

Campus Universitário de Almada  
Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada



**Instituto  
PIAGET**

Vera Patrícia Moreira Santos 53339

## **Relatório Final**

**Memorização através da utilização de guias de execução na aprendizagem do clarinete em alunos do curso básico do Ensino Artístico Especializado da Música**

**Mestrado em Ensino da Música  
Prática de Ensino Supervisionada**

Orientador Científico: Professora Doutora Helena Vasques de Carvalho

Orientador Institucional: Mestre Ana Leonor Pereira

Orientador Cooperante: Professora Susana Esequiel



## DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

O presente trabalho foi realizado por Vera Patrícia Moreira Santos do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino da Música, no ano letivo de 2016/2017.

O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho dos seus autores.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizado em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

Almada, 21 de abril de 2018

Assinatura



## **Agradecimentos**

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Professora Doutora Helena Vasques de Carvalho pela orientação e aconselhamento no decorrer deste trabalho e à Professora Mestre Ana Leonor Pereira por toda a dedicação e apoio no decorrer do período de estágio.

A todos os professores do Mestrado em Ensino da Música do ISEIT um reconhecimento pela transmissão apaixonada de conhecimentos que nos motiva a ser melhores profissionais na nossa vida de docente.

Um agradecimento muito especial aos professores de clarinete Filipe Dias e António Saiote por serem um exemplo e uma inspiração enquanto docentes, músicos e seres humanos. Obrigada por toda a disponibilidade e incentivo, pelos ensinamentos que guardarei e que farei sempre por colocar em prática o melhor possível.

De referir também toda a equipa da Academia de Música de Alcobaça pela disponibilidade e ajuda no decorrer do estágio: a Direção Pedagógica (nas pessoas do professor António Morais e Rui Ramos), colegas do grupo disciplinar das madeiras, colegas em regime probatório (obrigada pela partilha e entreajuda), Serviços Administrativos, alunos e encarregados de educação, e por último mas não menos importante, a Professora Susana Esequiel, orientadora cooperante, pela partilha de conhecimentos e materiais, pela forma como me recebeu na sua sala de aula e por todo o incentivo e apoio.

A todos os colegas de turma do Mestrado em Ensino da Música, pela carinho e resiliência que demonstraram e que transmitiram, fundamentais para o meu sucesso neste percurso.

Por fim, agradecer aos os que estão mais perto, em especial à minha família e namorado pelo apoio e ajuda incondicionais. Foram incansáveis durante estes dois anos, sem eles não teria sido possível. Muito obrigada!

## **Resumo**

Este documento apresenta duas partes distintas, a primeira uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica no Ensino do Instrumento realizada na disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino da Música do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT) de Almada; a segunda parte, diz respeito ao trabalho de investigação intitulado “Memorização através da utilização de guias de execução na aprendizagem do clarinete em alunos do curso básico de Ensino Especializado da Música”.

A parte I, diz respeito ao estágio realizado no ano letivo 2016/2017 na Academia de Música de Alcobaça, e engloba as competências e os objetivos a desenvolver, uma breve descrição da instituição de acolhimento, uma análise do desempenho da aluna estagiária durante esse período, bem como das estratégias utilizadas, atividades levadas a cabo e resultados obtidos.

A parte II, corresponde ao projeto de investigação relativo à memorização musical, as suas estratégias e a aplicação prática a alunos de clarinete do curso básico.

**Palavras-chave:** Clarinete, Estratégias, Pedagogia, Planificação, Metodologia, Ensino e Aprendizagem

## **Abstract**

This document presents two distinct parts, the first one a critical reflection on the pedagogical practice in the Teaching of the Instrument realized in the discipline of Supervised Teaching Practice (PES) of the Master in Music Teaching of the Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT) de Almada; the second part concerns the research work entitled "Memorization through the use of clarinet learning guides for students of the basic course of Specialized Teaching of Music".

Part I, concerns the internship held in the academic year 2016/2017 at the Academia de Música de Alcobaça, and includes the skills and objectives to be developed, a brief description of the host institution, an analysis of the performance of the trainee student during that period, as well as the strategies used, activities carried out and results obtained.

Part II corresponds to the research project on musical memorization, its strategies and the practical application to students of basic course clarinet.

**Keywords:** Clarinet, Strategies, Pedagogy, Planning, Methodology, Teaching and Learning

## Índice

Agradecimentos .....	iv
Resumo.....	v
Abstract .....	vi
Lista de abreviaturas .....	xii
Parte I .....	13
Reflexão sobre a Prática de Ensino do Instrumento durante a PES .....	13
Introdução.....	2
1. Estrutura e Objetivos da Prática de Ensino Supervisionada.....	4
1.1. Estrutura.....	4
1.2. Objetivos e competências a desenvolver .....	6
2. Enquadramento da Prática Profissional.....	8
2.1. O Ensino Artístico Especializado (EAE).....	8
2.2. Objetivos e Expectativas do Estágio .....	9
2.3. Análise SWOT .....	10
3. A Instituição de Acolhimento.....	12
3.1. História e Contextualização .....	12
3.2. Caracterização da Instituição .....	12
3.2.1. Âmbito e objetivos .....	12
3.2.2. Oferta educativa .....	13
3.2.3. Órgãos de gestão e estruturas de coordenação e supervisão pedagógica .....	15
3.2.4. Projeto educativo.....	16
3.2.5. Avaliação .....	17
3.2.6. Corpo docente, discente e não docente.....	19
3.2.7. Recursos.....	19
3.2.8. Análise SWOT da instituição.....	20
4. Prática Pedagógica Supervisionada .....	21
4.1. Organização do ensino e aprendizagem .....	21
4.2. Participação na escola.....	23
4.3. Relação com a comunidade .....	25
4.4. Desenvolvimento pessoal e profissional.....	26
5. Reflexão Global sobre os contributos do Estágio para o Desenvolvimento Profissional .....	28
6. Conclusão .....	30

Bibliografia.....	31
Parte II.....	33
Projeto de investigação .....	33
Resumo.....	34
Abstract .....	35
Introdução.....	36
7. Enquadramento teórico e Contextualização .....	38
7.1. Objetivo e Tema de Investigação.....	38
7.2. Contextualização da Investigação.....	38
8. Revisão de Literatura .....	40
8.1. Memorização – Sistema de processamento da informação.....	40
8.2. Memorização na execução musical. Porquê?.....	42
8.3. A memória na execução musical – Sistemas múltiplos de memória.....	43
8.4. Memorização de obras musicais – ensinar a memorizar.....	48
8.4.1. Exemplos de estratégias de memorização.....	49
8.5. O uso de Guias de Execução na memorização musical.....	51
8.6. Estudos.....	53
8.6.1. Ensaio mental na memorização de excertos musicais – Bernardi, N. F. e outros (2013)..	53
8.6.2. Influência das estratégias na eficiência da memorização – Mishra (2011).....	55
9. Metodologia de Investigação.....	57
9.1. Amostra .....	57
9.2. Método de Recolha de Dados .....	58
10. Apresentação e análise de dados.....	61
10.1. O aluno conseguiu memorizar na totalidade o excerto musical?.....	63
10.2. Principais problemas apresentados pelos alunos.....	64
10.3. O tempo proposto foi suficiente?.....	65
10.4. Tempo extra necessário em cada um dos passos .....	66
10.5. Facilidade do aluno na realização da atividade.....	70
11. Discussão de resultados.....	71
12. Conclusão do Projeto de Investigação .....	72
13. Considerações Finais.....	73
Bibliografia.....	74
Anexos.....	77

## Índice de figuras

Fig. 1 – cronograma da estrutura da instituição Banda de Alcobaça.....	16
Fig. 2 – Sistema de processamento da informação.....	40
Fig. 3 – Memória de trabalho e memória de longo prazo.....	41
Fig. 4 – Organização esquemática do <i>Presto</i> do <i>Concerto Italiano</i> para piano de J. S. Bach utilizando guias de execução (Chaffin, 2012).....	52

## Índice de gráficos

Gráfico 1 – Número de alunos por grau que memorizaram o excerto na totalidade.....	62
Gráfico 2 – Distribuição dos problemas apresentados na memorização.....	63
Gráfico 3 – Número de alunos por grau para quem o tempo proposto foi suficiente.....	64
Gráfico 4 – Comparação das diferenças de tempo em cada passo.....	68
Gráfico 5 – Facilidade na realização da atividade.....	69

## Índice de tabelas

Tab. 1 – Plano semanal de aulas dadas e assistidas .....	6
Tab. 2 – Cronograma do estágio.....	6
Tab. 3 – Pontos fracos e fortes do estágio profissional.....	11
Tab. 4 – Ameaças e Oportunidades do estágio profissional .....	12
Tab. 5 – números alunos AMA.....	20
Tab. 6 – Diferentes tipos de memória utilizados na execução musical.....	47
Tab. 7 – Distribuição da amostra por graus de ensino.....	56
Tab. 8 – Orientações dadas para a aplicação do inquérito.....	60
Tab. 9 – Tempo despendido pelos alunos de 1º grau para a realização da tarefa.....	65
Tab. 10 – Tempo despendido pelos alunos de 2º grau para a realização da tarefa.....	66
Tab. 11 – Tempo despendido pelos alunos de 3º grau para a realização da tarefa.....	67
Tab. 12 – Tempo despendido pelos alunos de 4º grau para a realização da tarefa.....	67

## **Lista de abreviaturas**

**AMA** – Academia de Música de Alcobaça

**BA** – Banda de Alcobaça

**EAE** – Ensino Artístico Especializado

**ISEIT** – Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PIF** – Plano Individual de Formação

**PF** – Prática Física

**PM** – Prática Mental

**SWOT** – *Strenghts, Weaknesses, Opportunities and Threats*

## **Parte I**

### **Reflexão sobre a Prática de Ensino do Instrumento durante a PES**

## Introdução

O relatório final da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 2º ano do Mestrado em Ensino da Música do Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares (ISEIT) de Almada, surge no seguimento do estágio profissional realizado sob orientação da professora Mestre Ana Leonor Pereira (Orientadora Institucional) e a professora Susana Esequiel (Orientadora Cooperante).

O estágio decorreu no ano letivo 2016/2017 na Academia de Música de Alcobaça (AMA), Instituição de acolhimento que contribuiu para a promoção de uma prática docente supervisionada bem como a oportunidade da estagiária colocar em prática novos projetos, estratégias e metodologias de ensino.

Na Parte I do documento foi feita uma reflexão acerca da Prática do Ensino do Instrumento no decorrer da PES onde se refere a estrutura, objetivos e competências a desenvolver no decorrer do estágio. Aqui é sublinhada a importância da reflexão crítica por parte do docente de forma a adaptar a sua prática profissional, materiais e estratégias de ensino às características inerentes aos alunos e à comunidade escolar. Através da planificação de aulas e novos projetos, da observação, colaboração e reflexão de atividades em ambiente escolar é possível ao docente contribuir para a sua formação contínua e para a aquisição de novas estratégias e conhecimentos a colocar em prática no seu quotidiano.

Elaborou-se um enquadramento da prática profissional do ponto de vista da legislação em vigor e quanto às expectativas e características próprias da docente. Este revelou-se um importante ponto de partida para a planificação do estágio profissional. Ao definir os seus pontos fracos e fortes e conseqüentemente uma análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*), à estagiária foi possível reorientar os pontos que considera mais negativos e consolidar os positivos.

Quanto à instituição de acolhimento realizou-se um breve enquadramento da instituição, da sua estrutura organizacional, área de intervenção, contexto socioeconómico, âmbito e objetivos e projeto educativo, de modo a enquadrar o estágio e a prática docente.

Realizou-se uma pequena reflexão acerca da Prática Pedagógica Supervisionada e da Organização do Ensino e da Aprendizagem, ponderando as responsabilidades inerentes do

docente no sistema educacional atual, a importância da formação contínua do professor, de modo a estar sempre receptivo à inovação e ao progresso da sociedade em que se insere, a necessária atitude crítica e reflexiva da parte do docente e ainda a estruturação tripartida da prática docente (organização, desenvolvimento e avaliação). Daí surge uma abordagem à relevância da planificação e estruturação de conteúdos e estratégias, diferenciados de acordo com o aluno em questão e altamente relevante num ensino maioritariamente individual como é o Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM). Deste modo, é responsabilidade do professor incluir o aluno no processo ensino-aprendizagem e contribuir para a sua formação académica, mas também moral e ética.

Relativamente às atividades promovidas e realizadas no decorrer da PES, é feito um destaque relativamente à ação da docente nas estruturas de orientação educativa, relações com a comunidade educativa e com a comunidade em geral. Quanto ao seu desenvolvimento profissional, a importância do atual Mestrado em Ensino da Música do ISEIT, bem como da sua participação nas Jornadas Pedagógicas da AMA - *Prelúdio* (decorridas entre 6 e 7 setembro de 2016) e a II Masterclasse clarinete da AMA, orientada pelo professor Filipe Dias.

Por último, foi realizada uma Reflexão Global relativamente ao contributo do estágio para o desenvolvimento profissional, enquanto meio de formação contínua na carreira docente, enriquecimento de metodologias e estratégias ensino-aprendizagem.

# **1. Estrutura e Objetivos da Prática de Ensino Supervisionada**

## **1.1. Estrutura**

De acordo com o seu regulamento próprio, a Prática de Ensino Supervisionada (PES), tem por objetivo o “[...] desenvolvimento profissional dos formandos e o seu desempenho como futuros docentes [...] promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional [...]” (artigo 4º) sob orientação de um docente do Instituto Piaget – Orientador Institucional – e da instituição parceira – Orientador Cooperante.

Neste sentido, foi realizado um estágio profissional na Academia de Música de Alcobaça (AMA), instituição de acolhimento fundamental para o sucesso do crescimento do docente nesta fase da sua formação, sob orientação da professora Ana Leonor Pereira (orientadora institucional) e da professora Susana Esequiel (orientadora cooperante).

O estágio foi organizado em três fases distintas:

- Período de indução;
- Período de prática supervisionada;
- Período de avaliação e reflexão.

Numa primeira fase pretendeu-se planificar, estruturar e calendarizar o estágio profissional através da elaboração do Plano Individual de Formação (PIF), enquanto parte integrante da PES, unidade curricular do Mestrado em Ensino da Música. Neste período de indução, foi fundamental a organização de toda a PES, destacando todas as atividades e projetos a colocar em prática na comunidade escolar em que o docente se insere. No período de prática de ensino supervisionada, foi colocado em prática o previsto no PIF para além da possibilidade de o docente assistir a aulas do professor cooperante, professor responsável pelo acolhimento e inclusão da estagiária na comunidade escolar. Por último, surge este documento onde a estagiária se propõe realizar uma avaliação e reflexão acerca do estágio profissional, bem como uma investigação relativa a um tema associado à prática docente.

De acordo com o estabelecido no PIF, o estágio teve um total de 450 horas, distribuídas por um conjunto de aulas dadas e assistidas, atividades e projetos colocados em prática junto de alunos, encarregados de educação e restante comunidade escolar (audições, concertos,

reuniões, concursos, atividades não-letivas, aulas, entre outras), num total de 450 horas, possibilitando uma maior aproximação, observação e recolha de dados por parte da estagiária.

Nas tabelas que se seguem é possível observar o plano semanal de aulas dadas e assistidas e o cronograma do estágio onde está descrita a calendarização das atividades no decorrer do ano letivo.

Tab. 1 – Plano semanal de aulas dadas e assistidas

Segunda-feira		Terça-feira		Quinta-feira		Sexta-feira	
Horas	Aluno	Horas	Aluno	Horas	Aluno	Horas	Aluno
				9:00 9:45	Aluno 2	9:00 9:45	Aluno 9
				9:45 10:30	Aluno 3	9:45 10:30	Aluno 10
		10:30 11:30	Aluno 1 – Secundário			10:30 11:15	Aluno 11
		11:30 12:30	Aluno 1 – Secundário				
12:45 13:45	Reunião Coord. institucional ISEIT						
				14:30 15:00	Aluno 4		
				15:00 15:45	Aluno 5		
				15:45 16:30	Aluno 6		
				16:30 17:15	Aluno 7		
				17:15 18:00	Aluno 8		

Tab. 2 – cronograma do estágio

Atividades	Ano Letivo 2016/2017										Horas	
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Março	Abril	Mai	Junho		
Aulas observadas											280	
Aulas lecionadas supervisionadas											12	
Reuniões com orientadores											7	
Reuniões AMA											24	
Atividades não letivas											43	
Audições e recitais - alunos AMA											10	
Concurso AMA											15	
Masterclasse Clarinete											16	
O Baquetas											16	
Dia do Clarinete na AMA											7	
Concertos com a Banda S. de Alcobaça											6	
Concertos com o Coro da Banda de Alcobaça											8	
Jornadas Pedagógicas AMA											6	
											<b>TOTAL</b>	450

## **1.2. Objetivos e competências a desenvolver**

Um dos objetivos da PES diz respeito à aquisição de novas ferramentas e estratégias de ensino de forma a tornar a prática docente mais consistente e apta a coadjuvar os alunos nos desafios que representam o seu crescimento e aprendizagem nas várias áreas do saber. Ao promover o desenvolvimento de competências relativas à prática docente, em conjunto com o contínuo aprofundar uma atitude reflexiva e crítica, o docente está a desenvolver e a melhorar o seu desempenho enquanto profissional.

Tal também é refletido no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro (alterado pelo Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio) onde se define o regime jurídico para o exercício da docência na educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Este acompanhamento especializado vem de encontro ao definido pela lei de forma a incutir no estagiário capacidades, competências e metodologias de ensino capazes de o tornar mais apto e habilitado para o exercício da profissão, a partir da referência e da experiência personificada pelo professor titular, constituindo uma condição indispensável para a habilitação profissional para a atividade docente.

Como refere o Estatuto da Carreira Docente (Art 10º) e o Despacho Normativo nº 13-A/2012 de 5 de julho de 2012 (alínea i) do Art 3º), é de extrema importância para o desenvolvimento profissional a “colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente” bem como a necessidade de “incrementar a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um”.

