu associar a posição dos dedos e mão em vez de estar tão preocupada com a leitura das notas. Quando acabámos estes exercícios, levei a aluna a constatar que algumas partes da peça já estavam memorizadas, o que a entusiasmou muito e a fez perceber que o trabalho que estava a realizar comigo estava a dar frutos.

Na terceira aula, a aluna chegou muito animada, pois tinha conseguido memorizar a peça durante a semana. Contudo, mostrou-se também um pouco reticente pelo medo que tinha de bloquear. Para que conseguisse contornar este problema, pedi-lhe que, no caso de sentir que tinha errado, avançar, mesmo assim, para o ponto de referência seguinte. A aluna conseguiu tocar toda a peça de memória, mas para o fazer teve de acrescentar mais tempo do que era suposto nas pausas, pois só assim conseguia evocar as frases que vinham a seguir. Para que melhorasse o seu desempenho, sugeri que, juntas, começássemos por cantar a peça e contar as pausas em voz alta, de seguida fizemos o mesmo exercício enquanto digitávamos as notas no instrumento. Quando o tempo das pausas já estava consolidado, passámos para um novo exercício. Este consistia em tocarmos as duas a obra, mas de forma intercalada e sem partitura. Ou seja, eu tocava a primeira frase e ela a seguinte e assim sucessivamente. Depois, tocámos em conjunto a obra completa com os olhos fechados. A aluna conseguiu executar a peça de memória na perfeição. Para a preparar para a prova, fizemos uma simulação da audição e a aluna tocou novamente a peça de memória sem errar e ainda mais concentrada. No final da aula, tentámos tocar com o áudio e a aluna também conseguiu um bom desempenho, ainda que o acompanhamento fosse um pouco mais rápido.

Na quarta aula, a aluna tinha uma surpresa reservada para mim que confirmava que o trabalho que eu estava a realizar com ela era enriquecedor para ambas. Assim, a aluna pediu-me se podia demonstrar a sua peça com o acompanhamento de áudio. Acedi e verifiquei a aluna tinha feito todo um trabalho de casa exímio e se sentia feliz por conseguir obter bons resultados. Todavia, antes

de a deixar tocar, e de forma a aumentar a sua autoconfiança, fiz um esclarecimento de dúvidas do áudio. Isto permitiu-lhe tocar a peça com o acompanhamento sem errar. Nesta aula, aproveitando que o aluno que iria ter aula a seguir chegou um pouco mais cedo, fizemos uma simulação de audição com “público”. Da primeira vez que tocou, a aluna, talvez devido ao natural nervosismo que estas situações provocam, atrapalhou-se um pouco. Para que recuperasse a calma necessária a um bom desempenho, pedi-lhe que fizesse uma revisão do mapa mental da peça. Deste modo, da segunda e da terceira vez, com a confiante restabelecida, conseguiu tocar a peça com distinção.

3.2.5 Aluna H

Depois de uma breve introdução, a segunda aula começou com a audição da peça “A Beguiling Bugs Beguine”, de Colin Cowles. Encetei, depois, um diálogo com a aluna para poder averiguar se a peça era nova para ela ou se já a conhecia. A aluna revelou que até à aula anterior nunca tinha ouvido falar da peça, mas que, movida pela curiosidade, foi pesquisar sobre ela na Internet, onde a pôde também ouvir. Partilhou ainda que estava com receio de a tocar, porque considerava que a peça era muito difícil. Quando lhe pedi que se explicasse melhor, referiu que era uma peça muito longa em comparação com as peças que tinha tocado anteriormente e que, por esse motivo, se sentia incapaz de a conseguir memorizar. Com os dados que partilhou comigo, decidi que a melhor abordagem seria fazer uma análise da obra através da divisão em pequenas frases, marcar as partes semelhantes, assinalar as notas alteradas e marcar pontos de referência. De seguida, solfejámos em conjunto a obra e marcámos em alguns compassos os tempos de cada nota que suscitavam algumas dúvidas e hesitações. Feito este trabalho, tocámos cada uma das frases num tempo ainda mais lento. Posteriormente, entoámos cada uma das passagens enquanto digitámos as notas no instrumento. Para verificar até que ponto a aluna tinha conseguido interiorizar a peça, levei a cabo um jogo de identificação de notas erradas. Neste jogo, a aluna tinha de identificar os erros que eu, propositadamente, inseria em algumas frases enquanto tocava. Para aumentar o nível de dificuldade do jogo, toquei novamente mas, desta vez, inserindo erros em todas as frases. A forma como conduzi a aula e o carácter lúdico desta atividade agradaram muito à aluna e eu pude constatar com grande satisfação que o seu receio inicial de não ter a aula ministrada pelo seu professor habitual tinha desaparecido por completo. Estava criada uma boa relação professora-aluna.

Na terceira aula, a discente chegou muito entusiasmada e com vontade de mostrar todo o trabalho que tinha realizado durante a semana. Pedi-lhe, então, que tocasse a peça. A sua atuação demonstrou que tinha estudado a peça num andamento mais próximo do pedido. De seguida,

começámos a trabalhar dois compassos tecnicamente mais difíceis e em que a aluna tinha demonstrado mais dificuldade. Para ajudar a consolidar a sua aprendizagem, sugeri a realização de alguns exercícios com variedade rítmica e articulações. Sentindo-se mais confiante após estes exercícios, a aluna quis tentar tocar de memória a primeira parte da peça, o que conseguiu fazer até ao meio da peça, que, curiosamente, coincidia com o ponto em que surgiam os compassos que tínhamos trabalho com mais insistência no início da aula. A aluna sabia o início de cada ponto de referência, mas demonstrava alguma hesitação nas terminações das frases. Continuámos a aula, seguindo para a parte subsequente da peça em que a *performance* da aluna teve mais falhas. Por forma a dar mais ferramentas à aluna para que lhe fosse mais fácil memorizar a peça e, principalmente, as partes em que sentia mais dificuldade, encetei uma conversa com ela sobre a linha melódica, sugerindo-lhe que fizesse associações, ou seja, que relacionasse essas partes com algo de que gostasse ou lhe fosse agradável.

Iniciei a quarta aula, sugerindo que tocássemos juntas a peça, uma vez com a partitura e uma segunda vez sem partitura. Com este exercício, pude constatar que a evolução da aluna foi bastante notória, o que significava que se tinha dedicado muito ao estudo durante a semana.

Quando tocámos sem partitura, consegui perceber que algumas partes da peça ainda não estavam totalmente memorizadas, mas o facto de tocarmos juntas deu-lhe a confiança necessária para melhorar o seu desempenho. E, assim, após algumas tentativas, e tendo sempre em conta os pontos de referência, a aluna conseguiu tocar a peça do princípio ao fim de memória e sem erros.

