

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

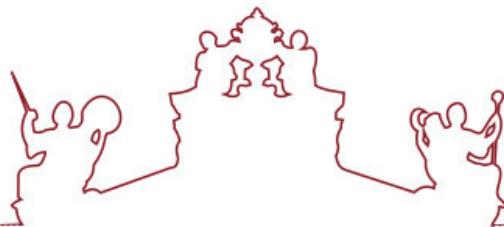
Relatório de Estágio

**Proposta de um método de memorização musical adaptado
à aprendizagem da Flauta Transversal, num modelo de E@D**

Maria Ribeiro do Nascimento

Orientador(es) | Monika Streitová

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

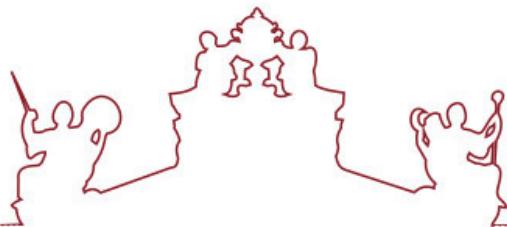
Relatório de Estágio

**Proposta de um método de memorização musical adaptado
à aprendizagem da Flauta Transversal, num modelo de E@D**

Maria Ribeiro do Nascimento

Orientador(es) | Monika Streitová

Évora 2022



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Olga Magalhães (Universidade de Évora)

Vogais | Mauro Dilema (Universidade de Évora) (Arguente)
Monika Streitová (Universidade de Évora) (Orientador)

Évora 2022

*Dedico esta dissertação aos meus avós:
Tó, Jéjé, Manuel e Laura, por serem agora
a memória de tudo aquilo que eu um dia
gostava de ser...*

*Ao leitor, espero que encontre nas entrelinhas as
respostas para aquilo que procura.*

*“Talvez encontrem nelas um desfastio para as suas
horas cheiamente ocupadas. Se assim for, já não darei
este trabalho por malparido.” (António Ribeiro, 2012)*

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Universidade de Évora pela prestigiada instituição de ensino que é, e pelas oportunidades pedagógicas que disponibiliza aos seus alunos durante todo o seu processo académico até à sua ascensão profissional.

Claro que isto não seria possível sem a minha orientadora e professora Doutora Monika Streitová. Obrigada por toda a dedicação, disponibilidade, amabilidade e boa disposição que sempre me reservou, imprescindível à realização deste trabalho.

Um grande bem-haja ao Conservatório Regional de Castelo Branco, instituição onde iniciei e terminei o meu percurso musical e a todos os professores que sempre me acompanharam neste processo, em especial à Professora Elena Santos por ter aceitado, uma vez mais acompanhar-me nesta jornada.

Aos alunos da classe de Flauta Transversal do CRCB agradeço a forma com que me acolheram e como se empenharam neste projeto. Sem dúvida que me fizeram evoluir enquanto docente e, especialmente, como pessoa.

Aos meus pais, pelo carinho, apoio e especialmente, por serem a razão do meu sucesso. Por tudo aquilo que são e por tudo o que me transmitem, não só a título individual, como também profissionalmente. São os meus maiores exemplos.

À minha família, o pilar das minhas conquistas, em especial ao meu Tio Zé por todas as horas perdidas e pestanas queimadas a rever os erros de uma mera sobrinha estudante.

Às Marianas e à Inês por todos os crepes, waffles e conversas que me fizeram descontrair e terminar esta etapa com outra disposição.

Ao João por todo o apoio, quer em frente ao computador em revisões, quer em frente ao piano em gravações.

Ao meu Kikolas pela sua boa disposição diária que enche o coração a qualquer um.

Por último, a todos os que contribuíram para a criação de boas memórias...

“Fisicamente, habitamos um espaço mas, sentimentalmente, somos habitados por memórias.” (José Saramago)

A todos um grande BEM-HAJA!