Isto mesmo é fomentado através da observação de aulas dadas por professores mais experientes, nomeadamente da professora cooperante. Os momentos de observação de aulas revelaram-se fundamentais no desenvolvimento profissional ao proporcionarem uma recolha de informação que possibilitou uma reflexão contínua da prática pedagógica refletida no segundo documento elaborado pela estagiária, o Portefólio. Também as aulas lecionadas e supervisionadas se revelaram uma mais valia para a autoavaliação da prática docente um momento de autorreflexão e autocrítica.

Este revelou-se um estágio direcionado para uma formação prática e reflexiva, proporcionando experiências de planificação e avaliação num contexto real de ensino, em que também se regeu pelas quatro dimensões para a docência e ensinos básico e secundário definido pelo Perfil Geral de Desempenho Profissional (Decreto-Lei nº 240/2001 de 17 de agosto):

- (1) dimensão profissional social e ética;
- (2) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- (3) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- (4) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

## **2. Enquadramento da Prática Profissional**

### **2.1. O Ensino Artístico Especializado (EAE)**

O Decreto-Lei nº310/83 de 1 de julho, trouxe para todo o ensino das artes uma reestruturação e uma melhoria nas áreas de música, dança, teatro e cinema. Até então este tipo de ensino era ministrado no Conservatório Nacional e em escolas afins que se regiam pela reforma de 1930, que tomaram a iniciativa de interligar o ensino artístico com o ensino geral. Ao integrarem as várias artes na mesma instituição, estas escolas foram confrontadas com a “insuficiência de instalações, as dificuldades de gestão conjunta de uma instituição com estruturas administrativa e pedagogicamente inadequadas.” (p. 2387).

No que ao ensino da música diz respeito, ficou definido neste documento que: as aulas também poderiam ser ministradas em instituições particulares ou cooperativas (escolas essas que acabaram por se converter em organismos públicos); o ensino das artes, apesar das suas especificidades, poderia ficar inserido nos moldes gerais dos ensinos básico, secundário e superior; os estabelecimentos de ensino (particular ou cooperativo) poderiam requerer paralelismo pedagógico desde que reunissem as condições necessárias nos termos da lei geral; a formação de professores do ensino vocacional seria assegurada pelo ensino superior politécnico.

Mais recentemente o Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho veio definir “os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário” (p. 3477), assim como as distintas ofertas curriculares dos ensinos básico e secundário.

Outras duas Portarias (nº 225/2012 de 30 de julho e nº243-B/2012 de 13 de agosto), vieram ajudar a definir o que é hoje o ensino especializado das artes. Ficaram aprovados novos cursos como cursos básico e secundário artístico especializado de dança, música e canto gregoriano, os respetivos planos de estudo e os vários regimes de frequência:

- Regime Integrado – as disciplinas de ensino genérico e vocacional são ministradas num único estabelecimento de ensino;
- Regime Articulado – ministrado em dois estabelecimentos de ensino: numa escola são ministradas as disciplinas de regime genérico e na outra as de regime vocacional; a formação vocacional dos alunos é enquadrada no currículo escolar;
- Regime Supletivo – neste regime não há articulação com o ensino genérico, portanto as componentes de formação técnica-artística e científica são ministradas num estabelecimento especializado de música.

## **2.2. Objetivos e Expectativas do Estágio**

O Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, onde está definido o perfil geral do desempenho docente do educador de infância e dos professores de ensino básico e secundário, evidencia as “[...] exigências para a organização de projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.”

Assim, o estágio profissional inserido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado e Relatório Final de Mestrado em Ensino da Música, vem facultar os mestrandos de capacidades e de ferramentas pedagógicas para a sua prática docente.

Esta prática vem ao encontro com o definido no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto e às quatro dimensões do perfil docente. Uma delas é a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, a qual refere que o professor deve integrar a sua formação na prática profissional “[...] mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.”. Assim, em conjunto com a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e a dimensão de participação na escola e relação com a comunidade, pretende-se promover experiências várias no quotidiano da comunidade escolar, bem como estimular o aprofundamento de metodologias e estratégias de ensino e despertar o docente para a importância da partilha de conhecimentos com os seus pares.

O Mestrado em Ensino da Música surge da necessidade de procurar a formação contínua da estagiária enquanto docente, através da introdução de uma “[...] fundamentação teórica mais

sólida da ação educativa [...]”, da ampliação de práticas pedagógicas, perspectivas profissionais e “[...] uma clara orientação para a racionalização e formalização dos processos organizacionais e pedagógicos.” (Formosinho, 2009, p.211). Assim, foi possível à estagiária acrescentar à sua experiência profissional (que conta já com 7 anos de serviço na área da docência) novas ideias, experiências partilhadas com colegas, diretores, pessoal administrativo, alunos e encarregados de educação, numa atitude de contínua aprendizagem em paralelo com a constante mudança de paradigma na educação e constante atualização face à evolução dos tempos, numa era cada mais tecnológica e global.

### 2.3. Análise SWOT

A análise SWOT (*Strenghts, Weaknesses, Opportunities and Threats*) consiste numa ferramenta utilizada para analisar dados e cenários, bastante utilizada na área da gestão de empresas e financeira. Esta ferramenta é útil no contexto de análise dos pontos fortes e fracos da estagiária, definindo um ponto de partida para a prática docente onde se torna possível reorientar os pontos negativos, consolidar e realçar os positivos bem como sinalizar as ameaças e oportunidades inerentes à realização do estágio profissional.

Em baixo seguem duas tabelas relacionando os pontos fracos, os pontos fortes, as ameaças e oportunidades relacionadas com o estágio.

Tab. 3 – Pontos fracos e fortes do estágio profissional

Pontos Fracos	Pontos Fortes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca experiência com alunos de secundário (estratégias e metodologias mais eficazes)</li> <li>• Pouco conhecimento do repertório adequado para alunos de secundário</li> <li>• Pouco conhecimento da legislação vigente para o ensino especializado da música e contexto histórico do ensino da música em Portugal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação ao longo da vida: masterclasses, licenciatura em Instrumento, mestrado na área</li> <li>• Experiência em várias áreas do ensino: aulas individuais de clarinete e música de câmara (ensemble clarinetes, classe de conjunto vocal de diferentes faixas etárias)</li> <li>• Gestão de professores: coordenação de vários grupos disciplinares dentro da estrutura escolar</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade na gestão do tempo de aula</li> <li>• Dificuldade em obter resultados e tornar a aula eficaz na aquisição de conhecimentos com alunos mais novos (momento-chave da aprendizagem musical)</li> </ul>	<p>(grupo madeiras, cursos profissionais, coordenação de escola)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Boa relação professor/aluno</li> <li>• Dinamismo e motivação</li> <li>• Capacidade de entrega e trabalho</li> </ul>
--	---

Tab. 4 – Ameaças e Oportunidades do estágio profissional

<b>Ameaças</b>	<b>Oportunidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cansaço acumulado – funções de trabalhador/ estudante</li> <li>• Grande número de deslocações e tempo despendido: entre escolas, estágio e aulas de mestrado</li> <li>• Pouco tempo útil para a realização de todas as atividades previstas e programadas</li> <li>• Possibilidade de alunos e encarregados de educação não aderirem ao projeto, faltando com regularidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição de novas estratégias para abordar questões e desafios apresentados pelos alunos</li> <li>• Aquisição de novo repertório para os diferentes graus de desenvolvimento musical</li> <li>• Observação de aulas de professores mais experientes – aquisição de novos conhecimentos</li> <li>• Melhorar a qualidade e a rentabilidade das aulas</li> </ul>

### **3. A Instituição de Acolhimento**

#### **3.1. História e Contextualização**

A Banda de Alcobaça (BA), entidade titular da Academia de Música de Alcobaça (AMA), é uma das instituições mais antigas do concelho de Alcobaça que teve, na sua origem, um agrupamento musical composto apenas por instrumentos de metal: a Fanfarra Alcobacense e que, ao ter alcançado um alto nível artístico-musical, lhe foi concedido o honroso título de Real Fanfarra Alcobacense, atribuído pelo rei D. Carlos e pela rainha D. Amélia.

A BA, fundada a 19 de março de 1920, depois de um interregno de vinte e oito anos, retomou a sua atividade em janeiro de 1985 pela mão de um conjunto de alcobacenses que criou uma escola de música e que vem, desde então, a afirmar-se no panorama musical português graças à particularidade do repertório executado – mais próximo de uma orquestra de sopros ou banda sinfónica – e à qualidade dos seus jovens músicos que ali foram concluindo a sua formação inicial.

Daí surgiu a necessidade da formação de uma escola especializada de música em Alcobaça, dado o elevado número de jovens músicos que demonstravam interesse pelo ensino artístico, tendo em conta também o grande número de bandas filarmónicas existentes no conselho. No ano letivo de 2002/2003 o Ministério da Educação autoriza o funcionamento da escola de música e no ano letivo 2009/2010 os cursos de dança.

#### **3.2. Caracterização da Instituição**

##### **3.2.1. Âmbito e objetivos**

A AMA desenvolve um conjunto de atividades direcionadas para as diferentes faixas etárias (desde a primeira infância até à idade sénior) no sentido de formar futuros músicos e bailarinos, formar professores, criadores e público em geral. É promovida a aquisição de competências nos domínios da execução artística e no desenvolvimento do sentido estético e crítico dos alunos. Privilegia, assim, o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural, contribuindo para a autonomia das escolhas do aluno, criando oportunidades de participação em desafios coletivos e pessoais que fomentam a imaginação, razão e emoção nas várias formas do saber.

A atuação da AMA desempenha um papel muito relevante ao nível do ensino artístico no contexto regional pois a sua atuação extravasa amplamente a freguesia em que se insere, através dos protocolos de articulação para o ensino articulado da música com escolas de ensino regular pertencentes a vários concelhos do distrito de Leiria. Uma parte muito significativa das disciplinas são ministradas nessas mesmas escolas.

Como é de notar, o raio de ação da AMA tem uma dimensão extra-concelhia, assumindo um significativo papel no ensino vocacional de música e dança na região, e na vida cultural das suas populações. Estas, bastante díspares tanto a níveis socioeconómico como geográfico, chegam a distanciar-se mais de 50km da Sede.

### **3.2.2. Oferta educativa**

Na AMA funcionam os cursos de iniciação, básico e secundário de música e dança, com protocolo de articulação com 13 escolas do ensino regular:

- Agrupamento de Escolas de Cister – Alcobaça (4 escolas)
- Agrupamento de Escolas de S. Martinho do Porto
- Agrupamento de Escolas da Benedita
- Agrupamento de Escolas da Nazaré
- Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro – EB Santa Catarina
- Agrupamento de Escolas Marinhas do Sal - Rio Maior
- Externato Cooperativo da Benedita
- Externato D. Fuas Roupinho - Nazaré
- Instituto Educativo do Juncal
- Colégio Frei Cristóvão - A-dos-Francos

A AMA apresenta uma oferta bastante diversificada, direcionada para diferentes público-alvo das mais variadas faixas etárias:

- Iniciação: música e dança
- Cursos Básicos: música e dança (regime articulado e supletivo)

- Cursos Secundários: música, canto e dança
- Curso Profissional: Instrumentista de Jazz e Instrumentista de Sopros e Percussão
- Cursos livres: música e dança (sensibilização à música 3 aos 5 anos, ensino sénior, Rockscool, Coro da Banda de Alcobaça, entre outros)
- Atividades de complemento e enriquecimento curricular (Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC – no 1º ciclo, pré-escolar, projeto inclusivo para alunos com necessidades educativas especiais)

**Sopros:** clarinete, fagote, flauta transversal, oboé, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba

**Cordas:** guitarra clássica, guitarra portuguesa, harpa, violino, violoncelo

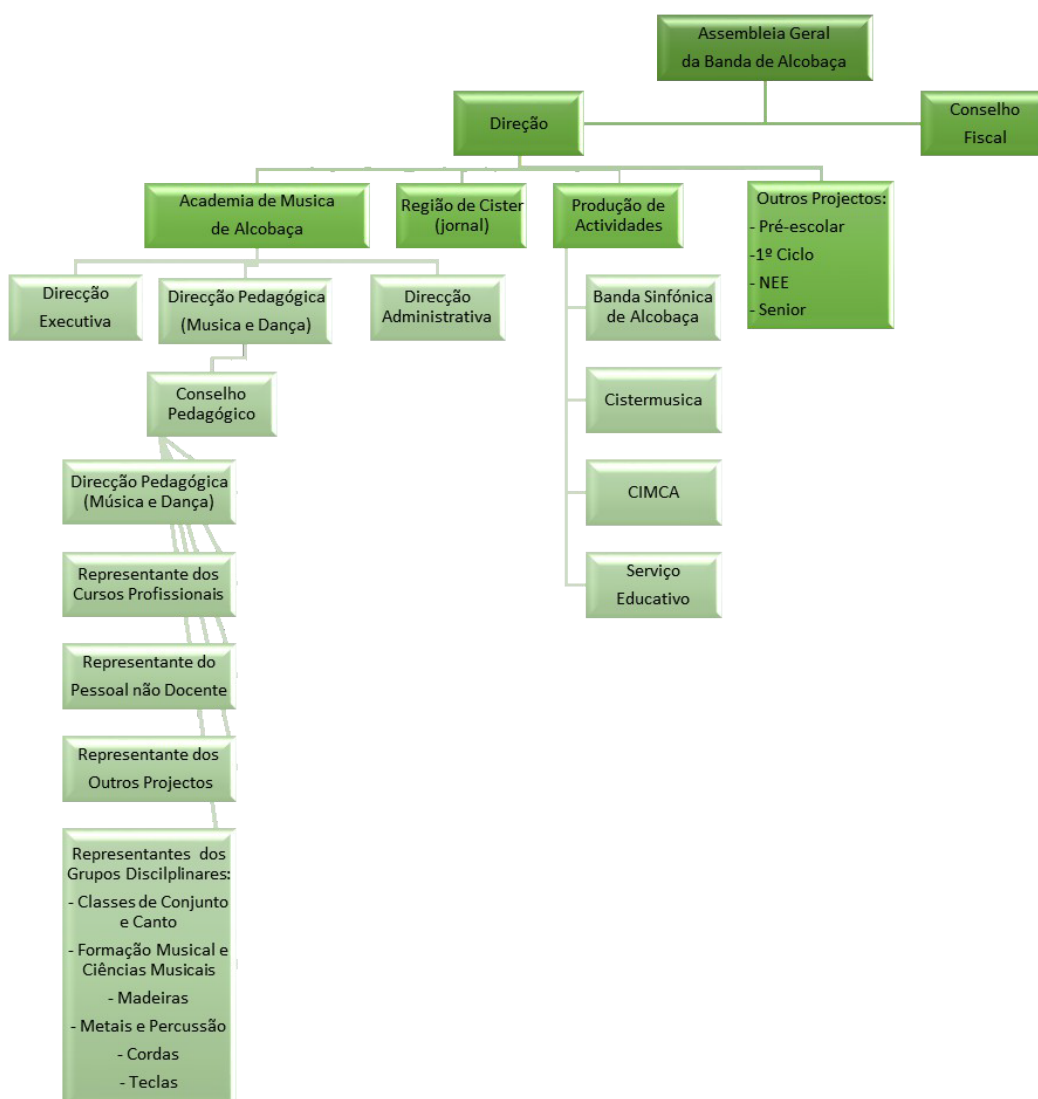
**Tecla:** acordeão, piano

**Outros:** canto, percussão

### 3.2.3. Órgãos de gestão e estruturas de coordenação e supervisão pedagógica

A Academia de Música de Alcobça está assente numa estrutura cujos órgãos de administração e gestão são os seguintes: Diretor Executivo, Direção Pedagógica, Conselho Pedagógico, Grupos Disciplinares, Coordenadores de Escola e Serviços Administrativos. Achou-se relevante a apresentação do cronograma que se segue no sentido de demonstrar as várias vertentes da instituição:

Fig. 1 – cronograma da estrutura da instituição Banda de Alcobça



O corpo docente da AMA trabalha diretamente com a Direção Pedagógica, com o Conselho Pedagógico, Coordenadores de grupo disciplinares e Coordenadores de escola no sentido de promover uma sintonia e equidade pedagógicas. Por outro lado, a Direção Executiva em conjunto a Direção Administrativa, zelam pelo bom funcionamento da escola. A instituição detém uma outra vertente que contribui fortemente para o enriquecimento dos alunos, encarregados de educação, restante comunidade escolar e comunidade em geral que diz respeito à organização de grandes atividades como um Festival de Música Erudita – “Cistemúsica”, um Concurso Internacional de Música de Câmara – CIMCA e um Festival Internacional de Metais Graves – “Gravíssimo”.

### **3.2.4. Projeto educativo**

A Academia de Música de Alcobaça rege-se pela legislação aplicável a este setor nomeadamente o Decreto-Lei nº152/2003 de 4 de novembro que consagra o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior, a Portaria nº225/2012 de 30 de julho no que se refere ao funcionamento dos cursos de iniciação e básico de música e dança, a Portaria nº243-B/2012, de 13 de agosto, ao nível dos cursos secundários de música e dança.

Neste sentido, e fazendo referência ao Decreto-Lei nº43/89 de 3 de fevereiro, a AMA detém autonomia de escola que se caracteriza pela elaboração do seu próprio projeto educativo, “constituindo e executando de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (p.456).