3.2.6 Aluno I

Iniciei a segunda aula com a audição da peça "Stille, Stille", de M. Oldenkamp. De seguida, encetei um diálogo que me permitiu ficar a saber que o aluno gostava da peça por considerar que tinha uma melodia "engraçada"; calculava que a obra fosse difícil, por conter muitas notas "Ré" com a chave de registo, mas que o facto de o início da peça e o final serem iguais também ia facilitar a aprendizagem. A partir desta conversa, pudemos seguir para a análise da obra o que permitiu ao aluno, com o meu apoio, dividir a peça em pequenas frases e marcar com cores as partes semelhantes e os pontos de referência. Após verificar que esta análise não suscitava dúvidas ao aluno, solfejámos a obra por frases e de seguida tocámos num tempo mais lento. Apercebendo-me de que, por vezes, o aluno confundia a posição do ré agudo, sugeri-lhe que assinalasse a nota ré com uma marcação diferente para que se pudesse recordar melhor da posição. De seguida, cantámos a música enquanto digitámos as notas no instrumento. A partir das conversas que entabulei com o aluno,

apercebi-me de que ele tinha um grande poder imaginativo, o que me levou a sugerir que criasse uma história para a peça. Esta estratégia de ensino revelou-se bastante frutífera, pois o aluno não só criou uma história como também me revelou que teve imenso prazer nisso e que, a partir de então, a peça iria ficar para sempre associada à história um navio que, de acordo com cada frase, navegava para um sítio diferente.

No início da terceira aula, pedi ao aluno que recordasse a história que tinha criado para a peça e, ao mesmo tempo, dissesse a cor que tinha atribuído a cada frase. Fê-lo com confiança e corretamente para colmatar as dificuldades na emissão da nota ré, fizemos algumas correções na embocadura para uma melhor emissão. De seguida, o aluno tocou a peça de início ao fim sem errar, com foco na emissão do som da nota ré. Durante este exercício, pude constatar que o aluno já tinha memorizado grande parte da peça, pois enquanto tocava não olhava muitas vezes para a partitura. Desta forma, pude sugerir um jogo que consistiu em abordar uma determinada ação do navio e o aluno tocar a frase correspondente mesmo que não fosse totalmente memorizada. Continuámos o jogo, mas desta vez o aluno tinha de identificar do erro, ou seja, eu referia qual das frases ia tocar, mas interpretava-a propositadamente com algum erro. O objetivo era o aluno identificar o erro e corrigi-lo. Esta aula revelou-se muito animada e produtiva, já que o aluno conseguiu memorizar a peça através de um exercício de associação que ele próprio criou a partir da sua imaginação.

Na quarta aula, o aluno demonstrou muito interesse em apresentar o trabalho que tinha realizado durante a semana e pediu que repetíssemos o primeiro jogo da aula anterior. Acedi na condição de cantar e posteriormente tocar. O aluno tocou a peça de memória várias vezes de início ao fim sem errar. Após consolidar o tempo da entrada, o aluno conseguiu tocar juntamente com o áudio. Por fim, fizemos uma simulação de audição com uma das suas colegas a assistir. Nesta simulação, o aluno não conseguiu evitar o nervosismo e confundiu a entrada com o áudio. Por forma a que o aluno recuperasse a concentração e a descontração necessárias a uma boa *performance*, conversei com ele, encorajando-o e lembrando-o de todos os momentos de aprendizagem divertidos das aulas. Quando voltou a tocar, conseguiu fazê-lo de memória com sucesso.

3.3 Apreciação da Audição

Após as aulas de aprendizagem das peças e respetiva memorização, realizou-se uma audição final de período. Nesta audição, os alunos tocaram de memória a peça estudada. O Aluno A demonstrou muito entusiasmo e confiança pelo trabalho que realizou. Durante a sua *performance*, constatei que, acima de tudo, ele se estava a divertir e que não estava preocupado em tocar de

memória. Realizou uma audição sem qualquer tipo de erro ou hesitação. O Aluno B foi a maior surpresa desta audição, tendo demonstrado muita responsabilidade no trabalho que efetuou até ao momento da audição. Tocou de forma exímia e com expressão. O Aluno C, por ser muito perfeccionista e tímido, demonstrou algum receio e nervosismo por ter de tocar para várias pessoas. Apesar de ter havido uma ligeira hesitação nas frases, rapidamente seguiu para o ponto de referência seguinte até ao final da peça e conseguiu tocar de início ao fim. Apesar do nervosismo típico das situações de prova, a Aluna E não manifestou nenhum problema durante a sua *performance*. Tocou de início ao fim com acompanhamento de áudio sem um único erro. A atuação da Aluna H foi também bastante surpreendente. De toda a classe de saxofone, esta aluna era a mais envergonhada. Não se sentia confortável nem a tocar para pessoas próximas, como a sua família. Antes da prova, apercebi-me de que a aluna estava preocupada com a possível falha das passagens técnicas mais difíceis. No entanto, não falhou e enquanto estava a tocar foi agradável notar no quanto estava orgulhosa por estar a fazer um bom trabalho. Devido a questões pessoais, o Aluno I não conseguiu manter o nível de estudo desejado e, por essa razão, sentia-se muito nervoso para esta audição. Apesar de algumas falhas de notas, o aluno conseguiu avançar para os pontos de referência seguintes.

Em conversa com os alunos após a audição, apercebi-me de que todos estavam muito orgulhosos do trabalho que tinham realizado. Como é natural, os momentos de prova são altura de grande nervosismo e ansiedade. Encarar um auditório cheio, que está ali para apreciar, mas também para avaliar, não é fácil. O facto de a pandemia ter interrompido estas provas, também não ajudou. Mas o que é certo é que estes alunos vieram provar que com trabalho e apoio não há nervosismo ou ansiedade que não se consiga superar. O trabalho realizado nas aulas permitiu a cada aluno focar-se e ter uma prestação de valor em que o que mais importou foi o prazer de tocar e a diversão que isso propicia. Perante isto, não há momentos aterradores.

Na aula seguinte, levei a cabo um inquérito final pós-intervenção de forma a averiguar o contributo da memorização na aprendizagem e *performance* de cada aluno.

3.4. Inquérito Final

Este inquérito foi aplicado após a audição final, com o objetivo de averiguar a opinião dos alunos sobre todo o trabalho que realizamos durante as aulas, assim como a experiência de tocar sem partitura.

A primeira pergunta pôs em causa a sensação de tocar de memória. Os seis inquiridos responderam que a sensação ao tocar de memória foi positiva porque a performance foi realizada com

sucesso. Alguns dos alunos referiram que inicialmente estavam reticentes pois achavam que tocar sem partitura era algo impensável. No entanto, todos os alunos conseguiram tocar de memória e sentiram-se bem durante a sua performance.

A segunda pergunta "Achas que os exercícios que fizemos nas aulas e no teu trabalho individual em casa ajudaram no processo de memorização?", confirma que ambos os exercícios feitos nas aulas e também durante o trabalho individual facilitaram o processo de memorização, tal que a totalidade das respostas foi positiva, o que significa que de acordo com os alunos o trabalho realizado foi eficaz. No seguimento da questão anterior, foi pedido aos alunos para fundamentarem a sua opinião. A maioria das respostas referiram que os exercícios feitos durante a intervenção foram deveras importantes para a eficácia do processo de memorização. Estes exercícios demonstraram que memorizar não é um processo difícil e que é possível em qualquer grau de escolaridade. Contudo, o início deste processo poderia ser confuso, mas com o trabalho realizado durante as aulas em consonância com o trabalho feito individualmente em casa, este foi possível.