Proposta de um Método de Memorização Musical Adaptado à Aprendizagem da Flauta Transversal, num Modelo de E@D

Resumo: Esta investigação está dividida em duas secções: a primeira relativa ao relatório de estágio que decorreu no Conservatório Regional de Castelo Branco, sob a orientação da Professora Elena Santos, e a segunda relacionada com práticas e estratégias de memorização, em que a mestrande se propõe à criação de um método de memorização adaptado à aprendizagem da flauta transversal, num formato interativo e digital pensado para um modelo de ensino a distância. Esta segunda parte surgirá de uma convergência entre toda a pesquisa bibliográfica feita no campo da memorização e da aplicação de questionários, quer a alunos, quer a professores de instrumento, que confluirão então na criação do método com estratégias de memorização adaptadas ao ensino do instrumento.

Palavras-Chave: Flauta Transversal; Ensino da Música; Memorização; Estratégias; Ensino a Distância

Proposal of a Music Memorization Method Adapted to the Learning of the Transversal Flute, in a Distance Learning Model

Abstract: This research is divided into two sections: the first related to the internship report, which was carried out in Conservatório Regional de Castelo Branco, under the guidance of Professor Elena Santos, and the second related to memorization practices and strategies, in which is created a memorization method adapted to the learning of the transverse flute, in an interactive and digital format designed for a distance learning model. This second part emerges from a convergence between all the bibliographical research done in the field of memorization and the application of surveys, both to students and to music teachers, which will then converge in the creation of a method with memorization strategies adapted to the teaching of the instrument.

Keywords: Transversal Flute; Music Education; Memorization; Strategies; Distance Learning

Abreviaturas e Acrónimos

E@A – Ensino a Distância

CRCB – Conservatório Regional de Castelo Branco

PESEVM – Prática de Ensino Supervisionada do Ensino Vocacional da Música

ATC – Análise e Técnica de Composição

HCA – História e Cultura das Artes

TFM – Tecnologias e Física da Música

H.M- História da Música

SPI – Serial Paralelo e Independente

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAARE – Unidades de Apoio de Alto Rendimento na Escola

DGEstE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGE – Direção Geral da Educação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

Índice de Tabelas

Tabela 1. Opções instrumentais do CRCB	21
Tabela 2. Matriz Curricular do Curso de Iniciação (regime articulado e supletivo)	21
Tabela 3. Matriz Curricular do Curso Básico de Música (regime articulado e supletivo)	22
Tabela 4. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Instrumento, Regime Articulado	23
Tabela 5. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Instrumento, Regime Supletivo	24
Tabela 6. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Formação Musical, Regime Articulado.....	24
Tabela 7. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Formação Musical, Regime Supletivo	25
Tabela 8. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Composição, Regime Articulado	25
Tabela 9. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Composição, Regime Supletivo	26
Tabela 10. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Canto, Regime Articulado ..	26
Tabela 11. Oferta formativa do CRCB.....	27
Tabela 12. Número de Alunos que frequentaram o CRCB no ano letivo 2020/2021	30
Tabela 13. Identificação dos alunos de "A" a "L"	34
Tabela 14. Material Didático Aluno A.....	36
Tabela 15. Material Didático Aluno B	38
Tabela 16. Material Didático Aluno C	40
Tabela 17. Material Didático Aluno D	42
Tabela 18. Material Didático Aluno E	44
Tabela 19. Material Didático Aluno F	46
Tabela 20. Material Didático Aluno G	48
Tabela 21. Material Didático Aluno H	50
Tabela 22. Material Didático Aluno I	52
Tabela 23. Material Didático Aluno J	54
Tabela 24. Material Didático Aluno K	56
Tabela 25. Material Didático Aluno L	58
Tabela 26. Plano de Aula do Ensino Básico realizado pela Orientadora Cooperante.....	59
Tabela 27. Horário da Atividade 1	61
Tabela 28. Horário inicialmente estipulado para a Atividade 2	65
Tabela 29. Horário final das Sessões de Apoio ao Estudo	66
Tabela 30. Caracterização da amostra do Grupo dos Instrumentos de Cordas	133
Tabela 31. Caracterização da Amostra do Grupo dos Instrumentos de Sopros	134
Tabela 32. Caracterização da Amostra do Grupo dos Instrumentos de Harmónicos	134
Tabela 33. Caracterização da Amostra – Grupo A.....	150
Tabela 34. Caracterização da Amostra – Grupo B	150
Tabela 35. Respostas Categoria C - Estudo individual	151
Tabela 36. Respostas Categoria C1 - Estudo individual e escolhas pessoais.....	152
Tabela 37. Respostas Categoria C2 - Estudo e memorização	153