A AMA define, portanto, objetivos pedagógicos gerais e específicos para cada ciclo de aprendizagem, dos quais se destaca:

- Visar a colaboração entre os elementos da comunidade educativa;
- Fortalecer o contacto entre estabelecimentos de ensino básico e a AMA através de aulas ministradas nos vários agrupamentos, no sentido de contribuir para um melhor funcionamento do ensino articulado;
- Promover o sucesso musical, através de uma prática letiva de excelência;

- Adoção de um modelo de complementaridade entre os três regimes de frequência – integrado, articulado e supletivo – assumindo-os como respostas diferenciadas para os diversos tipos de alunos atendendo às suas condições de frequência;
- Possibilitar a conclusão do curso secundário do ensino artístico com vista ao ingresso no ensino superior bem como a abertura para outros percursos curriculares;
- Promover a autonomia, estimular o sentido crítico, capacidade de reflexão, criatividade e inovação;
- Sensibilizar a comunidade envolvente para a música através de uma aproximação da comunidade educativa, promovendo a importância das artes na vida cultural da cidade e da região;
- Procurar o aperfeiçoamento e a normalização dos métodos de avaliação com vista à melhoria de qualidade do ensino e um melhor desempenho da escola no seu todo;
- Organização de masterclasses e cursos, recorrendo a convites a professores e músicos de reconhecido mérito de forma a complementar a formação dos alunos.

### **3.2.5. Avaliação**

No Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro, estão consagrados os “princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”, para além do destaque da importância da avaliação que “constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno” (p. 261).

Na Academia de Música de Alcobaça, a avaliação dos alunos é feita de acordo com o regulamento em vigor estipulado pela escola, fazendo uso da sua autonomia pedagógica (conforme o Decreto-Lei nº142/2013 de 4 de novembro), e de acordo com a Portaria nº225/2012 de 30 de julho (para ensino básico) e Portaria nº243-B/2012 de 13 de agosto (referente ao ensino secundário).

No caso dos alunos de regime articulado e supletivo, a nota de final de ano resulta de um cálculo que integra a avaliação contínua e a nota da prova de passagem. Esta prova é obrigatória em todas as disciplinas, para todos os alunos do ensino artístico especializado (para

o 2º e 5º grau é realizada uma prova global). A prova de passagem de instrumento é avaliada por um júri constituído por dois elementos, sendo eles o professor titular e, preferencialmente, outro professor do mesmo grupo disciplinar.

Segundo os critérios definidos pelo Conselho Pedagógico, a ponderação da prova de passagem face à nota final muda, conforme o grau em que o aluno se encontra:

- 1º grau – 20%
- 2º grau – 25%
- 3º grau – 30%
- 4º grau – 35%
- 5º grau – 40%
- 6º e 7º graus – 45%

No caso dos alunos de 8º grau, estes realizam uma Prova de Aptidão Artística (PAA) que se traduz num projeto demonstrativo de conhecimentos e capacidades técnico-artísticas adquiridas pelos alunos ao longo da sua formação, desenvolvido no âmbito das disciplinas das componentes científica e/ou técnico-artísticas. Sob orientação de um ou mais professores, a PAA é composta por duas componentes: componente teórica (projeto e monografia) e componente prática (recital de 20 a 30 minutos de duração).

De destacar a obrigatoriedade para todos os graus da realização de pelo menos uma audição por período tendo este momento de avaliação um peso de 15% da nota de avaliação contínua do período.

### 3.2.6. Corpo docente, discente e não docente

No ano letivo 2016/2017 o corpo docente da AMA é composto por 68 professores de música, dança e AEC e 21 funcionários, incluindo estagiários.<sup>1</sup> Quanto ao corpo discente, os alunos estão distribuídos da seguinte forma:

Tab. 5 – números alunos AMA

	Música	Dança	<b>Total</b>
Iniciação	23	23	46
Básico (articulado)	548	23	571
Secundário (supletivo)	5	3	8
<b>Total</b>	576	49	625

A classe de clarinete da AMA tem cerca de 40 alunos espalhados pelos vários polos onde a AMA atua.

### 3.2.7. Recursos

As instalações da AMA dividem-se em três edifícios, cedidos pelo Município de Alcobaça a longo prazo, tal como é exemplo a sua Sede. Ao nível dos cursos de música, as salas estão devidamente adaptadas, com bom isolamento acústico, não sendo, no entanto em número suficiente para a grande quantidade de alunos e atividades da escola. Recentemente a escola expandiu-se para um novo edifício que detém mais um conjunto de salas de aula bem com um pequeno auditório e biblioteca.

---

<sup>1</sup> Do anexo A consta uma listagem dos docentes de música da AMA.

### **3.2.8. Análise SWOT da instituição**

A AMA apresenta uma oferta pedagógica bastante diversificada e direcionada para diferentes público-alvo e faixas etárias. Este considera-se um dos pontos fortes da instituição aliado à qualidade do corpo docente habilitado para as funções da docência e os recursos necessários para o desenvolvimento de atividades artísticas.

Quanto a pontos fracos de destacar as instalações que são manifestamente poucas para o volume de alunos e projetos colocados em prática. Para além disso, a pouca climatização e insonorização de algumas salas.

A instituição demonstra-se bastante ativa no seio da comunidade em que se insere o que representa uma oportunidade a destacar, estimulando assim alunos e encarregados de educação a participarem ativamente nas mais de 100 audições realizadas ao longo ano, bem como nos vários espetáculos de final de período com médias de assistência perto de um milhar cada.

Por último, no que diz respeito às ameaças, a AMA está sujeita (como grande parte das escolas de ensino particular e cooperativo) a reformulações do ensino pela tutela, nomeadamente quanto a questões de financiamento, o que pode condicionar os postos de trabalho dos colaboradores e o bom funcionamento da instituição.

## **4. Prática Pedagógica Supervisionada**

### **4.1. Organização do ensino e aprendizagem**

Durante o século XX, a pedagogia moderna trouxe consigo uma nova visão da educação oposta ao defendido pela pedagogia tradicional. Ao contrário da ideia de que a base da educação são os conhecimentos e a sua transmissão ao aluno, esta nova corrente vem colocar o aluno no centro do sistema. Este novo paradigma baseia-se num ensino centrado na criança e nas suas características próprias e a ideia de que é da responsabilidade do docente fazer com que o processo de ensino-aprendizagem vá de encontro a essas mesmas características e necessidades.

Contudo, é emergente uma nova mudança de paradigma e conseqüentemente uma mudança do papel do professor: é fulcral definir como prioridade não o conhecimento, não o aluno, mas sim a aprendizagem. Este tem a responsabilidade de, em primeiro lugar, perceber como e em que circunstância o aluno aprende e depois instigar a aprendizagem ao invés de se limitar a transmitir conhecimentos, procurando a todos os momentos novas maneiras de envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem.

Um dos grandes desafios do docente do século XXI prende-se com a necessidade em estimular a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem, ajudando-o a selecionar e organizar um grande número de informação que lhe chega das mais diversas maneiras, nomeadamente através das novas tecnologias da sociedade moderna. Também através da relação com os seus pares, o aluno aprende novos conteúdos, desenvolve competências, alarga o seu conhecimento e as suas perspetivas.

Através de uma formação contínua ao longo da vida, o docente acumula competências quer pedagógicas quer científicas ao estar recetivo à inovação e ao progresso, refletindo constantemente sobre as suas práticas de forma crítica. No sentido de melhorar a qualidade da comunidade educativa em que se insere, este materializa uma atitude de partilha de saberes e experiências, mas também de sentimentos e valores éticos.

Uma das principais características da prática docente é a sua estruturação em 3 grandes etapas: organização (antes), desenvolvimento (durante) e avaliação (depois). A primeira é de grande importância e responsabilidade por parte do professor. A planificação implica uma escolha prévia dos conteúdos a lecionar, da maneira como estes serão organizados no tempo assim como a seleção das estratégias mais adequadas e eficazes. Para além disso, uma aula

planificada e interativa é bastante mais estimulante para o aluno, ao invés de uma aula mal pensada e pouco estruturada. É fundamental manter os alunos motivados e sempre que possível relacionar novos conteúdos ao que os alunos já sabem. Assim, muitos dos problemas de indisciplina poderão ser evitados.

No momento da planificação, seja ela de que tipo for, os docentes já estão a seleccionar e a refletir quais os “objetivos de aprendizagem que constituam declarações claras e válidas do que pretendem que os seus alunos saibam e sejam capazes de fazer no final de uma sequência de aprendizagem” (Silva & Lopes, 2015<sup>a</sup>, p.5).

A diferenciação das estratégias de ensino em função do aluno é bastante evidente no caso concreto da disciplina de instrumento do ensino artístico especializado, já que a sua forte componente prática, implica que a cada momento o professor se adapte à situação, ao aluno e às suas necessidades, interesses e ritmo de aprendizagem. A avaliação é feita maioritariamente através da observação direta quer em sala de aula quer em momento de audição ou prova. Esta avaliação é refletida a cada período letivo culminando numa prova de passagem ou prova global (conforme o ano e o grau do aluno). A prova é um marco no trabalho desenvolvido no decorrer do ano letivo e serve de farol para o aluno e encarregado de educação quanto ao percurso académico e cumprimento dos objetivos propostos no início de cada ano letivo.

No caso concreto do EAEM, as aulas de instrumento são maioritariamente individuais o que permite realmente centrar o processo ensino-aprendizagem no aluno e nas suas características. Depois destas serem devidamente analisadas é possível definir as competências a desenvolver, a velocidade para cada uma delas e as estratégias mais adequadas. É colocada em prática uma diferenciação pedagógica que permite escolher o repertório de acordo com a especificidade de cada aluno e assim atingir com sucesso os objetivos propostos da maneira mais vantajosa e apropriada para cada um.

Para além disso, é fundamental o docente não descartar a sua responsabilidade enquanto modelo a seguir por parte dos alunos. Está a seu cargo a tarefa de os motivar para a escola e para o estudo das matérias, mas também de ensinar bons valores e consciência moral através do exemplo, garantindo que “o sucesso académico dos alunos não é o único critério de qualidade na educação” (Estanqueiro, 2010, p.107). Fomentando uma boa relação professor-aluno, pretende-se incitar nos alunos o respeito mútuo, a autoestima, a autonomia, o gosto pelo

estudo e neste caso concreto também pelo instrumento musical, um pensamento crítico e reflexivo e um compromisso social e ético.

O docente deverá, assim, assumir sempre uma atitude crítica e reflexiva no sentido de avaliar a cada instante a qualidade do seu ensino e enriquecer as suas ferramentas com os contributos que a todo o momento surgem dentro da comunidade científica: as neurociências, o estudo do funcionamento da memória e da consciência, o estudo dos sentimentos e do cérebro humano no seu todo. Assim, o aluno será detentor de um conjunto de estratégias de aprendizagem que servirão em diversas situações e que poderão conferir autonomia e iniciativa própria.

#### **4.2. Participação na escola**

No decorrer da PES foram várias as participações da estagiária na vida ativa da escola e em atividades que visaram a relação com a comunidade, tal como consta no Plano Individual de Formação (PIF).

#### **Participação nas estruturas de orientação educativa e relações com a comunidade educativa**

A criação de um Modelo de Ata, aprovado pelo Conselho Pedagógico da AMA e estendido a todos os grupos disciplinares da escola, e a participação de variadas reuniões em variados contextos (reuniões de grupo disciplinar, conselho pedagógico e reunião geral de professores), contribuíram para uma maior compreensão dos processos escolares e das responsabilidades dos seus intervenientes.

Nas reuniões de avaliação o corpo docente da escola analisou as avaliações das várias disciplinas do ensino articulado no sentido de averiguar as incongruências nos casos de grande disparidade de nível de avaliação. Aliada a esta ação importante, os docentes partilharam experiências, nomeadamente relacionadas com a indisciplina dos alunos, contextos familiares e socioeconómicos dos discentes (muitas vezes relacionados com a indisciplina), estratégias e metodologias quer para grandes grupos (aulas de turma), quer para aulas individuais de instrumento.

## **Dinamização de projetos**

Neste ponto importa destacar a iniciativa de criar um ensemble de madeiras (com alunos de ensino básico de 2º e 3º ciclo) para a apresentação no Concerto de Natal da AMA. Considera-se uma das lacunas do ensino articulado (básico) a ausência da disciplina de música de câmara daí que a criação deste projeto tenha proporcionado aos alunos a experiência de tocarem em grupo sem direção de um maestro, o que requereu um maior grau de entendimento entre todos, autonomia e cumplicidade musical.

Também de realçar a realização da audição de clarinete de 2º período em que a estagiária se propôs a realizar uma contextualização histórica das obras apresentadas pelos alunos. Estas foram executadas por ordem cronológica e feita uma breve referência ao compositor e época histórica que foi depois lida ao público pelos próprios alunos.

## **Outros Projetos curriculares**

Em “outros projetos curriculares”, a estagiária levou a palco uma ideia inovadora para a classe de orquestra de clarinetes apresentada ao público no Espetáculo da Primavera da AMA. Em conjunto com a Academia de Dança de Alcobaça, os alunos foram convidados a montar uma apresentação em que, para além da execução “tradicional” das obras, puderam participar do processo de acerto e junção da partitura com a coreografia dos bailarinos, realizando várias gravações áudio em aula de forma a que a classe de dança pudesse trabalhar sobre essas mesmas gravações. Em momento de concerto, puderam também intervir cenicamente e interagir com as bailarinas em palco. O contacto com uma área artística diferente levou a que os alunos adquirissem uma conceção de espetáculo distinta em que as preocupações com o “saber estar em palco”, maneira de entrar e sair de cena, protocolo de agradecimentos, entre outros, foram muito mais acentuadas. Subconscientemente trabalharam a sua autonomia enquanto grupo, já que a apresentação se realizou sem maestro, e conceitos como manutenção da pulsação da obra se tornaram mais importantes que nunca, já que daí dependia o sucesso da apresentação dos bailarinos. Esta nova visão ficou marcada nos alunos que demonstraram uma atitude diferente enquanto artistas nos espetáculos que se seguiram.

De referir também a realização do *Dia do Clarinete* em que alunos do instrumento, de vários graus e faixas etárias, partilharam experiências pessoais, realizaram pequenos grupos de

música de câmara, ficaram a conhecer melhor algum repertório de referência do instrumento e realizaram no final do dia uma apresentação pública aos familiares e encarregados de educação.

### **4.3. Relação com a comunidade**

Nas atividades direcionadas para a relação com a comunidade, foram várias as participações em que a estagiária se incluiu. De destacar a orientação do naipe de clarinetes da Banda Sinfónica de Alcobaça, onde se inserem muitos alunos da AMA, e a sua participação no *Concurso Filarmonia D'Ouro* em Santa Maria da Feira.

Outro ponto de relevo diz respeito à organização das várias atividades do *Baquetas*, personagem criada pela AMA com o intuito de divulgar os instrumentos e o ensino articulado a alunos de 1º ciclo. Numa primeira fase, alunos das escolas de Alcobaça foram convidados a realizar uma visita às instalações da AMA, orientada pelo *Baquetas* e por professores de vários instrumentos diferentes. Na segunda fase, alargou-se o âmbito do público alvo direcionando o espetáculo em palco para alunos de todo o concelho de Alcobaça. O impacto desta atividade junto das crianças, professores de ensino regular e encarregados de educação foi bastante positivo, refletindo-se num maior reconhecimento dos diferentes instrumentos na hora da realização dos Ateliers de Demonstração<sup>2</sup>.

Também a organização da II Masterclasse de Clarinete, orientada pelo professor Filipe Dias, se revelou uma experiência enriquecedora para a estagiária. Para além da valorização pedagógica, musical e artística, a atividade representou um desafio dada a necessidade de organização logística e também financeira (gestão de inscrições, identificação para alunos e professores, preparação de salas, preparação do concerto de encerramento, estadia, alimentação, entre outros) para além da possibilidade de apresentar a alunos, encarregados de educação e público em geral uma atividade fora do habitual em “sala de aula”.

---

<sup>2</sup> *Ateliers de Demonstração de instrumentos a alunos de 4º ano do 1º ciclo, realizados com o intuito de ajudar os futuros alunos do EAEM a escolher o instrumento.*

#### 4.4. Desenvolvimento pessoal e profissional

O Estatuto da Carreira Docente (Art 10º) e o Despacho Normativo nº 13-A/2012 de 5 de julho de 2012 (alínea i) do Art 3º referem a importância do desenvolvimento profissional através da “colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente” bem como a necessidade de “incrementar a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um”.

O Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, onde está definido o perfil geral do desempenho docente do educador de infância e dos professores de ensino básico e secundário, evidencia “[...] exigências para a organização de projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.”

Uma das dimensões do perfil do docente é a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, a qual refere que o professor deve integrar a sua formação na prática profissional “[...] mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, p.5571).

O Mestrado em Ensino da Música surge da necessidade de procurar uma formação contínua da estagiária enquanto docente, através da introdução de uma “[...] fundamentação teórica mais sólida da ação educativa [...]”, da ampliação de práticas pedagógicas, perspetivas profissionais e “[...] uma clara orientação para a racionalização e formalização dos processos organizacionais e pedagógicos.” (Formosinho, 2009, p.211)

Como formação adicional, de destacar a participação da estagiária na 3ª edição das Jornadas Pedagógicas da AMA – *Prelúdio* – nos dias 6 e 7 de setembro de 2016, que fez um total de 6 horas. Nesta 3ª edição, a estagiária assistiu às três formações apresentadas: “Desmistificar a deficiência” (pela professora Dalila Vicente), “Ferramentas de Produtividade” (pelo professor António Morais) e “Notação Musical – Regras para a correta edição de partituras e programas gratuitos” (pelo professor Tiago Morin).

Participou-se também na II Masterclasse de Clarinete, orientada pelo professor Filipe Dias, decorrida nos dias 20 e 21 de dezembro de 2016 e organizada pela AMA (num total de 16 horas). Foi sem dúvida uma oportunidade de excelência para ver em situação real o que a estagiária ouvira na teoria no decorrer da disciplina de instrumento do primeiro ano de mestrado. Sendo o professor Filipe Dias professor do ISEIT, muitas das estratégias utilizadas na resolução de problemas dos alunos participantes da masterclasse tinham já sido abordadas em aula de mestrado, pelo que foi possível ver na prática como abordar a estratégia, a reação do aluno e professor à mesma, a gestão do tempo de aula, entre outras componentes fundamentais para o bom funcionamento de uma aula individual de instrumento. A atividade contou também com a apresentação pública do professor convidado de forma a partilhar com os participantes algumas obras de referência do instrumento (principalmente ensino básico e secundário) e alguma experiência na execução musical em palco.