Foi questionado aos alunos quais os exercícios que acharam mais eficazes, de acordo com os alunos, os exercícios mais eficazes foram: a análise da peça; ver as partes semelhantes; assinalar as notas alteradas; dividir a peça em pequenas partes; marcar pontos de referência; solfejar; cantar; tocar de olhos fechados; associar palavras e emoções; tocar alternado com a professora; realizar as dedilhações sem tocar; ouvir a peça; pensar no som enquanto toca; preencher o diário de bordo. Os alunos fundamentam ainda que os exercícios mencionados anteriormente foram grandes alicerces para uma boa execução da peça de memória, e também para a aprendizagem da mesma. Outras respostas mencionaram que estes também foram uma grande ajuda para a melhoria da confiança ao tocar e também para uma melhor perceção da música.

Todos os alunos consideraram que, de acordo com a experiência deles, todos os exercícios foram uteis e tornaram-se boas ferramentas. Contudo, um aluno respondeu que não gostou de cantar, mas que ainda assim percebeu que este exercício era importante. Um outro aluno respondeu que os exercícios que realizou tinham diferentes níveis de dificuldade, mas que todos ajudaram no processo, e não mencionaram nenhum exercício menos eficaz porque todos contribuíram para o processo de memorização.

Os alunos confirmam que a memorização trouxe benefícios na performance, tal que justificam a sua opinião com respostas variadas: de acordo com os inquiridos, o processo de memorização contribuiu para uma melhor performance porque os trabalhos realizados durante as aulas fizeram com que a peça fosse mais bem compreendida; não sentiram tanta preocupação com as notas e ritmo;

durante a performance conseguiram divertir-se mais porque estavam seguros e confiantes devido a um melhor estudo e preparação.

Todos os alunos consideram que a memorização foi benéfica no processo de aprendizagem pois providenciou uma melhor compreensão da peça e do instrumento. Os diversos exercícios realizados contribuíram para um estudo mais eficaz que resultou na memorização, mas principalmente numa aprendizagem mais fácil e motivadora.

O diário de bordo foi benéfico no processo do planeamento do estudo, os alunos afirmaram que o diário de bordo foi útil porque permitiu uma forma de planear e organizar o estudo do saxofone durante a semana, mas também de entender o ponto de situação do mesmo. Através da autoavaliação os alunos conseguiram perceber e refletir sobre o progresso do estudo e o que era preciso melhorar. Assim, a organização do estudo semanal também dependia do trabalho que era preciso manter e melhorar.

No que toca à motivação dos alunos para o estudo através do processo de memorização, a totalidade dos alunos respondeu positivamente, ou seja, todos os alunos sentiram-se motivados no estudo, pois acharam o estudo mais divertido e fácil através dos exercícios realizados nas aulas; este novo processo, a memorização, para muitos alunos era visto como algo impossível de concretizar, mas após algumas aulas a memorização foi encarada como algo motivador e desafiante.

Por fim, a última questão referiu-se à intenção dos alunos utilizarem, no futuro, as estratégias de memorização aprendidas. Todos os alunos responderam que tencionam utilizar novamente todas as ferramentas aprendidas. O processo de memorização como estratégia de aprendizagem e performance foi benéfica para todos os alunos. Ao demonstrar diversas estratégias de memorização, os alunos aprenderam exercícios novos durante as aulas e ferramentas para continuar este processo nas suas sessões de estudo individual futuras. Apesar de todos os alunos serem diferentes e com gostos diversos, foi unanime que todos os exercícios contribuíram para que os alunos tivessem sucesso neste percurso. O processo de memorização foi extremamente motivador pelo interesse que os alunos tiveram nos exercícios e por considerarem a memorização um desafio às suas capacidades.

Conclusão

Na fase de observação de aulas em contexto de estágio, constatei que alguns dos alunos conseguiam memorizar algumas passagens musicais devido à repetição, sem que, no entanto, a repetição fosse uma estratégia completamente segura e eficaz. São vários os autores que defendem que tocar de memória é vantajoso para a performance – aumenta o foco na interpretação musical ao invés da escrita da partitura (Greene, 1912; Hughes, 1915; Matthey, 1926); o contacto com o público é maior, facilitando a intenção musical que o interprete tenciona transmitir e consolida a técnica, de melhor compreensão da obra e de desenvolvimento de sentidos primordiais como a audição Cienniwa, 2014). Williamon (2002) defende que para uma memorização bem consolidada devem ser utilizadas várias estratégias nos domínios motor, auditivo, visual, conceptual, emocional, estrutural, linguístico, bem como a prática mental e física e o planeamento do estudo. Procurei por isso com o trabalho realizado compreender de que forma a aplicação de estratégias de memorização poderia otimizar a performance e a aprendizagem dos alunos de ensino especializado do saxofone.

Inicialmente procurei aferir o conhecimento prévio dos alunos sobre a memorização e consciencializá-los para o possível contributo da memorização na performance e aprendizagem do saxofone, promovendo estratégias de memorização nas dimensões, motora, auditiva, visual, conceptual, emocional, estrutural, linguística, e de prática mental e física, planeando as aulas de acordo com as necessidades de cada aluno. Os alunos usaram também um diário de bordo com o intuito de anotarem as suas sessões de estudo, incluindo os exercícios que utilizavam, bem como a sua duração e uma autoavaliação. A intervenção culminou numa audição de classe em que os alunos tocaram de memória. De modo a avaliar a intervenção, foi realizado um inquérito final. As respostas foram muito gratificantes, pois os alunos comprovaram que a memorização é uma mais-valia como estratégia de aprendizagem e de preparação à performance, cada aluno teve maior proveito da sua atuação, estavam mais seguros, confiantes e focaram-se mais no próprio momento do que na leitura da partitura. No que diz respeito à utilização da memorização como estratégia de aprendizagem, os alunos responderam que esta serviu para assimilar melhor a peça devido aos exercícios que realizamos. Os alunos também afirmaram que preencher o diário de estudo foi uma forma de planear a semana, serviu como lembrete de estudo e também como reflexão individual do trabalho realizado semanalmente.

Assim, julgo poder concluir que a utilização de estratégias de memorização contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da aprendizagem e da performance dos alunos de saxofone, cumprindo os objetivos inicialmente propostos.