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição dos alunos da Classe de Flauta Transversal por graus de ensino	32
Gráfico 2. Resultados da questão 1: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos	135
Gráfico 3. Resultados da questão 2 – Vantagens da Memorização.....	136
Gráfico 4. Resultados da questão 3 – Desvantagens da memorização.....	137
Gráfico 5. Resultados da questão 4: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos	138
Gráfico 6. Resultados da questão 5: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos	139
Gráfico 7. Resultados da questão 6: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos	140
Gráfico 8. Resultados da questão 7: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos	141
Gráfico 9. Resultados da questão 8 - Estratégias de memorização aplicadas	142
Gráfico 10. Resultados da questão 9: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos	143
Gráfico 11. Resultados da questão 10: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos	145
Gráfico 12. Resultados da questão 11: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos	147

Índice de Figuras

Figura 1 - Edifício CRCB - Fotografia do séc. XX.....	18
Figura 2 - Edifício CRCB - Fotografia 2006.....	18
Figura 3. CRCB depois das obras de requalificação	19
Figura 4. sótão do CRCB	19
Figura 5. Entrada do CRCB	19
Figura 6. Piso 1 do CRCB	19
Figura 7. Capa do E-book do 1º, 2º e 3º grau	63
Figura 8. Capa do E-book do 4º e 5º grau	64
Figura 9. Representação do Córtex Cerebral em Lobos.....	86
Figura 10. Ilustração das áreas do cérebro responsáveis pela memória	91
Figura 11. Ilustração de uma sinapse entre neurónios.....	93
Figura 12. Tipos de Armazenamento, sua duração e funcionamento.....	94
Figura 13. Organização e Estruturas da memória a Longo Prazo	97
Figura 14. Modelo SPI	101
Figura 15. Representação da escala de Dó Maior e Lá Menor por tons e meios tons.....	126
Figura 16. Exemplo de Mapa Mental.....	132
Figura 17. Exemplo de Mapa Mental com imagens.....	132
Figura 18. Capa e QR Code de acesso ao livro ""Byte" - Aprende a memorizar"	159
Figura 19. Exemplo de exercício do livro ""Byte" - Aprende a memorizar"	160
Figura 20. Índice do livro ""Byte" - Aprende a memorizar"	160
Figura 21. Exercício da aplicação "Learning Apps"	161
Figura 22. Exemplo de estrutura musical do exercício 1	162
Figura 23. Exemplo da estruturação de um dado sequencial	162
Figura 24. Sequência com inclusão de notas intrusas	163
Figura 25. Exemplo de um marco visual: montanha.....	164
Figura 26. Exemplo de um classificador mental: mnemónica	165
Figura 27. Exemplo de um mapa mental adaptado a uma frase musical	166
Figura 28. Mapa mental adaptado a uma peça musical.....	166
Figura 29. Exercício auditivo	167
Figura 30. Capa e QR Code de acesso ao livro ""Megabyte" - Pratica e memoriza "	168
Figura 31. Letra criada para o Estudo 21	169
Figura 32. Exemplo de dado sequencial do Estudo nº43	170
Figura 33. Exemplo de um marcador visual com mapa mental	171
Figura 34. Capa e QR Code de acesso ao livro ""Gigabyte" - Consolida e Memoriza"	172
Figura 35. Iniciação ao processo de criação de mapas mentais	173
Figura 36. Criação de mapa mental.....	173
Figura 37. Mapa mental do Estudo nº2 - Kohler, Op.33.....	174
Figura 38. Mapa mental específico e relativo a frases musicais	175