Através de uma formação contínua ao longo da vida, o docente acumula competências quer pedagógicas quer científicas ao estar recetivo à inovação e ao progresso, refletindo constantemente sobre as suas práticas de forma crítica. No sentido de melhorar a qualidade da comunidade educativa em que se insere, este materializa uma atitude de partilha de saberes e experiências, mas também de sentimentos e valores éticos.

## **5. Reflexão Global sobre os contributos do Estágio para o Desenvolvimento Profissional**

A reflexão crítica é requisito fundamental para o enriquecimento da carreira docente, através de uma atitude de constante desenvolvimento e melhoria das práticas pedagógicas. O docente deve procurar aprender constantemente e cultivar o seu leque de estratégias e ferramentas de forma a melhorar o seu desempenho e as aprendizagens dos alunos.

Através da realização do estágio profissional, foi possível à estagiária ter acesso a novos conteúdos e metodologias ao acompanhar professores com mais experiência e ao lecionar em diferentes contextos socioeconómicos. Dada a inexistência de alunos de clarinete no curso secundário na AMA, foi necessário acompanhar alunos nesse grau de desenvolvimento numa outra escola (Orfeão de Leiria), daí que a observação de aulas se tenha tornado mais eclética e diversificada: o contexto social, o ambiente escolar e a região geográfica são indicadores que influenciam a maneira de ensinar, bem como a ação e a reação dos alunos. Apesar das diferenças, há pontos comuns que visam o rigor, a exigência, um bom relacionamento professor-aluno, o cumprimento dos objetivos previamente definidos, estruturação e planeamento das práticas pedagógicas, delineamento dos conteúdos a abordar, gestão de tempo de aula, entre outros.

Um dos pontos que mais interesse despertou foi, sem dúvida, a gestão de tempo e de conteúdos em sala de aula. Uma das principais preocupações prendia-se com o facto do professor apenas dispor de 45 minutos semanais com cada aluno e ainda assim ter o objetivo de fazer cumprir o programa da disciplina com sucesso. O pouco tempo de aula, mesmo para alunos que cumpram o seu trabalho em casa e que preparem semanalmente o que lhe é pedido, é manifestamente inquietante.

Também a temática da gestão entre rigor, exigência e bom relacionamento entre professor-aluno suscitaram interesse no decorrer do estágio. Como conseguir este equilíbrio de forma a atingir o cumprimento dos objetivos estipulados previamente sem, no entanto, assumir uma postura demasiado rígida, distante e fria. É através do diálogo que o professor apresenta “as regras do jogo” assumindo uma atitude de honestidade e abertura e mostrando ao aluno quais os objetivos para a unidade curricular, período escolar ou aula, recorrendo sempre que possível à autoavaliação, reflexão crítica e *feedback* constante.

Uma das mais-valias proporcionadas pelo período probatório foi a oportunidade de observar aulas de outros docentes com diferentes metodologias e estratégias ensino-aprendizagem. Isto permitiu refletir sobre as diversas formas de planificação de aula e conteúdos e proporcionou à estagiária um maior conhecimento do repertório para os diferentes graus de ensino.

## 6. Conclusão

Com a realização do estágio em contexto de mestrado na Academia de Música de Alcobaça, foi possível colocar em prática os conceitos e estratégias adquiridos ao longo deste segundo ciclo de estudos. Com base nos fundamentos teóricos da literatura e através de uma atitude crítico-reflexiva, foi possível analisar a prática docente dada pela experiência profissional e conseqüentemente proceder às mudanças que se consideraram necessárias.

Também a convivência com outros colegas da classe docente, quer sejam professores também em processo de realização de estágio profissional quer sejam docentes mais experientes aos quais a estagiária assistiu a aulas com frequência, se revelou bastante enriquecedor. Também o contacto com coordenadores, diretores pedagógicos, funcionários administrativos e direção executiva contribuiu para o reconhecimento de novas realidades até então pouco aprofundadas.

O conhecimento proporcionado através da análise de legislação e de obras de pedagogos e investigadores, revelou-se estimulante e fundamental para uma prática pedagógica mais sólida e fundamentada. Através da literatura, a estagiária reconheceu novas estratégias e abordagens que se revelaram importantes ferramentas na aprendizagem dos alunos. Daí que se considere fundamental uma autocrítica constante bem como uma formação ao longo da vida.

É expectável que a aquisição de novas competências através deste estágio possa vir a ser posta em prática na sua carreira profissional enquanto docente. Carreira essa que exige uma constante atualização e aprendizagem que a estagiária pretende alcançar de forma a que esteja a par das mudanças de paradigma educacional, no sentido de procurar sempre ajudar os alunos no seu percurso académico e projeto de vida.

## **Bibliografia**

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor*. Editora: Via Impressa Design Gráfico. São Paulo, Brasil.
- O'Neill, S. (1999). *Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory*. Revista Música, Psicologia e Educação Nº1. Editora: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação do Porto.
- Pinto, A. (2004). *Motivação para o estudo de música: Factores de persistência*. Revista Música, Psicologia e Educação Nº6. Editora: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação do Porto.
- Silva, H. S., Lopes, J. P. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificações do Ensino Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Volume I. Lisboa: Pactor.
- Silva, H. S., Lopes, J. P. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto: 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão de Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional do Docente*. Volume II. Lisboa: Pactor.

## **Legislação**

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro (2001) do Ministério da Educação. Diário da República:  
I série-A, Nº 15 (18-01-2001).

Decreto-Lei nº 240/2001 de 17 de agosto (2001) do Ministério da Educação. Diário da República:  
I série-A, Nº 201 (30-08-2001).

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro (2007) do Ministério da Educação. Diário da República:  
1ª série, Nº 14.

Despacho nº 9488/2015 de 20 de agosto (2015) do Ministério da Educação. Diário da República:  
2ª série, Nº 109.

Despacho normativo nº 13-A/2012 de 5 de julho (2012) do Ministério da Educação e Ciência.  
Diário da República: 2ª série, Nº 162.

Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro (2012) do Ministério da Educação. Diário  
da República: 1ª série, Nº 37.

## **Parte II**

### **Projeto de investigação**

## **Resumo**

O presente estudo pretende abordar a memorização musical e os guias de execução enquanto estratégia de memorização e transpô-la para o ensino do clarinete no curso básico do Ensino Artístico Especializado da Música.

Através de literatura de referência foi feito um levantamento de estratégias de referência para a memorização musical, aplicadas principalmente ao instrumento do piano. Daí, foi selecionada a estratégia Guias de Execução apresentada por Roger Chaffin. Numa segunda fase foi elaborado um inquérito de modo a perceber a eficácia da estratégia junto de alunos de diferentes faixas etárias.

Com este estudo pretende-se fazer uma reflexão sobre o processo de memorização musical aplicada ao clarinete, a eficácia da estratégia selecionada e a sua possível aplicação nos programas da disciplina nas várias escolas do país.

**Palavras-chave:** Memorização musical, Ensino do Clarinete, Estratégias de memorização, Clarinete.

## **Abstract**

The present study intends to approach the musical memorization and the guides of execution as strategy of memorization and transpô it for the teaching of the clarinet in the basic course of the Specialized Artistic Teaching of Music.

Through literature reference was made a survey of reference strategies for musical memorization, applied mainly to the piano instrument. From there, the Strategy Strategy Guide presented by Roger Chaffin was selected. In a second phase, a survey was carried out to understand the effectiveness of the strategy among students of different age groups.

This study intends to reflect on the process of musical memorization applied to the clarinet, the effectiveness of the selected strategy and its possible application in the programs of the discipline in the various schools of the country.

**Key words:** Musical memorization, Clarinet teaching, Memory strategies, Clarinet.

## Introdução

O trabalho de investigação surge no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada e Relatório Final do segundo ano do Mestrado em Ensino da Música, segundo ciclo de estudos, sob a orientação da Professora Doutora Helena Vasques de Carvalho.

Enquanto docente é fundamental para a sua formação a vertente da investigação rigorosa e racional. Só desta forma é possível uma análise real do método de ensino-aprendizagem que consequentemente contribui para o desenvolvimento científico da classe docente.

O trabalho aqui apresentado, diz respeito à “Memorização através da utilização de guias de execução na aprendizagem do clarinete em alunos do curso básico do Ensino Artístico Especializado da Música” e tem como objetivo fomentar o desenvolvimento da memorização junto da classe docente de clarinete.

Para os docentes e educadores é fundamental o reconhecimento dos processos que envolvem a aprendizagem de forma a facilitar aos alunos as estratégias mais adequadas à individualidade de cada um. No caso da memorização de uma obra musical, é importante perceber de que tipo de memória podemos tirar proveito e que estratégias poderão ser mais eficazes para assegurar uma assimilação sólida e eficaz. Principalmente em apresentações públicas, tocar de memória representa muitas vezes para os intérpretes um momento de stress e nervosismo e quando confrontados com esse facto, muitos defendem que uma memorização “automática”, desenvolvida da prática do instrumento, nem sempre garante uma recuperação segura nestas situações (Davidson-Kelly, 2012, p.248).

Um dos objetivos do trabalho é a desmistificação do processo de memorização de modo a que se compreenda como funciona, quais as suas componentes e garantir na execução musical uma segurança para quando a performance corre mal: com a partitura bem memorizada, o intérprete torna-se detentor de meios para solucionar problemas em momentos de crise.

É necessário um estudo aprofundado da partitura e a realização de um “ensaio mental” em que se estrutura a obra na mente e se consegue imaginar a música sem a executar na prática, criando assim uma rede segura que garante uma boa execução musical. Esta estratégia de mapa mental será analisada neste trabalho assim como as suas vantagens na aprendizagem de uma obra musical.

No decorrer da revisão de literatura não foram encontrados estudos especificamente aplicados ao clarinete daí que literatura e estudos referentes a outros instrumentos, como o piano, tenham servido como ponto de partida. Por esta mesma razão, se optou por avançar com esta temática para o trabalho de investigação, de forma a contribuir para a comunidade clarinetística em Portugal.

Achou-se também importante começar por realizar um estudo sobre o modo como o ser humano aprende e conseqüentemente memoriza e daí transpor para a memorização musical.

A recolha de dados está baseada na execução de um inquérito que resulta da análise por parte do professor do desempenho dos alunos de clarinete quando confrontados com a atividade de memorizar um excerto musical. Baseado no conceito de Guia de Execução, foi criado um formulário onde a memorização do excerto musical é orientada e planeada.

## **7. Enquadramento teórico e Contextualização**

### **7.1. Objetivo e Tema de Investigação**

O trabalho de investigação pretende refletir o impacto da memorização na aprendizagem do clarinete em alunos de ensino básico, 2º e 3º ciclo. Ao analisar o meio em estudo e verificada a necessidade de definir e aplicar estratégias de memorização a estes sujeitos, são estabelecidas várias questões de partida: “Há janelas de oportunidade para o desenvolvimento da memorização musical?”, “A estratégia aplicada é eficaz?” e “Qual a importância de iniciar o treino da memorização desde cedo?”.

O tema da investigação é “Memorização através da utilização de guias de execução na aprendizagem do clarinete em alunos do curso básico do Ensino Artístico Especializado da Música”.

Tema bastante comum na execução musical, a memorização de partituras não é ainda muito frequente no quotidiano do aluno de clarinete. Verificou-se que ao longo do percurso académico a falta de trabalho regular específico para aprender a memorizar, acarreta dificuldades graves quando os alunos num nível musical e técnico mais avançado, são confrontados com a necessidade de memorizar partituras extensas e complexas.

Assim, esta investigação tem como objetivo o estudo de estratégias de referência para a memorização musical, utilizadas por professores, alunos e intérpretes dos mais variados instrumentos (nomeadamente piano), e a aplicação de uma dessas estratégias a alunos de clarinete de diferentes graus académicos.

Um dos objetivos da investigação é facultar novas ferramentas de trabalho a alunos e docentes de clarinete e reconhecer perante a classe de professores a importância de se ensinar a memorizar desde o início da aprendizagem musical.

### **7.2. Contextualização da Investigação**

Esta investigação está inserida no Mestrado em Ensino da Música onde se prevê a realização de uma investigação relacionada com a temática musical e educacional. Esta investigação foi levada a cabo junto dos alunos de clarinete da Academia de Música de

Alcobaça por se considerar que esta classe detém um número considerável de elementos, passível de recolha de dados concretos e das respetivas ilações.

## 8. Revisão de Literatura

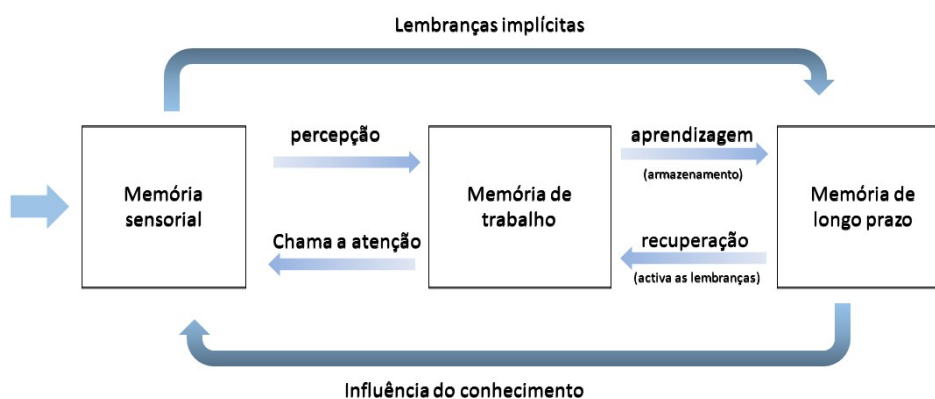
### 8.1. Memorização – Sistema de processamento da informação

Para uma melhor compreensão do papel da memorização na aprendizagem musical, é necessário em primeiro lugar perceber como o ser humano consegue aprender e no caso concreto desta temática, como memoriza.

O ser humano está dotado de capacidades cognitivas muito específicas que o possibilitam de aprender: a atenção, a memória e o raciocínio. O trabalho mental efetuado com estas ferramentas possibilitam a receção, a retenção e a aplicação da informação, dando origem a novos conhecimentos (Woolfolk, 2010, p.237). A memória permite a aprendizagem e é através dela que se consolidam os conhecimentos: o que aprendemos com a memória, possibilita o aumento do conhecimento.

São várias as teorias sobre a memória e por isso mesmo não foi ainda possível chegar a um consenso dentro da comunidade científica sobre qual será a mais eficaz. Neste capítulo é referida uma das mais comuns – Sistema de processamento da informação (Woolfolk, 2010, p.236) – por se considerar que se trata de uma teoria útil na memorização de excertos musicais.

Fig. 2 – Sistema de processamento da informação



Tal como refere Anita Woolfolk na obra *Psicologia Educativa* (2010), a mente humana regista informação, realiza operações com ela de forma a modificar a sua forma e conteúdo,

armazena a informação, recupera-a quando necessita e gera respostas quando confrontada com desafios ou questões.

No sistema de armazenamento da informação (fig. 2), a informação é codificada na memória sensorial onde a percepção e a atenção detetam os estímulos, atribuem-lhes significado pessoal e determinam o que se mantém na memória de trabalho para uso posterior. Nesta fase múltiplos estímulos do meio ambiente (tais como cheiros, sons, imagens...) bombardeiam os nossos sentidos, realizando-se o processamento inicial da informação.

Na memória de trabalho a informação recente associa-se ao conhecimento já existente que está na memória de longo prazo. A informação ao ser processada e relacionada exaustivamente torna-se então parte integrante da memória de longo prazo, apesar de poder regressar à memória de trabalho, caso seja necessário.

Na figura 3 é feita uma rápida análise das características da memória de trabalho e da memória de longo prazo. Aqui é notória uma maior limitação da memória de trabalho relativamente à de longo prazo, e conseqüentemente evidente a importância desta última para a aprendizagem e retenção dos conhecimentos adquiridos.

Fig. 3 – Memória de trabalho e memória de longo prazo.

Tipo de memória	Entrada	Capacidade	Duração	Conteúdos	Recuperação
De trabalho	Muito rápida	Limitada	Muito breve: 5 a 20 segundos	Palavras, imagens, ideias	Imediata
De longo prazo	Relativamente lenta	Praticamente ilimitada	Praticamente ilimitada	Redes de proposições, esquemas, produções, episódios, talvez imagens	Depende da representação e da organização

## **8.2. Memorização na execução musical. Porquê?**

A memória é um processo mental que serve para reter e recuperar informações previamente aprendidas. É responsável por manter ativos os conhecimentos adquiridos através do tempo, estruturando-os em esquemas mentais que são representados e manipulados de acordo com a ação que se tem que realizar em cada instante (Kim, 1993 citado por Credillo, M. H., Andreu, R. C., 2012, p.280).

A utilização da interpretação musical de memória surge durante a época do Romantismo (séc. XIX), ao ser associado às figuras dos grandes intérpretes e virtuosos (principalmente de piano), em que a imagem do músico em palco desprovido de partitura musical era tida pela audiência e pelos colegas de profissão como sinónimo de talento musical de concertista (Peral, 2006 citado por Credillo, 2012, p.281).

Relativamente à aprendizagem musical o aprofundar do trabalho de memorização é importante pois permite desenvolver as capacidades necessárias que levem o executante ao entendimento global da obra, aspeto que é sempre tido em conta ao longo da sua formação académica (Glenn, 2006 citado por Credillo, M. H., Andreu, R. C., 2012, p.280).