Referências

- Aiello, R., & Williamon, A. (2002). Memory. In G.E. McPherson & R. Parncutt (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (p.167-181). Oxford: Oxford University Press
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). *The control processes of short-term memory*. Stanford University.
- Baars, B. J. (1988). *A Cognitive Theory of Consciousness*. Cambridge University Press
- Baddeley, A. D. (1997). *Human memory: Theory and practice*. Psychology Press.
- Baddeley, A. D. (1999). *Essentials of human memory*. Psychology Press/Taylor & Francis (UK).
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working Memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent Advances in Learning and Motivation* (Vol. 8, pp. 47-89). New York: Academic Press
- Barbacci, R. (1965) *Education de la memoria musical*. Buenos Aires: Ricord
- Bernardi, N. F. (2013). *Mental Practice in Music Memorization: An Ecological-Empirical Study*. Music Perception.
- Blanchard, B. (2007). *Making Music and Enriching Lives: A Guide for All Music Teachers*.
- Blåsing (Eds.), *Performing the remembered present* (pp. 69–96). Bloomsbury.
Bloomington: Indiana University Press.
- Bower, G. H. (1967). A multicomponent theory of the memory trace. *Psychology of Learning and Motivation*, 1, 229–325.
- Cahn, D. (2008). The Effects of Varying Ratios of Physical and Mental Practice, and Task Difficulty on Performance of a Tonal Pattern. *Psychology of Music*, v36 n2, 179-191.
- Chaffin, R. & Imreh, G. (1997). 'Pulling teeth and torture': musical memory and problem solving. *Thinking and reasoning*, 3(4), 315-336.
- Chaffin, R. (2003). "Seeing the big picture": Piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, 465–490.
- Chaffin, R., Logan, T. R., & Begosh, K.T. (2009). Performing from memory. In S. Hallam, I.
- Cienniwa, P. (2014). *By Heart: The Art of Memorizing Music*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Cienniwa, P. (2014). *By Heart: The Art of Memorizing Music*. Larry Thomas Bell, FAAR.
- Cienniwa, P. (2014). *By Heart: The Art of Memorizing Music*. Larry Thomas Bell, FAAR.
- Coffman, D. D. (1990). Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results in piano performance. *Journal of Research in Music Education*, 38, 187-196.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*.
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.
- Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (p. 352-363). Oxford: Oxford University Press.
- Driskell, J. E. (1994). Does mental practice enhance performance? *Journal of Applied Psychology*.
- Driskell, J. E. (1994). Does mental practice enhance performance? *Journal of Applied Psychology*.
- Driskell, J., Copper, C., & Moran, A. (1994). Does mental practice enhance performance? *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 481–492.
- Ebbinghaus, H. (1913). *Memory: A contribution to experimental psychology*, Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University
- Engelkamp, J. (2001). Memory for Actions. *The American Journal of Psychology*, 144-150.
- Ericsson, K. A., & Pennington, N. (1993). The structure of memory performance in experts: Implications for memory in everyday life. In G. M. Davies & R. H. Logie (Eds.), *Memory in everyday life* (pp. 241–272). North-Holland/Elsevier Science Publishers.
- Fitts, P.M., & Posner, M.I. (1967). *Human performance*. Brooks/Cole.
- Fonte, V. (2020) *Reconsidering memorisation in the context of non-tonal piano music*. Doctoral thesis, Royal College of Music
- Ginsborg, J. (2000). Off by heart: expert singers' memorisation strategies and recall for the words and music of songs. C. Woods, G. Luck , R. Brochard , F. Seddon and J. A. Sloboda (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*
- Ginsborg, J. (2017). Memory in music listening and performance. In P. Hansen & B. Methuen Drama.
- Hallam, S. (1997). The development of memorisation strategies in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, 14, p. 87-97.
- Heuer, F., & Reisberg, D. (1992). Emotion, arousal, and memory for detail. In S.-Å. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory: Research and theory* (pp. 151–180). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Highben, Z., & Palmer, C. (2004). Effects of Auditory and Motor Mental Practice in Memorized Piano Performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 58-67.
- Hughes, E. (1915). Musical memory in piano playing and study. *The Musical Quarterly*, 1 (4), 592-603. Recuperado da base de dados JSTOR.
- International Conference on Music Perception and Cognition. Evanston, Illinois: Northwestern University.
- Kloppel, R. (1996). *Mental training for musicians*. Bosseverlag.

- Lehmann, A. C., & Ericsson, K. A. (1996). Performance without preparation: Structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 15(1-2), 1–29.
- Lisboa, T., & Chaffin, R. (2008). Practicing perfection: how concert soloists prepare for performance.
- Lisboa, T., Chaffin, R., & P. Demos, A. (2015). Recording thoughts while memorizing music: A case study.
- Lutz, S. T., & Huitt, W. G. (2018). Information processing and memory: Theory and applications
- Lutz, S. T., & Huitt, W. G. (2018). Information processing and memory: Theory and applications.
- Lutz, S., & Huitt, W. (2003). Information processing and memory: Theory and applications.
- Mc Bride, D. M., & Cutting, J. C. (2018). *Cognitive psychology: Theory, process, and methodology* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd..
- Miklaszewski, K. (1989). A Case Study of a Pianist Preparing a Musical Performance. *Psychology of Music*.
- Miklaszewski, K. (1989). A Case Study of a Pianist Preparing a Musical Performance. *Psychology of Music*.
- Miklaszewski, K. (1989). A Case Study of a Pianist Preparing a Musical Performance. *Psychology*.
- Miklaszewsky, K. (1995). Individual differences in preparing a musical composition for public performance. *Psychology of music today*, 138-146.
- Mishra, J. (2002). Qualitative Analysis of Strategies Employed in Efficient and Inefficient Memorization. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 74-86.
- Mishra, J. (2004). A Model of Musical Memory. In S. Lipscomb (Ed.) *Proceedings of the Eighth Morris, & R. Sykes (Eds.), Practical aspects of memory* (pp. 3–24). Academic Press.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory. *Psychological Review*, 486–511.
- Palmer, Z. H. (2004). Effects of Auditory and Motor Mental Practice in Memorized Piano Performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*.
- Pinto, A. da C. (2001). Memória, cognição e educação: implicações mútuas. *Educação, Cognição e Desenvolvimento: Textos de Psicologia Educacional Para a Formação de Professores*, 17– 54.
- R. Chaffin, A. F. (2007). "It is different each time I play": Variability in highly prepared musical performance. *Music Perception*, 24(5), 455–472.
- Radvansky, G. A. (2017). *Human memory* (3rd ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Reisberg, D. (1992). *Auditory Imagery*. Psychology Press.
- Reisberg, D., & Heuer, F. (2004). Memory for Emotional Events. In D. Reisberg & P. Hertel (Eds.), *Memory and emotion* (pp. 3–41). Oxford University Press.

- Roger Chaffin, J. G. (Julho de 2021). Recovery from memory failure when recalling a memorized performance: The role of musical structure and performance cues.
- Ross, S. L. (1985). The effect of mental practice on music memorization. *Journal of Research in Music Education*, 33(4), 221-230.
- Rubin, D. C. (2006). The basic-systems model of episodic memory. *Perspectives on Psychological Science*, 1(4); 277-311.
- Rubin-Rabson, G. (1937). The influence of analytical prestudy in memorizing piano music. *Archives of Psychology*, 31, 1-57.
- Rummer, R., & Engelkamp, J. (2001). Phonological information contributes to short-term recall of auditorily presented sentences. *Journal of Memory and Language*, 45(3), 451-467.
- Sandor, G. (1981). *On Piano Playing-Motion, Sound and Expression*. Nova York: Schimmer Books.
- Schacter, D. L. (2001). *The seven sins of memory: How the mind forgets and remembers*. Houghton, Mifflin and Company.
- Shinn, F. G. (1898). *The Memorizing of Piano Music for Performance*. pp. 1-25.
- Snyder, B. (2000). *Music and memory: An introduction*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Squire, L. R., Knowlton, B., & Musen, G. (1993). The structure and organization of memory. *Annual Review of Psychology*, 44, 453-495
- Stanislavsky, C. (1936). *An Actor Prepares*. Londres: Methuen Ltd.
- Terry, W. S. (2016). *Learning and memory: Basic principles, processes and procedures (4th ed.)*. Routledge.
- Theiler, A., & Lippman, L. (1995). Effects of mental practice and modeling on guitar and vocal performance. *Journal of General Psychology*, 122(4), 329-343.
- Tschekorsky, O. (1996). *Mental training in musical education*. Musikedition Nepomuk.
- Williamson, A. & Valentine, E. (2002). The role of retrieval structures in memorizing music. *Cognitive Psychology*, 44, 1-32.
- Williamson, A. (2004). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press.
- Williamson, A. (2004). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press.