Índice

Introdução	14
Secção I – Prática de Ensino Supervisionada.....	16
1. Caracterização da Escola.....	17
1.1. História da Instituição	17
1.2. Instalações	18
1.2.1. Edifício Sede	18
1.2.2. Edifício do Pólo de Idanha-a-Nova.....	20
1.3 Oferta Formativa	20
1.4 Órgãos de Administração e Gestão do CRCB.....	28
1.4.2 Órgão de Gestão Educativa	29
1.5 Comunidade Educativa	30
1.6 Meio Envoltoriente	31
1.7 Classe de Flauta Transversal	32
1.7.1 Aulas Assistidas	33
2. Caracterização dos alunos acompanhados na PESEVM	34
2.1. Aluno A – Iniciação III	35
2.2. Aluno B – Iniciação IV	37
2.3. Aluno C – Ensino Básico	39
2.4. Aluno D – Ensino Básico	41
2.5. Aluno E – Ensino Básico	43
2.6. Aluno F – Ensino Básico.....	45
2.7. Aluno G – Ensino Básico	47
2.8. Aluno H – Ensino Básico	49
2.9. Aluno I – Ensino Básico.....	51
2.10. Aluno J – Ensino Básico	53
2.11. Aluno K – Ensino Básico	55
2.12. Aluno L – Ensino Básico	57
3. Práticas Educativas.....	59
3.1. Metodologias utilizadas pela orientadora cooperante	59
3.2. Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo	61
4. Aulas Lecionadas	67
4.1 – Aluno A – Iniciação III	67
4.2 – Aluno B – Iniciação IV	69
4.3 – Aluno C – Ensino Básico	71

4.4 – Aluno D – Ensino Básico	73
4.5 – Aluno E – Ensino Básico	75
4.6 – Aluno E – Ensino Básico	77
4.7 – Aluno L – Ensino Básico	79
5. Análise Crítica da Atividade Docente	81
Secção II – Projeto de Investigação	83
6. Introdução	84
7. Revisão da Literatura	85
7.1. Introdução à Neurologia.....	85
7.2. Neurologia e a Memória.....	88
7.3. Fisiologia da Memória	92
7.4. Tipos de Memória, atendendo ao tempo e capacidade.....	94
7.5. Modelo SPI de Tulving	99
7.6. Tipos de Memória	102
7.7. Teóricos e a Memória Musical.....	106
7.8. A importância da estruturação musical na memorização	109
7.9. A influência do tempo e da prática instrumental na memorização	113
7.10. A Influência da Emoção na Capacidade de Memorização.....	115
8. Objetivos	118
9. Metodologia	119
9.1. Consulta Documental	120
9.2. Questionário aplicado aos professores	120
9.3. Questionário aplicado aos alunos	121
10. Proposta Método de Memorização Musical adaptado à aprendizagem da Flauta Transversal, num modelo de E@D	122
10. 1 Fundamentação Teórica	122
10.1.1. Eixo conceptual	122
10.1.2. Estratégias de Memorização.....	124
11. Resultados do Questionário Aplicado aos professores.....	133
12. Resultados do Questionário Aplicado aos Alunos	150
12.1. Caracterização da Amostra.....	150
12.2. Resultados do inquérito aplicado	151
13. Operacionalização do Método de Memorização Musical adaptado à aprendizagem da Flauta Transversal, num modelo de E@D	156
13.1 Formato, Estruturação e Modelo	156
13.2 Manuais	159
13.2.1 “Byte” – Aprende a memorizar	159

13.2.2 “Megabyte” – Pratica e Memoriza	168
13.2.3. “Gigabyte” – Consolida e memoriza.....	172
14. Conclusão.....	176
15. Referências Bibliográficas	178
Anexo A – Consentimento Informado	184
Anexo B – Relatórios das Aulas Observadas.....	187
Anexo C – Questionário Aplicado aos Professores.....	201
Anexo D – Questionário Aplicado aos Alunos	204

Introdução

Este relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, que confere a habilitação profissional para a docência pelo Decreto-Lei, n.º 79/2014, desde o ano letivo 2015/2016.