Os músicos que não tocam de memória atribuem à partitura um sentimento de segurança aquando da apresentação pública, libertando-o de alguma da ansiedade provocada pela ideia da falha de memória. De facto, a “branca” ainda é recorrente, especialmente se o interprete não interiorizou ainda a obra na sua totalidade. Os intérpretes acabam por correr o risco de tocar de memória pela satisfação intrínseca que constitui a interiorização global da obra musical e a sua transmissão ao público.

A música memorizada facilmente se “transporta” para todo o lado: pode ser trabalhada no comboio ou avião, na sala de espera do consultório médico; é útil para trabalhar a obra com um máximo de detalhe técnico. No caso concreto dos pianistas ao tocarem sem partitura, têm a possibilidade de olhar para as mãos e para o teclado na execução de passagens técnicas difíceis.

Interpretar de memória é um passo extra, que necessita ser cuidadosamente preparado: tocar de memória em público é um desafio que, para muitos, traz benefícios que são superados pelos malefícios. É necessária a identificação das melhores estratégias e ajudas de memória que acabam por funcionar como gatilhos do potencial criativo. Por outro lado, enquanto as ideias interpretativas são sem dúvida as mais importantes, é fundamental não esquecer que há

momentos em que a concentração necessita estar centrada no aspeto físico da performance. Cada peça tem os seus desafios técnicos daí que seja fundamental que o intérprete encontre a melhor forma de os resolver, como parte integrante do processo de conhecer a peça de todos os ângulos possíveis.

Não obstante e apesar da sua importância, não se observa um trabalho progressivo e em profundidade da memória musical nos planos de estudo tanto de conservatórios e academias como no ensino superior. Nestes últimos, observa-se o contrassenso de se solicitar na avaliação final uma apresentação executada de memória do repertório trabalhado pelo estudante (Credillo, M. H., Andreu, R. C., 2012, p.281).

### **8.3. A memória na execução musical – Sistemas múltiplos de memória**

Na execução musical o intérprete necessita de organizar um grande número de valências e componentes mentais, cognitivas e físicas. O mesmo se passa na memorização musical.

Os músicos desenvolvem com bastante facilidade um tipo de memória denominada motora ou cinestésica. Esta é a memória que, numa situação em que ocorra uma abstração momentânea em palco, permite que os dedos continuem a mexer e a tocar as notas certas nos momentos certos. O corpo sabe como executar a tarefa pois já a realizou muitas vezes.

No entanto é perigoso confiar cegamente na memória cinestésica pois, se o corpo falha, o intérprete não tem meios para recomençar a execução a não ser voltando ao início da obra. É necessário perceber o número de elementos a dominar e quais os tipos de memória a integrar no trabalho de memorização. Assim, ao reconhecer e utilizar estas diferentes valências da memória, é possível criar uma construção mental das obras musicais mais rica e segura.

Mas nem todas essas vertentes são memorizadas com a mesma facilidade. Um pianista pode memorizar melhor a mão direita em detrimento da mão esquerda ou um violinista pode ter mais facilidade em memorizar uma secção que lhe transmita um sentimento de arrebatamento ao invés de uma outra mais complexa tecnicamente. Quando um músico se propõe tocar de memória e não é bem-sucedido, pode significar que ainda não juntou todas as “peças” que constituem a obra musical.

Segundo Bruser (1997, p. 213) este obstáculo pode ser ultrapassado ao desenvolver o ensaio mental: consiste em tocar toda a obra musical na mente, imaginando a performance e tudo o que ela implica, cada nota, tecla, dedilhação ou movimento. Caso este ensaio mental não corra na perfeição, o intérprete deve retomar à partitura e voltar a estudar a passagem que falhou. Com esta disciplina da mente, a execução torna-se mais sólida e eficaz, o que transmite uma sensação de confiança e segurança em vésperas e em momento de apresentações públicas.

Segundo Chaffin (2012), é possível estabelecer diversos tipos de memória que são utilizados na memorização de obras musicais: memória motora, visual, auditiva, analítica, linguística e emocional.

### **Memória motora**

Com a memória motora, as ações são realizadas de forma automática através de uma memorização cinestésica da resposta sensorial dos músculos, articulações e recetores sensíveis ao toque. Os neurónios espelho são os grandes responsáveis pela otimização desta memória pois são ativados quando se observa uma ação executada por outros. A memória motora é implícita para os músicos já que tem de ser executada para que se lhe possa aceder: “tocar é a única maneira de assegurar que a memória de uma obra permaneça intacta” (Chaffin, 2012, p.231).

### **Memória visual**

O início da aprendizagem da partitura começa pelo contacto visual, de modo que o músico relaciona o que vê no papel com a sua aplicação no instrumento e descodifica a simbologia musical de acordo com as indicações de carácter, dinâmica ou pulsação.

A memória visual da partitura é usada principalmente numa fase inicial da memorização. Por outro lado, a memória visual da posição das mãos no instrumento é mais importante e mais utilizada na fase final da memorização. Os músicos demonstram uma grande dificuldade quando se lhes depara a situação de tocar com uma edição de partitura diferente daquela a que estão habituados a trabalhar. A localização de passagens específicas na página, a organização espacial da música e a estrutura formal da obra são aspetos bastante úteis para

a memorização dos músicos. Alguns músicos acabam por desenvolver uma memória fotográfica e conseguem imaginar a página impressa na sua cabeça, com cada nota no seu lugar preciso.

### **Memória auditiva**

Segundo Gordon (1997, citado por Credillo, 2012, p.282) a capacidade auditiva varia de músico para músico e manifesta-se de duas formas:

- Forma externa: por meio do som físico do instrumento, o músico reconhece os sons que lhe são familiares;
- Forma interna: o músico é capaz de imaginar os sons e dar-lhes significado dentro do contexto musical.

A memória auditiva é responsável por informar o músico do que vem a seguir dando dicas para extrair a música da memória. São esquemas baseados em padrões harmônicos, melódicos e rítmicos que permitem ao músico lembrar-se de uma maneira bastante eficaz.

Músicos que desenvolvem muito o ouvido interno ou que têm “ouvido absoluto<sup>3</sup>”, acabam por ter alguma vantagem ao tocar de memória: caso alguma das memórias falhe, é possível voltar a encontrar as notas ouvindo-as na sua cabeça. Esta audição interna ajuda a absorver a música a um nível mais profundo e reforçá-la ainda mais na memória.

### **Memória Analítica**

A memória analítica surge da análise dos elementos básicos constituintes da estrutura musical. É a partir desta análise que se adquire um entendimento global da obra que se interpreta (Aiello, 2003; Gindborg, 2004). Este procedimento é iniciado pelo professor que deverá, de um modo progressivo, ensinar o aluno a analisar os diferentes aspetos a considerar no estudo da partitura, como por exemplo: esquematização da melodia, separação da obra por secções, identificação de intervalos, motivos, células rítmicas, sequências tonais e harmónicas. Deste

---

<sup>3</sup> *Ouvido absoluto – Capacidade recriar ou identificar corretamente qualquer nota musical sem a ajuda de qualquer instrumento. Habilidade considerada rara.*

modo, é possível ter uma visão mais concreta da partitura e facilitar a sua memorização (Bernardi, Schories, Jabush, Colombo, Altenmüller, 2009; Graff, Schubert, 2007).

A análise estrutural da obra foca-se numa organização hierárquica da peça, baseada na melodia, harmonia e estruturas métricas e é praticamente equivalente à memória narrativa de obras literárias: “memória de uma organização da totalidade sequencial e das metas de uma história” (Chaffin, 2012, p.234). A estrutura musical e narrativa têm raízes em comum, com um mesmo sistema cognitivo: identifica as relações estruturais entre eventos de larga escala. A sensibilidade à estrutura musical desenvolve-se lentamente com a prática, demonstrando ser uma mais valia para os músicos mais experientes, apesar de nem sempre o objetivo ser verdadeiramente atingido.

### **Memória linguística**

Com a memória linguística, são armazenadas instruções mentais de uma forma abstrata, não tendo necessariamente palavras, mas que podem ser colocadas ou transformadas em palavras. “Agora faz assim”, “Puxa para trás”, etc. Estas instruções podem ser ensaiadas na memória de trabalho e servirem para direcionar outros processos mentais.

### **Memória emocional**

As memórias emocionais são menos passíveis de serem esquecidas, até porque os músicos acham difícil tocar de memória quando são induzidos a tocar sem expressão, eliminando os guias emocionais que contribuem fortemente para a recuperação da memória.

O ser humano tende a relembrar melhor o que é familiar tal como ações básicas do quotidiano (o caminho para o trabalho ou um número de telefone) ou o que detém um significado emocional, causando uma impressão na mente, positiva ou negativa. O mesmo pode ser transposto para a prática musical: Quando o estudo do instrumento e a conseqüente repetição das obras é feita em grande quantidade, ou quando a peça emociona e transmite algum tipo de sentimento, esta torna-se mais facilmente parte integrante da memória.

Independentemente do grau de habilidade natural do intérprete, aprender a memorizar música, “by heart”, surge de uma disponibilidade em abrir o coração a cada som que o músico ouve e a cada movimento que executa. (Bruser, 1997, p.213).

Tab. 6 – Diferentes tipos de memória utilizados na execução musical

<b>Memória</b>	<b>Foco de atuação</b>
Motora	Memória cinestésica Resposta sensorial das articulações, músculos
Visual	Memória “fotográfica” da partitura. Colocação das mãos no instrumento
Auditiva	Contorno melódico, altura dos sons.
Análítica	Organização sequencial através da estrutura da obra
Linguística	Instruções técnicas do intérprete para si próprio “Puxa para trás”; “Agora ligado”.
Emocional	Sentimentos do intérprete associados a determinada secção

#### **8.4. Memorização de obras musicais – ensinar a memorizar**

Dos vários tipos de memória musical, a memória motora ou cinestésica é a menos viável. É, portanto, necessário desenvolver outros tipos de memória que venham a criar uma “rede de segurança” para o intérprete. Conhecer a música, desenvolver uma interpretação pessoal, aprender a executar com excelência os movimentos físicos complexos com a finalidade de produzir sons, são componentes fundamentais de um processo de aprendizagem consciente.

É fundamental que esta aprendizagem do processo de memorização seja feita em simultâneo com a aprendizagem do instrumento de modo a que as estratégias possam ser interiorizadas e façam parte do quotidiano do aluno/intérprete.

Cada aula é uma oportunidade para o professor ajudar o aluno a investir mais na música, torná-la dele. Proporcionar um conhecimento aprofundado da peça musical de modo a que o músico se concentre na performance, criando uma intensa familiaridade com a obra. É esta intimidade com a obra que aumenta a capacidade do executante de a comunicar e transmitir ao público. Quando o aluno é estimulado a fazer as suas próprias descobertas e decisões artísticas a familiaridade e o conhecimento da peça aumentam. Consequentemente a confiança da performance de memória também: é mais difícil ao aluno esquecer-se do que percebeu e compreendeu, e do que deseja colocar em prática.

Macmillan (2004) defende que todos os instrumentistas, particularmente os mais novos, beneficiam da memorização de algumas ou todas as peças que trabalham. Porém, músicos diferem na facilidade com que memorizam música, portanto pretende-se nesta fase demonstrar que memorizar é uma capacidade que pode ser aprendida e ensinada.

Em primeiro lugar é fundamental que o docente compreenda o que envolve o processo mental da memorização. Perceber os tipos de memória envolvidos na execução musical e quais as melhores estratégias para que a informação aprendida passe da memória de curto prazo para a memória de longo prazo. Para que o material aqui fique retido, esta informação terá de ser ensaiada e repetida e integrada na estrutura de memória já existente, daí que o estudo regular e frequente do instrumento seja fundamental para o sucesso. Quando for necessário aceder ao material que consta na memória de longo prazo, o aluno deverá saber que mecanismos ou pistas utilizar para que possa facilmente localizar e reativar a informação relevante guardada na memória.

Segundo Mishra (2002), o processo de memorização pode resumir-se em quatro etapas (primeira leitura, aprendizagem da notação lida, memorização e revisão), mas é através da memorização da obra de diversas formas que advém uma maior segurança de execução de memória. Deve adotar-se o maior número de métodos e estratégias possíveis para que, através da conjugação dessas mesmas metodologias, seja possível alcançar um maior sucesso.

Estas estratégias deverão ser cuidadosamente escolhidas e direcionadas a cada criança de acordo com a sua personalidade e características próprias. As crianças diferem na maneira como recebem, processam e recordam a informação e até na maneira como preferem estudar. Por isso é importante que o professor se torne consciente do seu próprio estilo de aprendizagem para que depois possa começar a reconhecer o estilo de aprendizagem dos seus alunos. Deverá estar atento e conhecer verdadeiramente as idiosincrasias dos alunos e a partir daí, caso se justifique, fazer algumas concessões à medida que se torna mais consciente da natureza dessas diferenças. É de máxima importância incorporar o maior número de técnicas e abordagens possíveis de modo a chegar a cada aluno de uma maneira eficaz e bem-sucedida.

#### **8.4.1. Exemplos de estratégias de memorização**

Baseado no trabalho de autores como Chaffin (1997) Macmillan (2004) e Mishra (2002 e 2004), foram reunidas algumas estratégias que se consideram de referência para uma memorização eficaz e bem-sucedida.

##### **Analisar a estrutura da peça**

A repetição pura é uma forma ineficiente de memorizar. Se a música é memorizada sem um esforço consciente, só pode ser recuperado da memória da mesma forma. De modo a contrariar esta tendência, o músico deve proceder a uma análise da estrutura e características da obra de modo a criar um mapa mental rico e sustentado, utilizando memória de sons, movimentos e visão com análise formal e harmónica. Tal como refere Chaffin (1997), a estrutura das obras proporciona um esquema mental, tipicamente utilizado por músicos com grandes capacidades de memorização.

### **Começar a memorizar logo de início**

O processo de memorização deve iniciar-se imediatamente aquando do início da aprendizagem da obra. Segundo Macmillan (1997), o sistema de ensino finlandês tem sucesso no ensino do instrumento graças ao sistemático ensino de alta qualidade que facultam aos alunos desde muito jovens. É indiscutível a importância de a aprendizagem musical começar cedo. As crianças desenvolvem sensibilidade para convenções musicais muito cedo e sem treino formal, como acontece com a aprendizagem de uma língua materna. Estudos sugerem que estratégias de prática instrumental devem ser desenvolvidas entre os 5 e os 11 anos de idade. A ideia do “som antes do símbolo” é hoje em dia geralmente aceite, o que não implica necessariamente que já tenha sido aplicado ao ensino da música. Este tende a começar com notação, sem indicação que a linguagem interna e intrínseca da música deve ser desenvolvida em primeiro lugar.

### **Foco nos padrões musicais**

É mais importante a concentração nos aspetos musicais da peça do que nos pormenores técnicos. A memória melhora através da atenção despendida aos diversos aspetos musicais. Estes aspetos incluem a identificação de movimentos de frases, clímax e a cor emocional da música. Tal como referido anteriormente, o intérprete tende a memorizar melhor quando a obra lhe é querida e quando lhe transmite algum tipo de sentimento.

### **Desconstrução de passagens difíceis**

A prática eficiente requer a desconstrução e a repetição de passagens nas quais surjam dificuldades. Para prevenir erros deve praticar-se devagar e, gradualmente, ir de encontro à velocidade final pretendida. A título de exemplo: passagens difíceis podem até ser executadas devagar em várias tonalidades diferentes. Para que as passagens difíceis sejam mais facilmente assimiladas, estas deverão ser estudadas sempre da mesma maneira: com a mesma dedilhação, com a mesma arcada, com as respirações sempre no mesmo sítio, etc.

## **Prática interior – ensaio mental**

Macmillan (2004) sugere que é de extrema importância o músico saber a partitura de cor antes de praticar no instrumento. O intérprete deve conseguir ouvir a música através do ouvido interno, formando uma imagem mental que inclua informação musical de todos os tipos: notas, ritmo, dinâmicas, etc. Assim, a memorização será mais rápida e assertiva.

## **Ouvir boas referências**

Shinichi Suzuki<sup>4</sup>, aconselhava regularmente os seus alunos a ouvirem extensivamente performances de músicos de referência, tanto da obra que estavam a trabalhar no momento bem como outro repertório clássico. Esta recomendação é fundamentada pelo facto de que o conhecimento de repertório do instrumento tal como a aprendizagem de estruturas musicais e formais, necessita de bastante tempo a ser adquirido. Desta forma, o ouvido interno é aperfeiçoado bem como o ensaio mental.

## **8.5. O uso de Guias de Execução na memorização musical**

Em *A memória e a execução musical* (2012), Chaffin aborda os diferentes tipos de memória e a sua utilização na área musical, quer seja na aprendizagem de uma nova obra quer na sua posterior memorização. No primeiro caso são utilizadas associações em cadeia em que “cada passagem executada ativa o seguimento do que virá a seguir” enquanto que a memorização deliberada “transforma a cadeia motora e a auditiva, de maneira a ativar as memórias de conteúdo endereçável.” São estas duas abordagens que serão aqui analisadas.

As cadeias associativas na música são criadas através de uma repetição exaustiva e intensiva das ideias, ligadas entre si e em que cada momento lembra o que vem a seguir. Segundo Rubin (1995), “a tarefa da memorização torna-se mais fácil pelo facto de que o que vem a seguir está ligado ao que o precede”. Mas, pela mesma razão, esta torna-se também mais falível.