ANEXOS



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diário de Estudo

Aluno: *Rubem Fernandes*

Turma/Ano: 1

Disciplina: Saxofone

Professor: Francisco Rocha

Professora Estagiária: Inês Gonçalves

Data: 14-3-22

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Ex 13	15min	- peguei num bípis e fiz as posições - Solfejei e tentei cantar enquanto fazia as posições	mais ou menos, tenho de melhorar.
Stille, Stille	20 min	" "	" "

Data: 15-3-22

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Ex 13	15 min	<ul style="list-style-type: none">- Peguei num lapis e fiz as posições- solfejei- Disse as notas- Marquei os tempos	Está melhor mas tenho de estudar mais
Stille Still	20 min	// //	// //

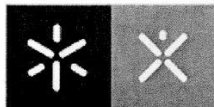
Data:

... mel
tento de melhorar

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escala de Sol M	15 minutos	Fig a escala descegar Disse o nome das notas e toqui com o scapone saxofone Tentei scapone cantar as notas	tive dificuldade
Exercício 14	20	Li solfejei e depois cantei a música. marquei os tempos com o lápis vi se tinha partes iguais	Lembrei-me de que a professora disse na outra aula
Para Stille, Stille	15	solfejei e depois toqui fiz no papel notas a lápis toqui por partes como fiz na aula e tentei lembrar-me de que a profesora disse-me,	eu gostei e achei ^{isto} esta melhor

Data: terça-feira

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
sol maior e sol menor	15 minutos	foi as escalas primeiro devagar e depois mais rapido	foi bem
esc 17	15 minutos	analisei solfejei o estudo teguei devagar marquei as partes difíceis e duvidas	tive dificuldades
peça	20 minutos	tentei tocar sem ver e consegui e já tinha conseguido na aula cantei muito e disse o nome das notas sem ver...	eu gostei e estou feliz porque está de cor



Universidade do Minho
Instituto de Educação

- Lectura;
- Análise;
- Consolidação;

Estratégias de memorização:

- Praticar a memorização até ao ponto de sentir-se confortável;
- Relembra o conteúdo até que se sinta confortável;
- Utilizar a didática para substituir a memória curta

Diário de Estudo

Aluno: Ruben

Grau/Ano: 1.º

Disciplina: Saxofone

Professor: Francisco Rocha

Professora Estagiária: Inês Gonçalves

Data: 19-3-22

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
escala de Sol r	15min	<ul style="list-style-type: none">- fiz notas de 4 tempos- " " " "- fiz articulado / ligação- sol fejei- contei	correu sem mas tenho de melhorar
ex. 37 e 24	20min	<ul style="list-style-type: none">- sol fejei- contei- fiz as posições das notas- analisei (partes iguais)	// //
peças	30min	// <ul style="list-style-type: none">- pensei nas palavras que escrevi- (pensei em + palavras e sentimentos)	//

Data: 16/03/22

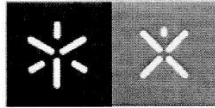
Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Eseda Sd M Sd M	10 min.	- 2 * cada nota - Articulado	- correu bem mas tenho de melhorar
Ex. 37 Grub	10 min.	- Ligado - Solfeji - Posições das notas	- correu bem mas tenho de melhorar
Hansel et Grattal	10 min.	- Articulado - Solfeji - Posição das notas	- correu bem mas tenho de melhorar

Data: 20/03/22

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escala Sol M + Arpejo	10 min.	- Solfeji - Cantar as notas - Toquei articulado - 2+ cada nota	- Mais ou menos, porque fiz muito agudo
Hansel + Gratel	10 min.	- Toquei articulado - Cantar o nome das notas	- Toquei bem mas tenho de melhorar
Still + still	10 min.	- Toquei articulado - Solfeji	- Toquei bem mas tenho de melhorar

Data: 21/03/22

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Stille et stille	10 min.	- Solfejei - Toquei articulado	- Toquei bem mas tenho de melhorar
Flügel et Gretel	5 min.	- Solfejei - Toquei devagar e depois mais rápido	- Mais ou menos, porque toquei errado



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diário de Estudo

Aluno: Marta

Grau/Ano: 1.º / 3.º ano

Disciplina: Saxofone

Professor: Francisco Rocha

Professora Estagiária: Inês Gonçalves

Data: 7-3-22

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escada de Fá Maior e Ré Maior	Fá Maior 6min Ré Maior 5min	<ul style="list-style-type: none">- toquei 1 tempo cada nota- disse as notas- solfejei- fiz as posições das notas com os dedos	correu bem
Exc. 75	Exc. 75 15min	<ul style="list-style-type: none">- disse as notas- solfejei- fiz as posições das notas- cantei o exercício	correu bem
Peça Gruu Gruu	Gruu Gruu 15min	<ul style="list-style-type: none">- analizei as partes da peça- disse as notas- solfejei- fiz as posições das notas- cantei os exercícios	está quase

Data: 8 - 3 - 22

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escala Fa' Maior	Fa' Maior 7min	- toque 4 tempos cada nota - disse as notas - solfejei - fiz as posições das notas com os dedos	correu bem
Esc. 76	Exe. 76 15min	- disse as notas - solfejei - fiz as posições das notas - cantei os exercícios	está quase mas tenho algumas dividas
Reqa Aram Sam Sam	Aram Sam Sam 20min	- disse as notas - solfejei - fiz as posições das notas - cantei os exercícios	correu bem

Data: 9/03/2022

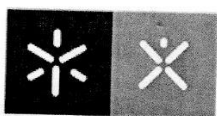
Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escala de Fá Maior e Ré Maior	Fá Maior 5 min Ré Maior 5 min	- toquei 2 tempos cada nota - disse as notas - solfejei - fiz as posições das notas	correu bem
Esc. 75 e Esc. 76	Esc. 75 10 min Esc. 76 10 min	- disse as notas - solfejei - fiz as posições das notas - cantei os exercícios	correu bem
Peça Aram Sam e Gruu Gruu e Eljse	Aram Sam 10 min Gruu Gruu 15 min Eljse 15 min	- disse as notas - solfejei - fiz as posições das notas - cantei os exercícios - analisei as partes da peça	tenho de melhorar a Eljse

Data: 13/03/2022

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escala Ré Maior & Apejo	Ré Maior 5min & Apejo 3min	- toquei um tempo em cada nota - disse as notas - solfejei - fiz as posições com os dedos	correu bem
Exc. 76 15 min	Exc. 76 15min	- cantei as notas - solfejei - fiz as posições das notas - cantei o exercício	correu está quase
Peça Elyse & Aram Sam	Elyse 15min & Aram Sam 10min	- cantei as notas - solfejei - fiz as posições das notas - analizei as partes iguais	correu perfeita- mente

Data: 16/03/2022

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escala de Ré Maior e Arpejo	Ré Maior 10 min e Arpejo 5 min	- toquei com um tempo em cada nota - solfejei - cantei o exercício	correu bem
Esc. 76	Esc. 76 10 min	- solfejei - fiz as posições das notas - disse as notas - cantei o exercício	estei quase
Pega Eljse e Aram Sam	Eljse 15 min e Aram Sam 10 min	- solfejei - fiz as posições das notas - disse as notas - cantei o exercício - analizei as partes da pega	



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diário de Estudo

Aluno: Joana Albreu Ribeiro


Grau/Ano: 1^a

Disciplina: Saxofone

Professor: Francisco Rocha

Professora Estagiária: Inês Gonçalves

Data: 23/09/2020

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escala d Ri M.	18 min	<ul style="list-style-type: none">- fiz articulada- toquei as notas com 1/2 tempo	correu bem poros para melhorar
peças Aram, com 62um gnum	13 min	<ul style="list-style-type: none">- toquei articulada- toquei as peças mais devagar e depois mas rápido! 	Correu bem
Exc 58	15 min	// //	Tenho de melhorar

Data: 30/03/22

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
leça: Corun, Corun	33min	fiz articulado, - toquei o exercício devagar e depois mais rápido, - estudei as passagens mais difíceis devagar.	tenho de melhorar porque sou repetitivo nas metas.