A realização do estágio da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) do presente relatório iniciou-se no ano letivo 2020/2021 no dia 22 de outubro de 2020, no Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB), sob a orientação da professora cooperante Elena Santos. Desta forma, a PESEVM torna-se uma unidade indispensável no percurso profissionalizante do futuro docente, constituindo uma área de integração ao desenvolvimento da sua atividade pedagógica.

Neste seguimento, a primeira parte desta investigação incide na descrição do estágio curricular, através da caracterização do CRCB e do seu meio envolvente. Também serão descritos todos os alunos que colaboraram nesta dissertação e os processos de ensino/aprendizagem aplicados e observados, tanto pela mestrandra, como pela professora cooperante, ao longo deste ano letivo.

De acordo com o regulamento da PEEVM é importante referir que o estágio curricular tem um total de 297 horas, distribuídas por dois semestres. O primeiro tem um total de 87 horas: 70 horas de aulas assistidas, 6 horas lecionadas e 9 horas de atividades. Ao segundo semestre corresponde as restantes 212 horas, respetivamente 184 horas assistidas, 18 lecionadas e 10 de atividades. Como é previsto pelo regulamento, o estágio curricular tenta ir de encontro a todos os níveis de ensino: iniciação, básico e secundário, apesar de, por vezes, ficar condicionado pelo que é disponibilizado pela instituição de ensino cooperante. Desta forma, o presente estágio curricular teve incidência no ensino de iniciação e básico, de acordo com a classe de Flauta Transversal do CRCB, orientada pela professora Elena Santos.

A segunda secção deste relatório corresponde ao projeto investigativo, incidente na temática da memorização e estratégias pedagógicas aplicadas. Os primeiros capítulos serão dedicados à revisão da literatura, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos acerca desta temática. Os capítulos seguintes constituem todas as fases do processo investigativo para a criação de um método de memorização musical, adaptado à aprendizagem da flauta transversal, num modelo de ensino a distância. No que concerne

a esta secção serão abordados os objetivos da investigação, o processo metodológico, a aplicação de questionários e a apresentação de resultados.

Finalizando, é importante frisar que todas as alterações realizadas ao nível do relatório de estágio foram impostas pela situação pandémica relativa à COVID-19, o que levou a uma adaptação das atividades propostas, com o propósito de respeitar todas as regras de distanciamento impostas pelo Ministério da Educação.

Secção I – Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização da Escola

1.1. História da Instituição

O Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) iniciou as suas atividades a 6 de dezembro de 1971, tendo sido fundado por iniciativa do Professor Carlos Gama. A 25 de maio de 1977 foi-lhe atribuído o Alvará do Ministério da Educação nº 2242, mais tarde integrado nos termos do n.º 5 do artigo 28.º do Decreto-Lei 553/80 a 21 de novembro, autorizando a lecionação e a realização de exames com programas oficiais e de diferentes graus de ensino. A 5 de dezembro de 1986 foi definido como uma Associação Cultural, sendo atualmente uma Associação Cultural de utilidade pública sem fins lucrativos.

No que diz respeito ao seu envolvimento na comunidade como uma Associação Cultural, iniciou a sua atividade em 1986, ao ser promotor das comemorações nacionais do Dia Mundial da Música, tendo-lhe sido atribuído, nesse mesmo ano, uma Medalha de Mérito Cultural, pelo Ministério da Educação e da Cultura.

Desta forma, e ao longo dos anos, o Conservatório Regional de Castelo Branco foi pioneiro de diversos projetos com o objetivo de aproximar a música da comunidade educativa. Entre 1993 e 2006 desenvolveu o projeto “Crescer com a Música”, abrangendo todas as escolas do 1º ciclo, o que se revelou uma grande influência em todo o país, refletindo-se no alargamento do ensino da música em Portugal. Também em 1993 promoveu o Festival Internacional de Música de Castelo Branco, intitulado de “Primavera Musical”, permitindo que o público da região pudesse ter acesso não só à arte nacional como também à internacional, promovendo assim diversos concertos.