---

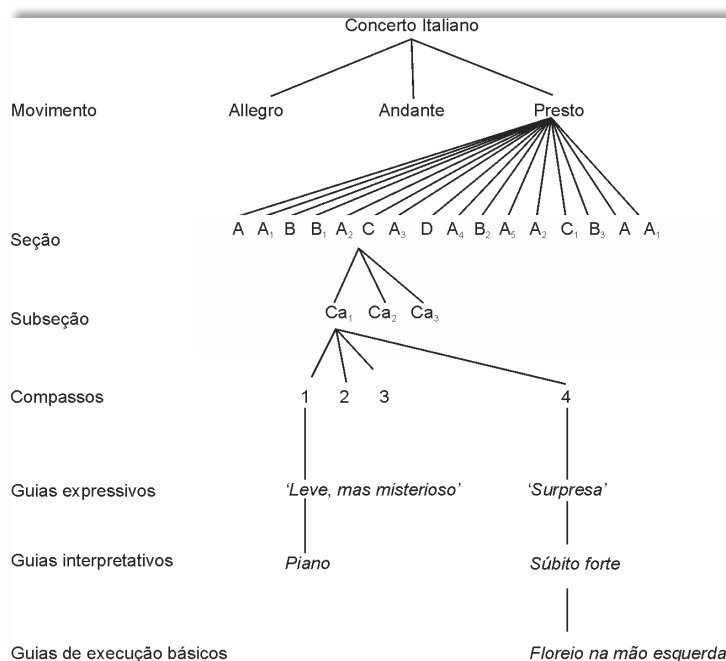
<sup>4</sup> Shinichi Suzuki (1898 – 1998), violinista e pedagogo japonês, precursor do método de ensino que visa ensinar música a pessoas de todas as idades e capacidades.

A execução musical está diretamente relacionada a encadeamentos associativos. As cadeias associativas são mais frágeis e sujeitas a um risco elevado, pois no caso de esquecimento durante a performance o músico tem de voltar ao início da obra para retomar a execução. Estas situações representam momentos de angústia irreparáveis quando ocorrem perante uma plateia.

As memórias de conteúdo endereçável evitam esta questão. Criando uma rede de segurança o músico está sempre salvaguardado, permitindo uma recuperação mais rápida e eficaz em caso de falha – “branca<sup>5</sup>”. Assim, com um mapa mental da obra, criam-se pontos de apoio de referência que permitem retomar a execução a partir de determinados marcos. No caso de ocorrer algum imprevisto durante a execução musical, os intérpretes mais experientes conseguem passar para o ponto de apoio seguinte não parando ou comprometendo a performance. Um dos grandes desafios da memorização é conseguir integrar estes dois sistemas de recuperação com sucesso utilizando, por exemplo, Guias de Execução.

Os Guias de Execução trabalham com diferentes tipos de memória, dependendo do tipo de música executada. Podem ser de vários tipos: Guias Estruturais (marcos na estrutura formal da obra como por exemplo limites entre secções), Expressivos (identificados pelo clima e carácter musical da obra), Interpretativos (mudanças de tempo da obra ou dinâmicas), ou Guias Básicos (guias associados diretamente à técnica do instrumento, afinação, arcadas, mudança de corda, etc).

Fig. 4 – Organização esquemática do *Presto* do *Concerto Italiano* para piano de J. S. Bach utilizando guias de execução (Chaffin, 2012).



<sup>5</sup> “Ter uma branca”: esquecer um assunto, neste caso esquecer uma partitura em momento de apresentação pública..

No processo da memória estão envolvidos sistemas cognitivos e neurológicos comuns a todo e qualquer ser humano. Daí, que fosse expectável que as estratégias de memorização musical estivessem bem definidas e fossem aplicadas a todos os músicos, de todos os instrumentos. Pelo contrário verifica-se uma exploração individual de cada intérprete, sendo este o responsável por perceber o que melhor funciona para si.

Assim, para uma memorização mais segura e fiável, é aconselhável a utilização de mais do que uma estratégia de forma a garantir uma construção mental sólida e fiável em momento de apresentação pública por parte do intérprete. A memorização *expert* (ou seja de músicos experientes) é feita por três passos fundamentais: codificação significativa de novo material (é utilizado um conhecimento esquemático - escalas, arpejos ou acordes, atribuindo significado à nova informação); utilização de uma estrutura de recuperação bem aprendida (esta estrutura organiza os guias de execução oferecendo acesso aos segmentos da informação depositados na memória de longo prazo) e prática prolongada para diminuir o tempo necessário para a recuperação da memória de longo prazo (só assim é possível tornar a operação rápida e confiável).

## **8.6. Estudos**

### **8.6.1. Ensaio mental na memorização de excertos musicais – Bernardi, N. F. e outros (2013)**

No estudo “*Mental Practice in Music Memorization: An Ecological-Empirical Study*” a equipa de investigadores liderada por Bernardi, N. F., é colocado em foco a Prática (ou ensaio) Mental (PM) e as suas estratégias próprias em comparação a uma Prática Física (PF). Foram estudados 16 pianistas enquanto estes memorizavam dois excertos musicais, sendo que os sujeitos puderam escolher por si quais as estratégias de Prática Mental que gostariam de aplicar, não podendo, no entanto, tocar fisicamente no piano.

O uso de PM conduziu a uma aprendizagem musical de sucesso ao invés de que, o uso combinado de PM com PF, produziu resultados praticamente indistinguíveis daqueles conseguidos através da PF apenas.

A PM é descrita como uma técnica através da qual alguém com a intenção de praticar cria uma representação mental de uma ideia ou ação preconcebidas, de forma a realçar a performance (van Meer & Theunissen). O presente estudo foca-se em estratégias de aumento de desempenho em ensaio em oposição a outras de treino mental e emocional (relaxamento, meditação, visualização de imagens pré-estabelecidas). A PM tem sido investigada como uma prática potencialmente útil em áreas como desporto (Feltz & Landers, 1983) e música (Cahn, 2008; Theiler & Lippman, 1995), área que interessa particularmente aos cientistas, servindo de ótimo objeto de estudo pois é constituída por tarefas que envolvem elementos cognitivos complexos e porque a performance musical é algo natural, fácil e objetivamente medida.

As técnicas de PM para os músicos incluem a realização de uma análise formal da partitura, a audição de uma gravação da obra, formação de imagens auditivas mentais das diferentes alturas do som, visualização do movimento e uso de uma imagem virtual da partitura. Combinando uma intensa prática mental (30 minutos) com uma relativamente curta sessão de prática física (10 minutos) levou a resultados indistinguíveis daqueles que apenas realizaram PF. Estes resultados interessam aos músicos com vista a otimizar o tempo de estudo, conseguir uma maior compreensão e uma representação mental mais forte da obra que está a trabalhar e ainda evitar uma grande quantidade de tempo de PF de modo a prevenir lesões relacionadas com a prática musical.

Construir uma análise formal da obra, permite ao músico usar um esquema hierárquico que resulta numa melhor organização tanto da prática como da memória. Facilita a organização do material que tem de ser lembrado em “pastas” de informação que podem mais tarde ser recuperadas enquanto unidades, otimizando, portanto, a codificação e recuperação das memórias (Chaffin & Imreh, 1997; Miller, 1956).

A memorização efetiva de uma obra através da PM requer uma representação mental de como a música soa, o que representa um grande impacto na forma como os músicos podem memorizar novas obras quando o instrumento não está disponível.

### **8.6.2. Influência das estratégias na eficiência da memorização – Mishra (2011)**

Memorizar requer bastante tempo aos músicos, mesmo sendo estes profissionais (Chaffin, Imreh & Crawford, 2002). Os pianistas, por exemplo, requerem quase 14 horas para memorizar o *Prelúdio e Fuga em Ré m, BWV 851*, e a *Polonaise em G menor, BWV*, uma peça mais fácil e mais curta, requer em média 3,5 horas a memorizar. De qualquer forma, os músicos variam muito no tempo que precisam para memorizar, apresentando por vezes variações de mais de 5 horas.

Contudo, não tem sido possível chegar a uma única conclusão quanto à estratégia mais eficaz de memorização, como é possível observar nos estudos realizados por Brown (1928), Clapp (1924), Eberly (1921), O'Brien (1943) e Rubin-Rabson (1940).

Há quase um século que os investigadores se mostram interessados em descobrir formas de acelerar o processo de memorização. Daí que tenham surgido no séc. XX duas eficientes estratégias: Holística (do todo) e Segmentada (de uma parte). Na primeira estratégia o músico pratica repetidamente a peça inteira, desde o início ao fim; na segunda, pequenas secções são trabalhadas isoladamente, sendo adicionados os segmentos ao longo do tempo. Neste estudo foram ainda postas em prática outras duas abordagens: Serial e Aditiva. Na estratégia Serial os músicos começam a praticar no início da peça, mas param assim que ocorre um erro, voltando ao início para uma nova tentativa. Na Aditiva, inicialmente memorizam um segmento que vai aumentando de tamanho até o músico conseguir o excerto completo.

Os músicos que usaram a estratégia Holística, onde o excerto foi executado repetidamente do início ao fim, memorizaram com mais eficiência relativamente aos músicos que usaram a estratégia Segmentada e Serial. O músico forma uma imagem mental completa da peça, entendendo o exercício como um todo. Ao segmentar a peça, especialmente quando os segmentos são muito pequenos, e ao não fazer sobressair a sua estrutura formal, impede o desenvolvimento da representação mental e conseqüentemente a compreensão da obra por parte do músico. Músicos que usaram a estratégia Serial podem ter-se focado nos erros e nos deslises em vez de na compreensão da peça como um todo, bem como a possibilidade destes sujeitos nem terem chegado a tentar compreender a razão pela qual ocorria o erro ou colocar a secção problemática no contexto geral da obra. Na estratégia Holística os músicos notaram os erros, mas estes não impediam o progresso da peça até ao fim.

Mishra (2011) observou que, num ambiente natural, os músicos que usam o método Holístico, acabavam por parar e regressar sensivelmente ao ponto do erro mas, aparentemente, continuavam, apesar do erro, até ao fim. Para além da interrupção da compreensão, o fluxo cinestésico também poderá ter sido impedido aquando da utilização de estratégias como a Segmentada ou Serial. Parar um padrão de movimento, particularmente num ponto completamente arbitrário, interrompe a automatização do movimento requerido para a performance.

Para um melhor controlo, o excerto musical utilizado neste estudo era bastante curto e simples tecnicamente. Portanto, os resultados poderão não ser necessariamente aplicáveis à memorização de obras musicais mais longas ou exigentes tecnicamente. Poderá também ser errado afirmar que as estratégias Holística e Segmentada se excluem mutuamente: músicos experientes muitas vezes utilizam estas estratégias alternadamente conseguindo muito bons resultados.

## 9. Metodologia de Investigação

### 9.1. Amostra

A amostra desta investigação consiste num conjunto de 30 alunos de clarinete da Academia de Música de Alcobaça, alunos do regime articulado 1º a 4º grau do ano letivo 2016/2017.

Inicialmente era intenção da investigadora incluir na amostra alunos de 5º grau, mas pelo facto de no corrente ano letivo apenas 3 alunos frequentarem este grau de ensino, considerou-se que com esse reduzido número de alunos os dados não seriam conclusivos o suficiente.

O 3º grau de ensino apresenta uma amostra mais reduzida por não existirem mais alunos matriculados neste grau de ensino no corrente ano letivo.

Tab. 7 – Distribuição da amostra por graus de ensino

Grau	Número de alunos
1º grau	8
2º grau	8
3º grau	6
4º grau	8
<b>Total</b>	<b>30</b>

## 9.2. Método de Recolha de Dados

Quando um investigador se propõe realizar um estudo, uma das primeiras dúvidas com que se depara é como escolher o tipo de investigação e as metodologias que irá pôr em prática. Esta é uma fase preponderante pois é com uma boa escolha inicial de metodologias que este poderá vir a alcançar os resultados pretendidos.

É necessário fazer um reconhecimento das várias técnicas e métodos de forma a optar por aqueles que mais se adequarão ao pretendido, sempre como o maior rigor e exatidão possíveis na aplicação e análise dos dados pois, tal como refere Bogdan (1991, p.64) “parte significativa da atitude científica passa por uma mente aberta no respeitante ao método e às provas.”

O tema proposto diz respeito à *Memorização através da utilização de guias de execução na aprendizagem do clarinete do curso básico do Ensino Artístico Especializado da Música* e consiste na introdução de uma nova ação, neste caso a estratégia que irá ser posta em prática, e posteriormente a análise e reflexão dos resultados observados.

Foi feita uma pesquisa de várias estratégias de memorização através de bibliografia de referência, nomeadamente em instrumentos musicais em que esta estratégia de aprendizagem é mais comum, tal como o piano, de forma a escolher uma que se enquadre no instrumento em causa – clarinete. Essa estratégia foi ensinada e aplicada a um número considerável de alunos de diferentes graus e faixas etárias, com tempo estabelecido para a memorização, de forma a tentar observar a eficácia ou ineficácia da estratégia e até tentar estabelecer uma relação entre a idade dos alunos e os resultados obtidos. Mais do que recolher e analisar dados estatísticos, pretendeu-se observar a reação e evolução de alunos de clarinete quando confrontados com uma nova estratégia de aprendizagem.

De realçar o papel do professor enquanto investigador. Este é, na verdadeira aceção da palavra, um Observador Participante em que reconhece os problemas e dificuldades do grupo em estudo e se propõe a oferecer novas possibilidades e estratégias de forma a colmatar esses pontos fracos. Este é um dos desafios para toda a vida de um docente. Procurar constantemente novas propostas e estratégias que permitam aos seus alunos ultrapassar barreiras e chegarem sempre mais longe.

Existem dois grandes tipos de investigação científica: investigação qualitativa e quantitativa. Esta classificação diz respeito aos diferentes métodos utilizados, os objetos de estudo e à sua relação com os mesmos. Os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles, realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis.

A investigação qualitativa em educação tem muitos formatos diferentes e é aplicada a múltiplos contextos. A expressão “investigação qualitativa”, utilizada nas ciências sociais a partir dos anos sessenta, é usada como um termo genérico que engloba diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, ou seja, ricos em pormenores descritivos relativamente a locais, pessoas e conversas, e de complexo tratamento estatístico.

Tal como refere Nisbet, citado por Judith Bell na obra *Como realizar um projeto de investigação* (1993), optar por um estudo baseado na observação direta não é uma opção fácil. Esta é uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário um grande conhecimento e compreensão de fundo do meio em estudo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa perspicácia na identificação de acontecimentos significativos.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos finais. A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional.

Poderá pensar-se que o “ser investigador” e “ser professor” são conceitos incompatíveis e antagónicos. Isto porque o dever principal do investigador é conduzir a própria investigação sem interesse pessoal, ao invés de dar aulas e disciplinar os alunos. Mas um não impossibilita o outro. Tal como um verdadeiro investigador qualitativo, o professor torna-se observador participante *in loco*, consciente dos problemas do meio e do que deve aprofundar e modificar de forma a melhorar a sua prática.

É necessário ter em conta o risco de subjetividade sempre presente nestas situações. O que o investigador tenta fazer é estudar objetivamente os estados subjetivos dos seus sujeitos, utilizando os métodos de investigação para o ajudar a ultrapassar alguns dos seus enviesamentos e opiniões pessoais. Ter sempre em atenção a necessidade de manter a distância entre o

investigador e o grupo que este estuda, principalmente quando se conhece bem o contexto. É função do observador eliminar ao máximo os preconceitos e as ideias preconcebidas.

Nunca é possível ao investigador eliminar na totalidade os efeitos que produz nos sujeitos ou obter uma correspondência perfeita entre aquilo que deseja estudar e o que de facto estuda. No entanto este pode compreender os efeitos que produz nos sujeitos mediante um conhecimento aprofundado do contexto dos mesmos, utilizando-o para construir uma consciência mais ampla da natureza da vida social. Quer seja observação estruturada ou não, participante ou não, o papel do investigador consiste em observar e registar da forma mais objetiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos.

## 10. Apresentação e análise de dados

Neste projeto de investigação foi aplicado um inquérito<sup>6</sup> aos indivíduos da amostra (alunos do 1º ao 4º grau de ensino) pelos docentes de clarinete da Academia de Música de Alcobaça (AMA), onde foram colocados em prática Guias de Execução de diferentes tipos, definindo uma sequência de passos com o intuito da obtenção de uma memorização eficaz.

Foram definidos três tipos de Guia de Execução: Guia Estrutural, Guia Interpretativo e Guia Expressivo, e em cada um deles dadas orientações muito claras e específicas do pretendido em cada um dos passos, bem como do tempo proposto (Tabela 8).

Tab. 8 – Orientações dadas para a aplicação do inquérito.

	Orientações	Tempo Proposto
<b>Guia Estrutural</b>	1. Solfejo Definir uma pulsação confortável e realizar uma primeira leitura apenas com o ritmo e depois juntando o nome das notas (sem instrumento). Este passo poderá ser dispensável consoante o grau de facilidade de leitura do aluno.	1 min.
	2. Leitura Realizar uma leitura com instrumento (do início ao fim).	1 min.
	3. Pequenas secções Estudar as frases assinaladas uma a uma, as vezes que forem necessárias, com e sem partitura. Alternar a ordem das frases. Quando sentir que está consolidado, juntá-las pouco a pouco até conseguir o excerto completo.	5 min.
<b>Guia Interpretativo</b>	4. Velocidade e Dinâmicas Repetir, agora com especial atenção às dinâmicas e à velocidade do excerto.	1 min.
<b>Guia Expressivo</b>	5. Carácter e Clima Atribuição de uma imagem ao resultado sonoro (ver partitura) e se possível atribuição de algum significado pessoal (por exemplo “faz lembrar o mar”, “é triste como um dia de chuva” ...).	2 min.

<sup>6</sup> Ver Anexo B.

De modo a obter resultados o mais realista e fidedignos possível bem como tornar a atividade adequada a todos os alunos, foram selecionados excertos musicais específicos para cada grau de aprendizagem dos indivíduos. Os excertos musicais foram retirados dos programas de estudo definidos pela organização internacional *The Associated Board of the Royal Schools of Music - ABRSM*<sup>7</sup>, para o instrumento de clarinete: *Clarinet Exam Pieces Grade 1, 2, 3, 4, 5*.