Data: 06.04.2023

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
escala de Lá M (arpejo)	11 min	- fiz articuladas - toquei as passagens mais difíceis devagar.	Correu bem por que consegui decorar a escala
Ex. 75, 84, 87	27 min	- fiz ligados e articulados; - toquei mais devagar e depois mais rápidos; - selfyui.	Tenho de melhorar porque parei muitas vezes ↓
Recor: Ding Dong Bill e Benji King Bugs Bequime	20 min	- fiz articuladas; - analisei;	Tenho de melhorar // \

Data: 18.05.2022

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Exerc. Mi Maior	5 min	- f ₃ articulado; - toquei as notas com 1 e 2 tempos	Correu bem
Exercícios: 84, 86	23 min	- toquei articulado; - solfejei.	Tenho de muito já não erro tantas notas, e ainda erro al mas.
Peça: Bugling Bug's e finale from symphony	30 min	- toquei articulado; - toquei a peça mais devagar e depois mais rápido	Correu bem, primeira peça, já a segunda peça não foi muito bem.

Data: 11/05/2023

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escala de Mi Maior	10' min	- fiz articulado; - toquei as notas com 2 tempos.	Correu bem
Exercícios: 84 86	20 min	- toquei rápido articulado; - solfejar; - toquei o exercício mais devagar e depois mais rápido.	Tenho de melhorar porque errei muitas vezes
Pecas: Bequiling Bug's e final from	30 min	- toquei articulado; - estudei as passagens mais difíceis.	Correu Bem

Data: 27.5.2022

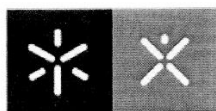
Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
exercícios 84	25 min	- toquei o exercício mais devagar e depois mais rápidos.	Correu bem
Peças: Regulim Bug's e finale from symphony	30 min	- estudei as passagens mais difíceis.	Correu bem
Escalo M Maior	5 min	- toquei as notas com a esquerda, toquei articulado.	- Tenho de melhorar demora um pouco a colar com os dedos da mão.

Data: 01.06.2022

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
escalado Mi maior	10 min	- fiz articulados - toque os notas com 1. e 2 tempos.	Correu bem
peça: Bug's Begu me 2 Erato from sym- phony.	35 min	- estudei as passagens mais difíceis.	Correu bem
exercício: 84	20 min	- solfeji - toque o exercício mais devagar e depois mais rápido	Correu bem

Data: Domingo

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
escala de lambeção e fá memora	25min	<ul style="list-style-type: none">- vi as alterações- estudei com metrônomo com 3 2 e 1 tempo- articulados, ligado 2 articulados e 2 ligados	Correu bem
estudo n.º 13	20min	<ul style="list-style-type: none">- analizei e marquei as partes iguais a loquis- marquei e correi as notas alteradas- toquei e toquei pelas partes que dividi- toquei devagar com metrônomo	este estudo é muito difícil preciso melhorar
peço Andante e giga de corch	25min	<ul style="list-style-type: none">- pensei no trabalho que fiz na aula com a professora- contei enquanto fiz as posições das notas por partes- toquei por partes	foi consigo tocar melhor e gostei do estudo



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diário de Estudo

Aluno: João

Grau/Ano: 4^o

Disciplina: Saxofone

Professor: Francisco Rocha

Professora Estagiária: Inês Gonçalves

Data: Segunda-feira

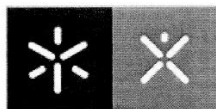
Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escala de mi maiores exercícios	20 min	<ul style="list-style-type: none"> - toquei devagar, com cada nota 4 tempos, 2 tempos e 1 tempo - ligado, articulado e duas notas - depois tentei tocar mais rápido com o metrônomo 	<p>Concei bem mas às vezes esqueço-me de um sustenido tenho de estudar mais</p>
estudo nº 12	20 min	<ul style="list-style-type: none"> - vi as notas alteradas e marquei a lápis - vi se tinha partes iguais e marquei a cores - Solfejei e toquei por partes - toquei devagar e depois toquei mais rápido 	<p>lembro alguma divididas em algumas passagens</p>
peça Andante e giga de A. Corelli		<ul style="list-style-type: none"> - analizei ouvi a música na internet - marquei as alterações a cores e as partes da peça - Solfejei e tentei cantar - toquei devagar por partes 	<p>concei bem e estou muito feliz com o meu estudo</p>

Data: Domingo

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
leche li moisa e foi melhor	20 min	- ligada, articulada, dobrada 3 ligadas e 1 articulada - 4 2 e 1 tempos	comeu bem
estudo nº 13	15 min	- estudei só as partes mais difíceis - devon e depois mais rápido	foi melhor
Andante e giga	15 min	- lembre-me dos exercícios que fiz na aula - toquei por partes de olhos fechados - contei e fiz as posições	foi divertido

Data: terça

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
escala de lo moion e fo menor	15min	- ligados articulados, dobrados, 2 ligados e 2 staccato - estudei com metrônomo	foi
estudo mais	15min	- toquei por partes de novo - toquei mais rápido do início ao fim	está melhor mas preciso de melhorar
Andante e gige	20min	- toquei por partes - canatei por partes - toquei com metrônomo	às vezes engarrafar-me a cantar



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diário de Estudo

Aluno: Rodrigo

Grau/Ano: 1.º

Disciplina: Saxofone

Professor: Francisco Rocha

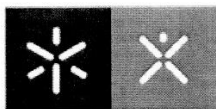
Professora Estagiária: Inês Gonçalves

Data:

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
cont. de estado	17 ^m	contei as notas usei o lapis como saxofone vi os ritmos	cobri bem
estado	24	" " " "	cobri bem
afirmações	27	" " " "	melhor

Data:

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escala de Sol / FA'	13 minutos	usar o lápis como saxofone Sei as notas motorizar o ritmo (vi)	Muito bom
Exercícios 37 e 77	11 minutos	// // //	Bom
gün gün	15m	// // //	melhorar um bocado de gosto bom



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diário de Estudo

Aluno: André

Grau/Ano: 4.º

Disciplina: Saxofone

Professor: Francisco Rocha

Professora Estagiária: Inês Gonçalves

Data: Sexta

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escala de Maior	15'	<ul style="list-style-type: none">- Fig mínimas e semínimas- Ligado e articulado- Metrônomo	Conceito bem
Estudo nº 16	20'	<ul style="list-style-type: none">- Li Analisei as factes- fiz marcações de pequenas factes e das notas alteradas- Solfej- Toquei por factes de arpeggio	Tenho de melhorar
Peça "Andante e Gigue"	20'	<ul style="list-style-type: none">- Toquei por factes- Contei por factes e fiz as posições das notas- tentei recordar-me do mapa mental	Acho que está cada vez melhor e compreendo bem