No que diz respeito à atividade musical e à sua influência no investimento de jovens intérpretes, o Conservatório Regional de Castelo Branco é promotor de diversos eventos como o “Festival e Concurso de Acordeão de Castelo Branco - Folfest” (2007 e 2015) e o “Festival de Guitarra de Castelo Branco” (2012).

Atualmente, o CRCB continua a sua atividade pedagógica em regime articulado com diversos agrupamentos e emprega quase todos os Cursos de Instrumento, Canto, Composição e Formação Musical, desde a iniciação até ao ensino Secundário. O seu corpo docente detém, na maioria, professores que iniciaram a sua formação neste estabelecimento e que, neste momento, possuem grau superior, bem como a profissionalização no ensino especializado de música.

1.2. Instalações

O CRCB está sediado no Largo da Sé nº 20, na cidade, freguesia e concelho de Castelo Branco com o Alvará n.º 2242 de 25 de maio de 1977, nos termos do n.º 5 do artigo 28.º do Decreto-Lei 553/80 de 21 de novembro, contando também com um segundo edifício, situado na Rua Ruivo Godinho nº 26, localizado junto do edifício principal. Também conta com um Pólo em Idanha-a-Nova situado atualmente no *Cyber Espaço*.

1.2.1. Edifício Sede

O edifício onde atualmente se encontra o CRCB, intitulado de “Teatro das Beiras”, começou a ser construído em 1880 e foi inaugurado duas vezes. Entre 1882 e 1894 foi utilizado para diversos espetáculos, não só de amadores locais, como também de companhias nacionais e internacionais. Em 1894 a Câmara Municipal compra o teatro, com o objetivo de este ser um edifício dos Paços do Concelho. Assim, em 1901 o “Teatro das Beiras” é novamente inaugurado, no entanto, é afastado do seu “percurso artístico”, ao ser requisitado para outras funções. A partir de 1935, o edifício recebeu várias repartições públicas e particulares como a biblioteca e o tribunal judicial. No entanto, e apesar do seu percurso controverso, em 1977 regressa à sua função inicial, mas com uma vertente pedagógica, ao acolher o Conservatório Regional de Castelo Branco e os futuros músicos dessa região.

Figura 1 - Edifício CRCB - Fotografia do séc. XX



Figura 2 - Edifício CRCB - Fotografia 2006



Nota. Retirado de: <http://castelobrancocidade.blogspot.com/2007/03/edficios-da-minha-cidade.html>

A 24 de Novembro de 2008 o edifício sede é novamente reinaugurado, depois de ter sofrido obras de requalificação, com o intuito de melhorar as suas condições e o seu funcionamento. Uma das preocupações deste projeto foi o de manter os traços históricos do edifício, apesar da estética moderna e funcional pretendida para este espaço. Desta forma, o CRCB conta com 13 salas de aula, dois auditórios, sótão, sala de direção, gabinete de apoio à direção, secretaria, reprografia, bar e sala de arquivo. No edifício secundário, conta com mais sete salas de aula e um auditório. Desta forma, o Conservatório Regional de Castelo Branco constitui não só um espaço de aprendizagem, como também um lugar de convívio e troca de ideias entre estudantes, promovendo a interatividade e um total contacto com a música.

Figura 3. CRCB depois das obras de requalificação



Figura 4. sótão do CRCB



Nota. Retirado de: <https://karmomax.pt/portfolio/conservatorio-castelo-branco/>

Figura 5. Entrada do CRCB



Figura 6. Piso 1 do CRCB



Nota. Retirado de: <http://www.cimbb.pt/o-que-fazemos/projetos-finalizados/contratualizacao/requalificacao-do-edificio-do-conservatorio-regional-de-castelo-branco.aspx>

1.2.2. Edifício do Pólo de Idanha-a-Nova

O Pólo do Conservatório Regional de Castelo Branco, situado em Idanha-a-Nova, funciona através de um protocolo estabelecido com a Câmara Municipal da mesma.