A atividade foi orientada pelo professor de clarinete de modo a garantir a correta sequência de tarefas e o cumprimento do tempo estabelecido. Com a tarefa concluída, o professor realizou uma gravação vídeo do resultado final (Anexo D) e preencheu um formulário que espelha uma rápida avaliação do desempenho da prestação do aluno com as seguintes questões:

- O aluno conseguiu memorizar na totalidade o excerto musical?
- Se não, por favor assinale o(s) principal(is) problema(s) apresentado(s) pelo aluno: Ritmo, Notas, Pulsação, Mecânica do instrumento (passagem difícil) ou Dinâmicas.
- O tempo proposto foi suficiente?
- Se não, indique o tempo necessário.
- Considera que o aluno realizou com facilidade a atividade proposta?

---

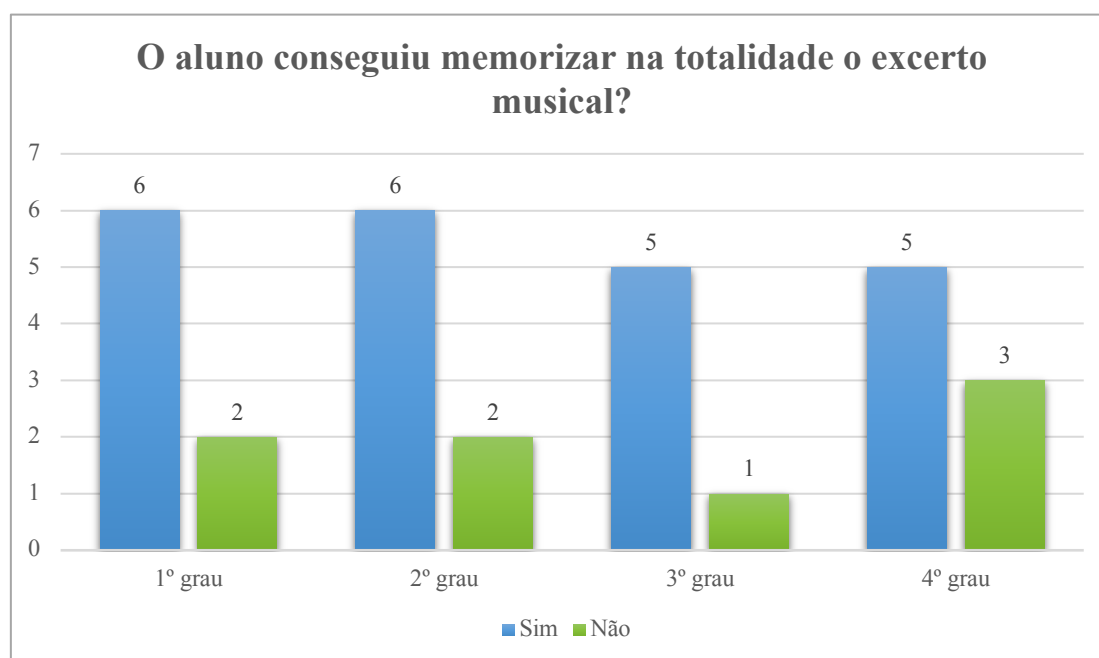
<sup>7</sup> O ABRSM da Royal School of Music, Inglaterra, é o principal provedor a nível mundial de exames classificados de música e avaliações.

### 10.1. O aluno conseguiu memorizar na totalidade o excerto musical?

Tal como é possível observar no gráfico 1, a maioria dos alunos conseguiu memorizar o excerto musical na sua totalidade, independentemente do grau de ensino em que se encontram.

Os alunos de 1º grau foram os que melhor conseguiram memorizar o excerto na sua totalidade e foi no grupo de alunos de 4º grau onde se verificou uma maior taxa de indivíduos que não conseguiram memorizar o excerto na totalidade.

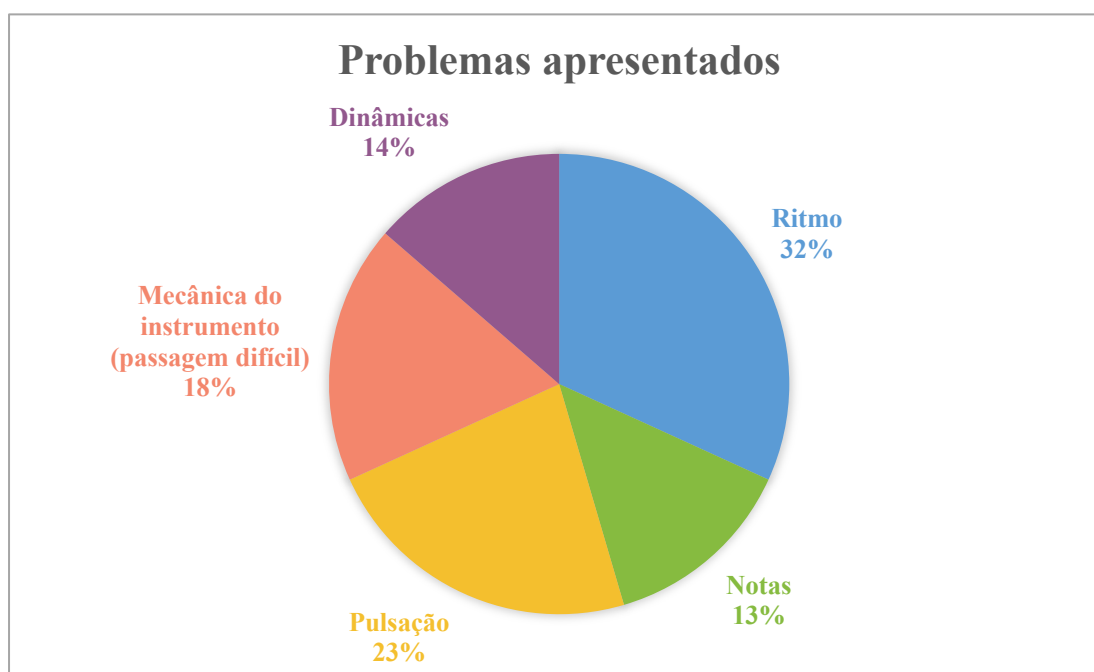
Gráfico 1 – Número de alunos por grau que memorizaram o excerto na totalidade



## 10.2. Principais problemas apresentados pelos alunos

Tal como é observável no gráfico 2 o problema mais frequente apresentado pelos indivíduos do estudo é o “Ritmo” (32% dos casos). De seguida, surge o tópico “Pulsação” em que 23% dos alunos apresentaram problemas e com 18% a “Mecânica do instrumento (passagem difícil)”. Os pontos que representaram menos problemas para os alunos foram “Dinâmicas” com 14% e “Notas” com 13%.

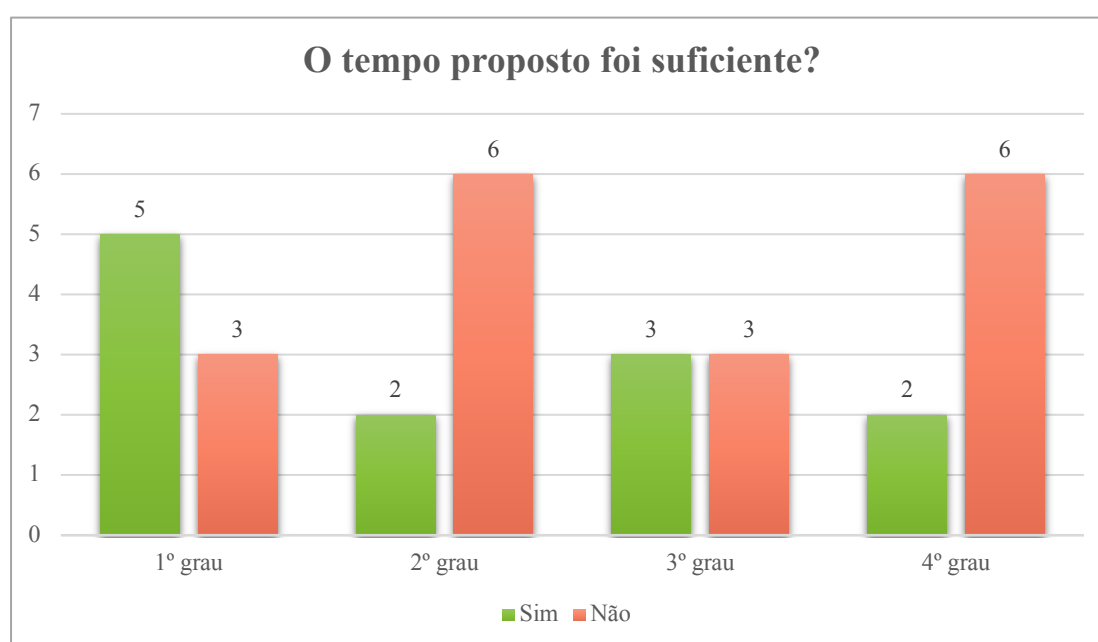
Gráfico 2 – Distribuição dos problemas apresentados na memorização



### 10.3. O tempo proposto foi suficiente?

No gráfico 3 é possível analisar se o tempo proposto para a atividade foi ou não suficiente para que os alunos realizassem a tarefa na sua totalidade. Para a maioria dos alunos de 1º grau o tempo foi suficiente. Na verdade, este foi o único grupo de alunos onde tal se verificou. No caso de alunos de 2º e 4º grau, para a grande maioria o tempo proposto não foi suficiente.

Gráfico 3 – Número de alunos por grau para quem o tempo proposto foi suficiente



#### 10.4. Tempo extra necessário em cada um dos passos

Nos quadros em baixo estão descritos (por grau) o tempo despendido em cada passo para a realização da tarefa. A vermelho estão sinalizados os passos onde o tempo proposto foi ultrapassado e a verde onde o tempo proposto foi cumprido. Foi também realizada a média desses mesmos dados e calculada a diferença com o tempo proposto inicialmente.

Tab. 9 – Tempo despendido pelos alunos de 1º grau para a realização da tarefa

Alunos 1º grau										
Aluno \ Passo	1	2	3	4	5	6	7	8	Média	Diferença
1	2'	1'	1'	1'	1'	2'	1'	1'	1,25 min	0,25
2	3'	5'	1'	1'	1'	1'	1'	1'	1,75 min	0,75
3	10'	8'	5'	5'	5'	8'	5'	5'	6,38 min	1,38
4	1'	3'	1'	1'	1'	5'	1'	1'	1,75 min	0,75
5	2'	2'	2'	2'	2'	2'	2'	2'	2'	0

■ Tempo proposto ultrapassado

■ Tempo proposto cumprido

No caso dos alunos de 1º grau (tab. 9), 4 dos 5 passos da atividade necessitaram de mais tempo do que o proposto inicialmente. O passo onde se verificou uma maior diferença entre o tempo proposto e o tempo despendido foi o passo 3 onde, em média, foram necessários mais 1,38 minutos. Em segundo lugar surgem os passos 2 e 4 que demoraram em média mais 0,75 minutos em relação ao proposto. O único passo em que todos os alunos conseguiram cumprir o tempo previamente estipulado foi o passo 5.

Tab. 10 – Tempo despendido pelos alunos de 2º grau para a realização da tarefa

Alunos 2º grau

Aluno \ Passo	1	2	3	4	5	6	7	8	Média	Diferença
1	3'	1'	1'	1'	1'	1'	1'	1'	1,25 min	0,25
2	3'	1'	1'	1'	5'	1'	1'	1'	1,75 min	0,75
3	8'	5'	6'	5'	6'	5'	7'	7'	6,13 min	1,13
4	1'	5'	1'	1'	9'	1'	10'	1'	3,63 min	2,63
5	2'	2'	2'	2'	2'	2'	2'	2'	2'	0

■ Tempo proposto ultrapassado

■ Tempo proposto cumprido

À semelhança dos alunos de 1º grau, também os alunos de 2º grau só não ultrapassaram o tempo estipulado no passo 5 (tab. 10). O passo que apresentou em média mais diferença relativamente ao tempo inicialmente estabelecido, foi o passo 4 com 2,63 minutos e o passo 3 que necessitou de mais 1,13 minutos para ser concretizado.

O grupo de alunos de 3º grau (tab. 11) revelou-se o mais cumpridor do tempo previamente estabelecido (de reforçar que este é o grau de ensino com uma amostra de alunos mais reduzida). Em apenas 2 dos 5 passos da atividade o tempo foi ultrapassado - passo 2 e 3, com 0,67 minutos e 1,33 minutos de diferença (em média), respetivamente.

Tab. 11 – Tempo despendido pelos alunos de 3º grau para a realização da tarefa

Alunos – 3º grau

Aluno \ Passo	1	2	3	4	5	6	Média	Diferença
1	1'	1'	1'	1'	1'	1'	1'	0
2	1'	1'	1'	4'	2'	1'	1,67 min	0,67
3	5'	8'	5'	8'	7'	5'	6,33 min	1,33
4	1'	1'	1'	1'	1'	1'	1'	0
5	2'	2'	2'	2'	2'	2'	2'	0

■ Tempo proposto ultrapassado

■ Tempo proposto cumprido

Tab. 12 – Tempo despendido pelos alunos de 4º grau para a realização da tarefa

Alunos 4º grau

Aluno \ Passo	1	2	3	4	5	6	7	8	Média	Diferença
1	1'	1'	1'	1'	1'	1'	1'	1'	1'	0
2	1'	1'	6'30''	1'	1'	2'30''	6'	1'	2,5 min	1,5
3	5'	8'	5'	5'	7'	6'30''	9'	7'	6,5 min	1,5
4	1'	2'	1'	1'	1'	1'	5'	3'	1,88 min	0,88
5	2'	2'	2'	2'	2'	3'	2'	2'	2,13 min	0,13

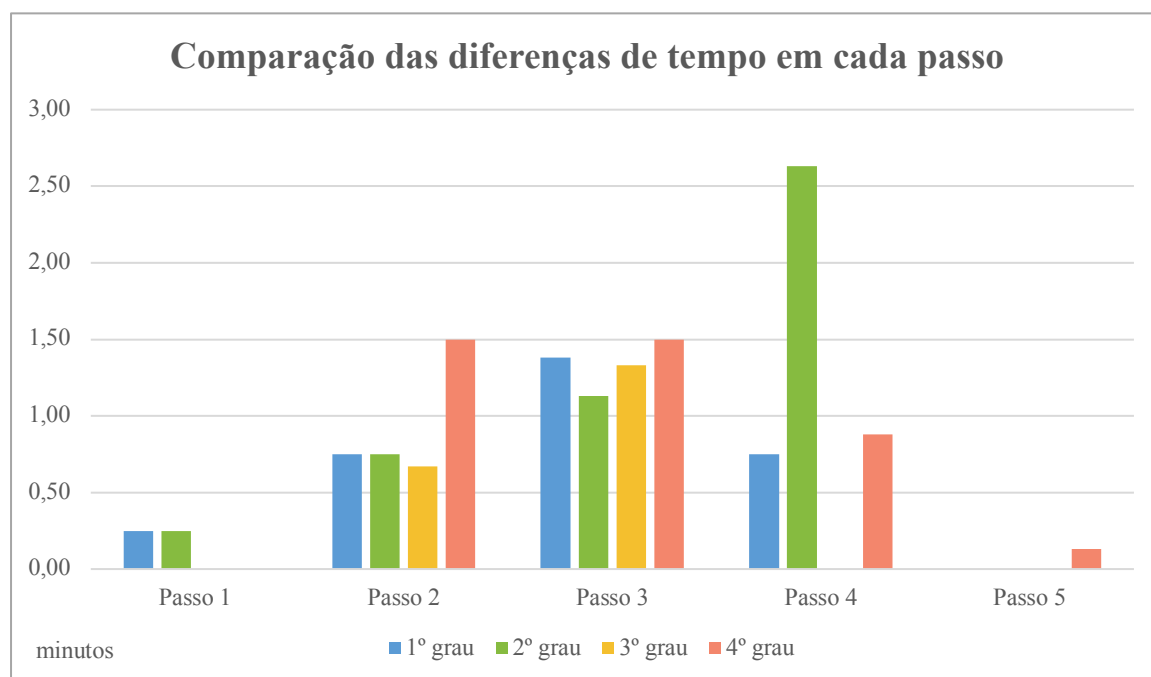
■ Tempo proposto ultrapassado

■ Tempo proposto cumprido

Por fim, os alunos de 4º grau também necessitaram de mais tempo em 4 dos 5 passos da atividade. Os passos com maior diferença foram os passos 2 e 3 com mais 1,5 minutos.

De forma geral, todos os grupos de alunos precisaram de mais tempo nos passos 2 e 3 e os alunos de 3º grau foram os únicos a ultrapassar o tempo estipulado em apenas dois passos. Esta comparação pode ser analisada no gráfico 4.