Data: Terça

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escala de Dei Honor	20'	<ul style="list-style-type: none">- Ligado, e Articulado, Dobrado- 2 articulados e 2 dobrados- Semibreves, mínimas e semimínimas	Consegui melhorar
Estudo n.º 15	20'	<ul style="list-style-type: none">- Analisei e sei as partes iguais- Marquei a cores as notas alteradas- Toquei por partes e saltejei	Faz Correu bem
Peça "Amorante e Gigga"	25'	<ul style="list-style-type: none">- Toquei por partes- Ouvi a peça na internet e tentei cantar- Toquei devagar e depois mais rápido	Correu bem

Data: Domingo

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Exala de Xi Maior e De Menor	20'	<ul style="list-style-type: none">- Ligado Articulado, Dobradas- Estudei com metrônomo	Correu bem
Estudo nº 14	20'	<ul style="list-style-type: none">- Analisei e vi as partes iguais- Assinalei a lápis as partes e as alterações- Lapsei e toquei devagar	Tenho de estudar mais
Peça "Aldamte e Giggia"	25'	<ul style="list-style-type: none">- Li o planeamento que a professora fez na aula- Lapsei toquei por partes	Correu bem mas tem de melhorar

Data: terça

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escala Escala de Si Menor	15'	- Fiz notas longas - Toqui articulado, ligado, 3 ligadas e 1 articulada - Marquei as alterações a lapis	Estou muito bem
Estudo nº 17	20'	- Fiz uma análise - Selfejei - Toqui por partes longas derivadas	Foi um estudo fácil
Peça "Andante e Gigante"	25'	- Fiz um mapa mental - Toqui de olhos fechados por partes - Contei e fiz as posições das notas - Apontei as minhas direções e fiz anotações na partitura	Estudo Estou muito motivado e feliz porque consegui memorizar algumas partes

Data: Domingo

Planeamento		Descrição	Autoavaliação
Conteúdo	Duração		
Escola de Li Renet	20'	<ul style="list-style-type: none">- Mínimas, Lemnimas e Berlehuas- Ligadas e articulado- 2 articuladas e 2 ligadas	Correu bem
Estado no 16	20'	<ul style="list-style-type: none">- Afuntei as partes mais difíceis e comecei a tocar cada uma de novo- Fiz os ritmos que a professora deu- Toquei devagar e depois mais rápido	Consegui melhorar
Peça "Andante e Gigga"	20'	<ul style="list-style-type: none">- Percebi mo que a professora disse e realizei os exercícios mentais- Toquei por partes e depois tudo- Tentei tocar de olhos fechados cada parte	Correu bem

Questionário sobre a memorização

O presente questionário foi realizado no âmbito do Projeto de Investigação-ação do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho sob a orientação do Professor Doutor Ângelo Martingo. Este aborda a contribuição da memorização da aprendizagem e performance do ensino especializado do saxofone. Dirige-se aos alunos da classe de saxofone do professor Francisco Rocha que estão sob observação da mestrandia Inês Gonçalves.

Informações do questionário:

- Não há respostas certas ou erradas, apenas a opinião do aluno;
- Todas as questões são de resposta obrigatória;

Obrigada pela colaboração!

Dados pessoais

1. Género

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

2. Idade

3. Grau escolar

4. Há quanto tempo começaste a tocar saxofone?

Estudo

5. Programas o teu estudo antecipadamente?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Se sim, definindo um horário?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. Como estruturas o teu estudo?

8. O que é mais frequente

Marcar apenas uma oval.

tocar as peças/exercícios do início ao fim

estudar passagens difíceis

9. Inventas exercícios para estudar passagens difíceis?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

10. Se sim, descreve-os.

11. Depois de estudar, avalias os resultados?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Se sim, programas o estudo que farás a seguir a partir dessa avaliação?

13. Quando o professor indica uma peça nova, estudas a partitura?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

14. Relativamente à pergunta anterior, se sim, como estudas a partitura?

15. Costumas cantar os exercícios durante o estudo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

16. Costumas analisar os exercícios?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

17. Costumas imaginar-te a tocar saxofone?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. Costumas pensar nas digitações das notas quando estudas?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

19. Costumas pensar nas músicas sem tocar saxofone?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

20. O que pensas enquanto tocas?

21. Quando tocas a mesma peça em dias diferentes costumás ter as mesmas emoções?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

22. Costumas lembrar-te da organização da página da peça ou exercícios?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

23. Após o teu estudo, costumás lembrar-te de um algum exercício ou parte dele?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

24. Se sim, descreve essa memória.

Memorização

25. Conheces o termo “memorização”?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

26. O que achas mais difícil de memorizar?

Marcar apenas uma oval.

Estudos

Peças

Outra: _____

27. O que achas sobre tocar de memória?

28. Alguma vez tocaste um exercício musical sem partitura?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

29. Relativamente à pergunta anterior, se sim, o que tocaste?

30. Com que frequência tocas de memória?

Marcar apenas uma oval.

Nunca

Raramente

Frequentemente

Sempre

31. Que estratégias de memorização conheces?

32. Já utilizaste alguma dessas estratégias?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

33. Se já utilizaste alguma dessas estratégias, quais foram?

34. Tocas de memória por vontade própria?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

35. Tocas de memória por incentivo do professor?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

36. Se já tocaste de memória, como te sentiste?

37. Sentes ou já sentiste dificuldades em memorizar?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

38. Relativamente à pergunta anterior, quais dificuldades?

39. Achas mais difícil decorar:

Marcar apenas uma oval.

obras lentas

obras rápidas

40. Achas que a memorização influenciou a tua forma de tocar?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Questionário final

O presente questionário foi realizado no âmbito do Projeto de Investigação-ação do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho sob a orientação do Professor Doutor Ângelo Martingo. Este aborda a contribuição da memorização da aprendizagem e performance do ensino especializado do saxofone após a intervenção pedagógica. Dirige-se aos alunos da classe de saxofone do professor Francisco Rocha que estão sob observação da mestrandia Inês Gonçalves.

Informações do questionário:

- Não há respostas certas ou erradas, apenas a opinião do aluno;
- Todas as questões são de resposta obrigatória;

Obrigada pela colaboração!

1. Como te sentiste quando tocaste de memória?

2. Achas que os exercícios que fizemos nas aulas e no teu trabalho individual em casa ajudaram no processo de memorização?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3. Porquê?

4. Que exercícios achaste mais eficazes?

5. Porquê?

6. Que exercícios achas que não ajudaram?

7. Porquê?

8. A memorização trouxe benefícios na performance?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Se sim, quais e porquê?

10. A memorização trouxe benefícios na aprendizagem?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Se sim, quais e porquê?

12. O diário de bordo ajudou-te no planeamento do estudo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. Em que medida o diário de estudo ajudou no rendimento do teu estudo?

14. O processo de memorização motivou-te para o estudo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. Como e porquê?