As instalações deste Pólo funcionaram até julho de 2008 no Edifício da Incubadora de Empresas, no entanto e devido ao facto desse espaço apresentar alguns problemas, que constituíam um entrave para o bom funcionamento das aulas, este Pólo passou a ser sediado num novo edifício no centro da vila de Idanha-a-Nova. Para além do edifício destinado às aulas de música, a Câmara Municipal viabilizou também a utilização do Fórum Cultural de Idanha-a-Nova e o Centro Cultural Raiano para concertos e audições.

Atualmente, as atividades letivas deste Pólo são lecionadas no *Cyber Espaço*. Este estabelecimento dispõe de três salas e um auditório.

1.3 Oferta Formativa

De acordo com o Regulamento Interno do Conservatório Regional de Castelo Branco, que tem por base o estipulado no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro), esta instituição tem os seguintes objetivos: ministrar cursos de ensino vocacional da Música e da Dança; contribuir para uma melhor formação cultural e artística; promover o desenvolvimento da vida cultural da Cidade de Castelo Branco e respetiva área de influência, através de concertos e atividades extra curriculares; e, por fim, desenvolver, através de parcerias com outras entidades, projetos de sensibilização para as artes.

Desta forma, esta instituição proporciona a frequência dos seguintes cursos:

- Curso de Iniciação (dirigido a alunos do 1º ciclo do Ensino Básico);
- Curso Básico (regime articulado e supletivo);
- Curso Secundário de Música – Instrumento, Formação Musical e Composição (regime articulado e supletivo)
- Curso Secundário de Canto (regime articulado e supletivo)
- Cursos Livres

São disponibilizadas as seguintes opções relativamente aos cursos de instrumento:

Tabela 1. Opções instrumentais do CRCB

Acordeão	Canto	Clarinete	Contrabaixo
Eufónio/Tuba	Fagote	Flauta de Bisel	Flauta Transversal
Guitarra	Oboé	Órgão	Percussão
Piano	Saxofone	Trombone	Trompa
Trompete	Viola d' Arco	Violino	Violoncelo

Nota. Regulamento Interno CRCB, 2017-2020, pg.7

- Matriz Curricular do Curso de Iniciação – 1º ciclo do Ensino Básico (1º ao 4º ano de escolaridade)

O curso de Iniciação em Música é direcionado a alunos que frequentem o 1º ciclo do ensino básico dos 5 aos 10 anos de idade. De acordo com o disposto no Artigo 7º da portaria n.º223-A/2018, a matriz curricular é a seguinte:

Tabela 2. Matriz Curricular do Curso de Iniciação (regime articulado e supletivo)

Iniciação em Música		
Disciplinas	Carga Horária Semanal	
Formação Musical	45 minutos	1 tempo
Instrumento	45 minutos	1 tempo
Classe de Conjunto	45 minutos	1 tempo
Total	135 minutos	3 tempos

Nota. Tabela realizada pela autora com o Artigo 7º da portaria n.º223-A/2018.

- Matriz Curricular do Curso Básico de Instrumento – 2º e 3º ciclo do Ensino Básico (5º ao 9º ano de escolaridade)

A matriz curricular correspondente ao Curso Básico de Música (regime supletivo ou articulado) está estabelecida na portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto. A tabela que se segue demonstra essa mesma matriz, disposta pelos 5 graus/anos de ensino (1º ao 5º grau), correspondentes ao 2º e 3º ciclo do ensino básico (5º ao 9º ano), de acordo com a Portaria n.º 225/2012.

Tabela 3. Matriz Curricular do Curso Básico de Música (regime articulado e supletivo)

Regime Articulado e Supletivo					
	2º Ciclo		3º Ciclo		
	1º Grau (45')	2º Grau (45')	3º Grau (45')	4º Grau (45')	5º Grau (45')
Instrumento	1		1		
Formação Musical	2		2		
Classe de Conjunto	3		3*		

*Instrumento de orquestra: Coro (45') + Orquestra de Cordas, Sopros ou Sinfónica (90'); Outros instrumentos: Coro (90') + Classe de Conjunto a definir (45'). Sem prejuízo da possibilidade de inscrição em Classes de Conjunto complementares, a título voluntário.