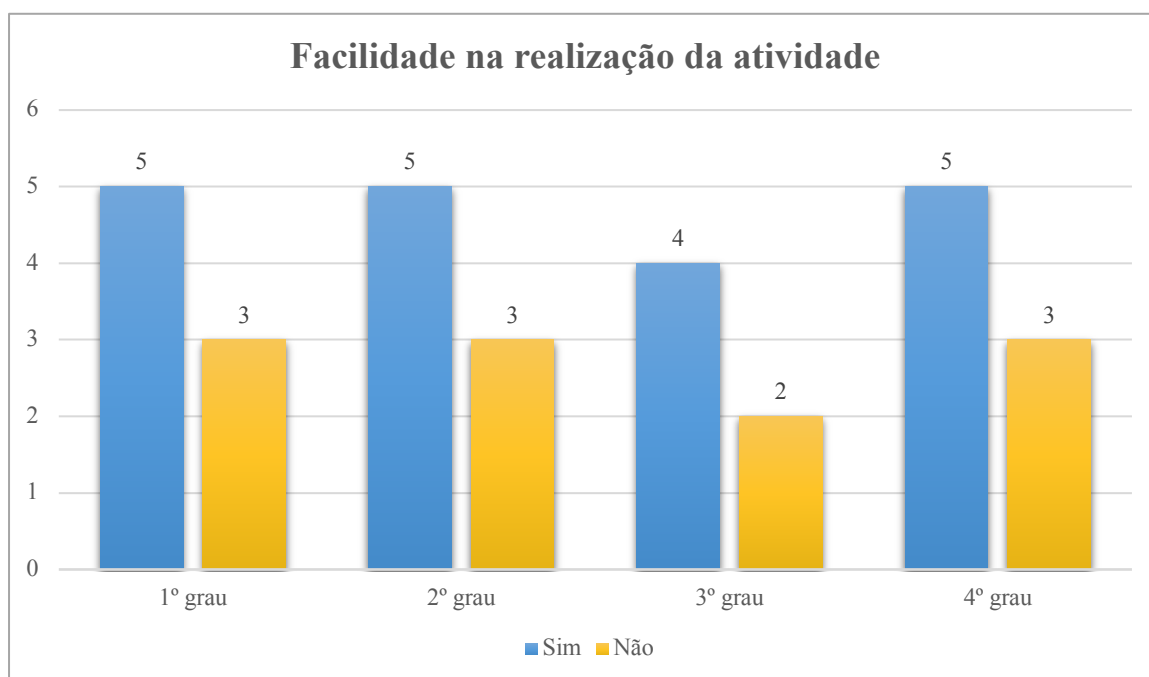
Gráfico 4 – Comparação das diferenças de tempo em cada passo



### 10.5. Facilidade do aluno na realização da atividade

Tal como é possível verificar no gráfico 5, a maioria dos alunos demonstrou facilidade na realização da tarefa, independentemente do grau de desenvolvimento musical.

Gráfico 5 – Facilidade na realização da atividade



## 11. Discussão de resultados

Ao analisar os resultados obtidos pelos alunos na concretização da tarefa, é possível concluir que a maioria a concretizou com sucesso e com alguma facilidade. Apesar de não ser uma tarefa habitual no cotidiano do aluno de clarinete da AMA, o desafio da atividade revelou-se atingível e possível de colocar em prática com mais frequência.

Contudo, revelou-se alguma dificuldade na concretização da tarefa dentro do tempo previamente definido. Esta questão poderá estar relacionada com a falta de prática dos alunos perante a memorização de excertos musicais, a dificuldade de excerto para alguns alunos ou ainda a atribuição de pouco tempo logo à partida por parte da investigadora. Apesar dos dados não serem conclusivos o suficiente para afirmar com clareza que os alunos mais novos memorizam com mais facilidade, é possível observar que os alunos de 1º grau foram aqueles que melhor cumpriram o tempo proposto (gráfico 2).

Relativamente às dificuldades apresentadas pelos alunos na memorização, nomeadamente Notas e Pulsação (os pontos com maior percentagem), estas deverão servir de base de trabalho no quotidiano em sala de aula. Estes problemas não são exclusivos do processo de memorizar, daí que se possa concluir que professor e aluno deverão incluir estratégias de aprendizagem de modo a ultrapassar estes obstáculos. Só aí será possível ao aluno dedicar-se ao processo de memorização e ser bem-sucedido.

## **12. Conclusão do Projeto de Investigação**

Apesar de hoje em dia apenas uma pequena parte dos estudantes de música encararem a música como uma via profissional, para esses é esperado que executem obras de memória em variadas situações nomeadamente em momentos de recital ou concertos a solo, momentos de avaliação que por si só já representam um acréscimo de nervosismo do aluno. É a pensar nesta parcela de alunos que os professores devem interiorizar a necessidade de transmitir desde cedo as estratégias mais adequadas para uma memorização musical eficaz.

Ao aplicar a estratégia dos Guias de Execução a alunos de clarinete de diferentes faixas etárias, foi possível considerá-la eficaz na memorização musical. Mesmo no caso de alunos com um grau de desenvolvimento médio (como é o caso de alunos de 4º grau) que nunca tinham realizado uma tarefa semelhante.

Esta é uma estratégia que a docente irá continuar a aplicar e propor a sua inclusão em programas de disciplina de clarinete das escolas onde leciona. Comprovada através da revisão de literatura a importância da memorização para a prática musical nomeadamente nas idades contidas no estudo, é do interesse dos jovens intérpretes incluir esta valência na sua formação. Cabe aos docentes inculcar esta ideia, de modo a facultar novas ferramentas de trabalho para que a classe de clarinete fique mais rica e preparada para os desafios que são impostos no seu futuro musical.

### **13. Considerações Finais**

No decorrer do ciclo de estudos foi proporcionada uma experiência alargada de formação docente em vários sectores e domínios, nomeadamente o acesso a informação técnica, específica da docência e da área artística.

Com esse contacto com a literatura, surgiu a possibilidade de abordar um tema na investigação que há muito inquietava a investigadora. Dada a exigência do mundo musical em preparar intérpretes completos e versáteis para apresentações públicas sólidas e consistentes, qual o razão de nem todas as classes instrumentais cumprirem o mesmo caminho? Quando depois a comparação é inevitável.

Assim, a investigadora propôs-se a aprofundar um pouco a questão da memorização e aplicá-la à sua classe de clarinete, obtendo resultados bastante satisfatórios. De futuro seria interessante alargar a investigação a alunos de iniciação (1º ciclo), secundário e curso superior de modo a perceber com mais pormenor como encara a classe de clarinete em Portugal a questão da memorização.

Ao proporcionar um conhecimento mais aprofundado das obras musicais, os professores estão a estimular nos alunos a liberdade para se focarem nos aspetos fundamentais na execução musical: a transmissão de ideias, conceitos musicais e, principalmente, emoções.

## Bibliografia

- Alves, A. S. (2015). A utilização de guias de execução como estratégia de memorização do primeiro movimento da Partita em Lá menor para flauta solo, BWV 1013, de J. S. Bach: um estudo de caso. *II Congresso da Associação Brasileira de Performance Musical* retirado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/130007>.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernardi, N. F., Schories, A., Jabusch, H.C., Colombo, B., Altenmüller, E. (2013). Mental Practice in Music Memorization: An Ecological-Empirical Study *In Music Perception*, volume 10, issue 3, p. 275-290. University of California, US.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos Métodos*. Porto. Porto Editora.
- Bruser, M. (1997). *The Art of Practicing. A Guide to Making Music from the Heart*. New York. Three Rivers Press.
- Chaffin, R., Imreh, G. (1997). Pulling Teeth and Torture: Musical Memory and Problem Solving. *In Thinking and Reasoning*, 3 (4), 315-336.
- Chaffin, R., Logan, T. R., Begosh, K. T. (2012). A memória e a execução musical. *In Pauta*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Editora: Almedina.
- Credillo, M. H., Andreu, R. C., (2012). Estudio Descriptivo sobre el uso de la memoria musical en estudiantes de piano del estado de chihuahua, México. *DEDICA. Revista de educación e Humanidades*, 2 (2012), p. 279-294
- Davidson-Kelly, K., Moran, N., Overy, K. (2012). Learning and memorisation amongst advanced piano students: a questionnaire survey. *IMHSD, Reid School of Music, ECA*. University of Edinburgh, UK.
- Eco, U. (1977). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Providence: Brown University.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F., Côté, J., Vissandjée, B. (1999). A investigação Científica In Fortin, M. F. (Org.) *O Processo de Investigação: da conceção à realização*. Editora: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Fortin, M. F. (2003). Métodos de Amostragem In Fortin, M. F. (Org.) *O Processo de Investigação: da conceção à realização* (p. 201-214). Loures: Lusociência.
- Hill, M., Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- McCarthy, M. (Org.). (1998). *Better Practice in Music Education*. Editor: University of Maryland.
- Macmillan, J. (2004). *Strategies for memorising. Psychology for Musicians*, Sheffield University, UK.
- Mikutta, C., Strik, W. K., Knight, R., Altorfer, A. (2015). *Memory in Music and Emotions*. University of California Berkeley, US. Retirado de [http://knightlab.berkeley.edu/statics/publications/2015/10/01/Mikutta\\_Music\\_Chapter.pdf](http://knightlab.berkeley.edu/statics/publications/2015/10/01/Mikutta_Music_Chapter.pdf).
- Mishra, J. (2002). *A Qualitative Analysis of Strategies Employed in Efficient and Inefficient Memorization*. University of Northern Iowa. Retirado de [https://www.jstor.org/stable/40319128?newaccount=true&read-now=1&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40319128?newaccount=true&read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents).
- Mishra, J. (2004). *A Model of Musical Memory*. University of Northern Iowa, ICMPC8, Evanston, USA.

- Mishra, J. (2011). Influence of strategy on memorization efficiency. *In Music Performance Research* vol.4, p.60-71. Royal Northern College of Music.
- Pais-Ribeiro, J. L. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Suzuki, S. (1969). *Nurtured by Love. A New Approach to Education*. New York: Exposition Press.
- Williamon, A., Egner, T. (2004). Memory structures for encoding and retrieving a piece of music: an ERP investigation. London, UK: Royal College of Music.
- Woolfolk, A. (2010). *Perspectivas cognoscitivas del aprendizaje in Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

### **Referências Bibliográficas Eletrónicas**

<https://www.abrsm.org/pt/regions/central-europe/portugal/sobre-o-abrsm/>

<https://www.academiamalcobaca.com/>

## **Anexos**

## Anexo A – Identificação do corpo docente da AMA

<b>Nome do professor</b>	<b>Disciplina/Cargo</b>
Ana Carlota Silveiro	História da Cultura e das Artes, assessor da Direção Pedagógica
Ana Lúcia Carvalho	Formação Musical e Classe de Conjunto
Ângela Santos	Formação Musical e Classe de Conjunto
Ângelo Borges	Trompete
António Casal	Percussão
António Morais	Direção Pedagógica
Bárbara Freitas	Piano
Carla Simões	Canto
Carlos Filipe Cruz	Formação Musical, Classe de Conjunto, Música de Câmara (secundário), Análise e Técnicas de Composição, Música (dança), Coordenação de escola Agrupamento de Cister
Catarina Fortunato	Piano, acompanhamento, coordenação de grupo de Piano
Diane Santos	Violino
Dinis Carvalho	Saxofone
Eva Guerra	Harpa
Eva Mendonça	Classe Conjunto
Hugo Pascoal	Trompa
Humberto Ramos	Formação Musical
Inna Anastácio	Piano
João Bernardino	Acordeão
João Salcedas	Saxofone e Orquestra de Saxofones
Joaquim Nascimento	Guitarra Clássica
Joel Ferreira	Formação Musical, Classe de Conjunto, coordenação de grupo de Formação Musical, coordenação de escola Santa Catarina
Jorge Cardoso	Oboé
João Ferreira	Trompete
Luis Marques	Guitarra Portuguesa
Nuno Carreira	Trombone, coordenação do grupo Metais e Percussão
Nuno de Vasconcelos	Violino, Orquestra de Cordas, coordenação de grupo das Cordas Friccionadas

Nuno Mendes	Saxofone
Oxana Khurdenko	Piano e Classe de Conjunto
Paulo Assunção	Percussão, Ensemble de Percussão
Renato Luís	Formação Musical, Classe de Conjunto, coordenação de grupo de Classe de Conjunto, assessor da Direção Pedagógica
Renato Tomás	Eufónio e Tuba
Ricardo Martins	Guitarra Clássica e Orquestra de Guitarras
Rita Fernandes	Violoncelo
Rita Pereira	Classe de Conjunto
Roberto Gonçalves	Saxofone
Rui Carreira	Orquestra de Sopros e Banda Sinfónica de Alcobaça
Rui Ramos	Flauta Transversal e Direção Pedagógica
Rúben Maurício	Guitarra Clássica
Sandra Pinto	Fagote
Sara Bernardes	Piano
Sérgio Fernandes	Guitarra Clássica
Sofia Silva	Flauta Transversal, coordenação de escola Colégio Frei Cristóvão
Susana Esequiel	Clarinete, Direção Pedagógica, coordenação de escola Benedita
Susana Serra	Piano
Svetlana Portyana	Piano
Tiago Morin	Guitarra Clássica, Coordenação de grupo das Cordas dedilhadas, coordenação de escola Rio Maior
Vera Santos	Clarinete, Orquestra de Clarinetes, Coro da Banda de Alcobaça, Coordenação de Madeiras, Coordenação de escola S. Martinho do Porto

## Memorização de excertos musicais através da aplicação de guias de execução a alunos do ensino básico

### Guia de Execução

Os guias de execução trabalham com diferentes tipos de memória, dependendo do tipo de música executada. Podem ser de vários tipos: guias estruturais (marcos na estrutura formal da obra como por exemplo limites entre secções), expressivos (identificados pelo clima e carácter musical da obra), interpretativos (mudanças de tempo da obra ou dinâmicas), ou básicos (guias associados diretamente à técnica do instrumento, afinação, arcadas, mudança de corda, entre outras).

(Chaffin, R., 2012, “A memória e a execução musical”, *In Pauta*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença).

Para este estudo serão considerados três tipos de guias de execução (estruturais, expressivos e interpretativos) por se considerar serem estes os mais facilmente observáveis. Pede-se ao professor que acompanhe o aluno pelos vários passos e que controle o tempo dispendido em cada um deles. Se possível grave em vídeo o resultado final.

Grata desde já.

Vera Santos

### Orientações

### Tempo Proposto

<b>Guia Estrutural</b>	1. Solfejo Definir uma pulsação confortável e realizar uma primeira leitura apenas com o ritmo e depois juntando o nome das notas (sem instrumento). Este passo poderá ser dispensável consoante o grau de facilidade de leitura do aluno.	1 min.
	2. Leitura Realizar uma leitura com instrumento (do início ao fim).	1 min.
	3. Pequenas secções Estudar as frases assinaladas uma a uma, as vezes que forem necessárias, com e sem partitura. Alternar a ordem das frases. Quando sentir que está consolidado, juntá-las pouco a pouco até conseguir o excerto completo.	5 min.
<b>Guia Interpretativo</b>	4. Velocidade e Dinâmicas Repetir, agora com especial atenção às dinâmicas e à velocidade do excerto.	1 min.
<b>Guia Expressivo</b>	5. Carácter e Clima Atribuição de uma imagem ao resultado sonoro (ver partitura) e se possível atribuição de algum significado pessoal (por exemplo “faz lembrar o mar”, “é triste como um dia de chuva” ...).	2 min.

## Excertos Musicais<sup>8</sup>

### 1º Grau – *Shepherd's Hey* – Tradicional inglesa

**Animato** ♩ = 72



Imagem: Canção tradicional infantil. Podemos visualizar uma dança de roda num dia de sol.

### 2º Grau – *Witches' Dance* – T. Kullak

**Allegro** ♩ = 120



Imagem: Dança das bruxas. Bruxas misteriosas sobrevoam a cidade numa noite de luar.

---

<sup>8</sup> Excertos musicais retirados de “Clarinet Exam Pieces – ABRSM Grade 1, 2, 3, 4 e 5”.

Mestrado em Ensino da Música

3º Grau – *Minuet* – Hob. IX/8 N°12 – J. Haydn

**Tempo di minuetto** ♩ = 112

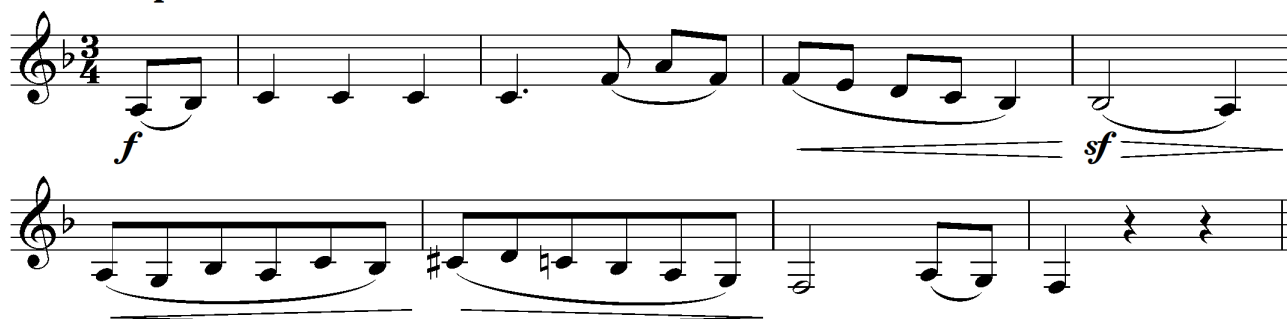


Imagem: visualizar um salão de festas, os senhores com as suas cabeleiras brancas a cumprimentar as senhoras com os seus longos vestidos.

4º Grau – *Circle Dance* – nº6 from Suite hébraïque nº1 – S. I. Glick

**Allegro** ♩ = 126




Imagem: Grupo de dança tradicional hebraica, com vestes largas, barbas e cabelos compridos.

5º Grau – *Allegretto* – Concert Piece nº3 in B flat – F. Danzi

**Allegretto** ♩ = 50



Imagem: dança antiga, cordial e respeitosa, com coreografia leve e ondulante.

Mestrado em Ensino da Música

Aluno: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Grau: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1. O aluno conseguiu memorizar na totalidade o excerto musical? Sim  Não

2. Se não, por favor assinale o(s) principal(is) problema(s) apresentado(s) pelo aluno.

Ritmo  Notas  Pulsação  Mecânica do instrumento (passagem difícil)  Dinâmicas

3. O tempo proposto foi suficiente? Sim  Não

4. Se não, indique o tempo necessário:

Passo 1 \_\_\_\_\_ Passo 2 \_\_\_\_\_ Passo 3 \_\_\_\_\_ Passo 4 \_\_\_\_\_ Passo 5 \_\_\_\_\_

5. Considera que o aluno realizou com facilidade a atividade proposta? Sim  Não

6. Observações:

---

---

## **Conteúdo do DVD**

Anexo C – Inquéritos

Anexo D – Gravações do resultado final do Exercício Memorização

Anexo E – Autorizações de Encarregados de educação para participação dos alunos no estudo