16. Tencionas utilizar as estratégias de memorização no futuro?

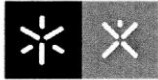
Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedido de Autorização

Braga, 22 de fevereiro de 2022,

Caro encarregado/a de educação,

Eu, Inês Teixeira Gonçalves portador do cartão de cidadão nº 15184785, aluna do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho encontro-me a estagiar na Academia de Música Fernandes Fão na classe de saxofone do professor Francisco Rocha. Venho por este meio solicitar a V.Ex.^a que me conceda a permissão para o meu educando preencher questionários relacionados com a elaboração do meu Relatório de Estágio, assim como a sua respetiva identificação.

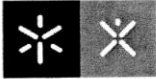
Declaro por minha honra que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente na realização do meu relatório de estágio, somente para fins de investigação.

Cumprimentos,

Inês Gonçalves

Assinatura, em caso de consentimento:

Nlic Rodrigues Alenc



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedido de Autorização

Braga, 22 de fevereiro de 2022,

Caro encarregado/a de educação,

Eu, Inês Teixeira Gonçalves portador do cartão de cidadão nº 15184785, aluna do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho encontro-me a estagiar na Academia de Música Fernandes Fão na classe de saxofone do professor Francisco Rocha. Venho por este meio solicitar a V.Ex.^a que me conceda a permissão para o seu educando preencher questionários relacionados com a elaboração do meu Relatório de Estágio, assim como a sua respetiva identificação.

Declaro por minha honra que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente na realização do meu relatório de estágio, somente para fins de investigação.

Cumprimentos,

Inês Gonçalves

Assinatura, em caso de consentimento:

Ana Raquel Fernandes Monteiro



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedido de Autorização

Braga, 22 de fevereiro de 2022,

Caro encarregado/a de educação,

Eu, Inês Teixeira Gonçalves portador do cartão de cidadão nº 15184785, aluna do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho encontro-me a estagiar na Academia de Música Fernandes Fão na classe de saxofone do professor Francisco Rocha. Venho por este meio solicitar a V.Ex.^a que me conceda a permissão para o meu educando preencher questionários relacionados com a elaboração do meu Relatório de Estágio, assim como a sua respetiva identificação.

Declaro por minha honra que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente na realização do meu relatório de estágio, somente para fins de investigação.

Cumprimentos,

Inês Gonçalves

Assinatura, em caso de consentimento:



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedido de Autorização

Braga, 22 de fevereiro de 2022,

Caro encarregado/a de educação,

Eu, Inês Teixeira Gonçalves portador do cartão de cidadão nº 15184785, aluna do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho encontro-me a estagiar na Academia de Música Fernandes Fão na classe de saxofone do professor Francisco Rocha. Venho por este meio solicitar a V.Ex.^a que me conceda a permissão para o seu educando preencher questionários relacionados com a elaboração do meu Relatório de Estágio, assim como a sua respetiva identificação.

Declaro por minha honra que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente na realização do meu relatório de estágio, somente para fins de investigação.

Cumprimentos,

Inês Gonçalves

Assinatura, em caso de consentimento:

Catarina Antunes Pezeira



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedido de Autorização

Braga, 22 de fevereiro de 2022,

Caro encarregado/a de educação,

Eu, Inês Teixeira Gonçalves portador do cartão de cidadão nº 15184785, aluna do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho encontro-me a estagiar na Academia de Música Fernandes Fão na classe de saxofone do professor Francisco Rocha. Venho por este meio solicitar a V.Ex.^a que me conceda a permissão para o seu educando preencher questionários relacionados com a elaboração do meu Relatório de Estágio, assim como a sua respetiva identificação.

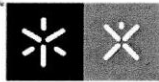
Declaro por minha honra que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente na realização do meu relatório de estágio, somente para fins de investigação.

Cumprimentos,

Inês Gonçalves

Assinatura, em caso de consentimento:

Francisco



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedido de Autorização

Braga, 22 de fevereiro de 2022,

Caro encarregado/a de educação,

Eu, Inês Teixeira Gonçalves portador do cartão de cidadão nº 15184785, aluna do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho encontro-me a estagiar na Academia de Música Fernandes Fão na classe de saxofone do professor Francisco Rocha. Venho por este meio solicitar a V.Ex.^a que me conceda a permissão para o seu educando preencher questionários relacionados com a elaboração do meu Relatório de Estágio, assim como a sua respetiva identificação.

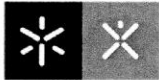
Declaro por minha honra que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente na realização do meu relatório de estágio, somente para fins de investigação.

Cumprimentos,

Inês Gonçalves

Assinatura, em caso de consentimento:

David Jupp do Couto



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedido de Autorização

Braga, 22 de fevereiro de 2022,

Caro encarregado/a de educação,

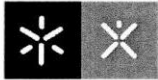
Eu, Inês Teixeira Gonçalves portador do cartão de cidadão nº 15184785, aluna do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho encontro-me a estagiar na Academia de Música Fernandes Fão na classe de saxofone do professor Francisco Rocha. Venho por este meio solicitar a V.Ex.^a que me conceda a permissão para o seu educando preencher questionários relacionados com a elaboração do meu Relatório de Estágio, assim como a sua respetiva identificação.

Declaro por minha honra que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente na realização do meu relatório de estágio, somente para fins de investigação.

Cumprimentos,

Assinatura, em caso de consentimento:

Sofia de Freitas Mendes de Castro



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedido de Autorização

Braga, 22 de fevereiro de 2022,

Caro encarregado/a de educação,

Eu, Inês Teixeira Gonçalves portador do cartão de cidadão nº 15184785, aluna do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho encontro-me a estagiar na Academia de Música Fernandes Fão na classe de saxofone do professor Francisco Rocha. Venho por este meio solicitar a V.Ex.^a que me conceda a permissão para o seu educando preencher questionários relacionados com a elaboração do meu Relatório de Estágio, assim como a sua respetiva identificação.

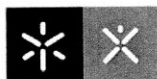
Declaro por minha honra que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente na realização do meu relatório de estágio, somente para fins de investigação.

Cumprimentos,

Inês Gonçalves

Assinatura, em caso de consentimento:

Dulce Belisa Gomes



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedido de Autorização

Braga, 22 de fevereiro de 2022,

Caro encarregado/a de educação,

Eu, Inês Teixeira Gonçalves portador do cartão de cidadão nº 15184785, aluna do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho encontro-me a estagiar na Academia de Música Fernandes Fão na classe de saxofone do professor Francisco Rocha. Venho por este meio solicitar a V.Ex.^a que me conceda a permissão para o seu educando preencher questionários relacionados com a elaboração do meu Relatório de Estágio, assim como a sua respetiva identificação.

Declaro por minha honra que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente na realização do meu relatório de estágio, somente para fins de investigação.

Cumprimentos,

Inês Gonçalves

Assinatura, em caso de consentimento:

Maria Assíla cejomes Louca

A ACADEMIA DE MÚSICA FERNANDES FÃO, escola do Ensino Artístico Especializado de Música com sede na Rua Cesário Lagido, nº. 75, em Vila Praia de Âncora, com o NIPC nº. 502186925, autoriza que INÊS TEIXEIRA GONÇALVES utilize o nome desta Academia e Música no seu Relatório de Estágio.

Vila Praia de Âncora, 06 de julho de 2023.

O Presidente da Direção



Dr. Fernando Augusto Segadães Rebelo