Nota. Retirado de: <https://conservatoriocb.pt/curso-basico-de-musica/>

- Matriz Curricular do Curso Secundário de Música – Ensino Secundário (10º ao 12º ano)

O Curso Secundário de Música, está disposto em 3 graus (6º, 7º e 8º grau), correspondentes ao 10º, 11º e 12º ano do ensino regular, com está descrito na Portaria n.º 243-B/2012.

Este curso está dividido em diferentes vertentes (instrumento, canto, composição e formação musical), de forma a abranger diversas áreas musicais, para que os alunos possam fazer um percurso curricular singular e adaptado às suas necessidades e escolhas pessoais.

Ao contrário do Curso Básico de Música, onde a matriz curricular dos alunos não altera de acordo com o regime escolhido (articulado ou supletivo), no Curso Secundário surgem algumas adaptações.

Desta forma, a matriz curricular estabelecida na portaria nº.229-A/2018 de 14 de agosto, alterada pela Declaração de Retificação n.º29/2018 de 27 de Agosto é específica apenas para os alunos que frequentam o Curso Secundário de Música em Regime Articulado.

Tabela 4. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Instrumento, Regime Articulado

Variante de Instrumento, regime articulado			
	Secundário		
	6º Grau (45')	7º Grau (45')	8º Grau (45')
Instrumento	2	2	2
Formação Musical	2	2	2
Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
História da Cultura e das Artes	4	3	3
Tecnologia e Física da Música	3	2	3
Classe de Conjunto	3*	3*	3*
Baixo Contínuo/ Instrumento de Tecla/ Acompanhamento e Improvisação (min. De 2 alunos)	-	1	1
Música de Câmara	1	1	1

***Instrumento de orquestra:** Orquestra Sinfónica (90') + Coro (45'); **Outros instrumentos:** Coro (90') + Música de Câmara/ Ensemble (45'). Sem prejuízo da possibilidade de inscrição em Classes de Conjunto complementares, a título voluntário.

Nota. Retirado de: <https://conservatoriocb.pt/cursos-secundarios/>

O Regime Supletivo, em comparação com o Regime Articulado dispõe de um horário mais reduzido, possibilitando que o aluno escolha entre as disciplinas de Análise e Técnicas de Composição (ATC), História e Cultura da Arte (HCA) ou Tecnologias e Física da Música (TFM).

Tabela 5. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Instrumento, Regime Supletivo

Variante de Instrumento, regime supletivo			
	Secundário		
	6º Grau (45')	7º Grau (45')	8º Grau (45')
Instrumento	1	1	1
Formação Musical	2	2	2
Classe de Conjunto	3*	3*	3*
Opção entre ATC/ HCA/ TFM	3	3	3

***Instrumento de orquestra:** Orquestra Sinfónica (90') + Coro (45'); **Outros instrumentos:** Coro (90') + Música de Câmara/ Ensemble (45'). Sem prejuízo da possibilidade de inscrição em Classes de Conjunto complementares, a título voluntário.

Nota. Retirado de: <https://conservatoriocb.pt/cursos-secundarios/>

Tabela 6. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Formação Musical, Regime Articulado

Variante de Formação Musical, regime articulado			
	Secundário		
	6º Grau (45')	7º Grau (45')	8º Grau (45')
Educação Vocal (min. 2 alunos)	2	2	2
Formação Musical	2	2	2
Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
História da Cultura e das Artes	3	3	3
Tecnologia e Física da Música	2	2	2
Classe de Conjunto	3*	3*	3*
Instrumento de Tecla/ Acompanhamento e Improvisação (min. De 2 alunos)	-	1	1
Prática, Leitura e Harmonização ao Piano (min. 2 alunos)	1	1	1

***Coro (135') ou Coro (90') + Classe de Conjunto a definir (45').** Sem prejuízo da possibilidade de inscrição em Classes de Conjunto complementares, a título voluntário.

Nota. Retirado de: <https://conservatoriocb.pt/cursos-secundarios/>

Tabela 7. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Formação Musical, Regime Supletivo

Variante de Formação Musical, regime supletivo			
	Secundário		
	6º Grau (45')	7º Grau (45')	8º Grau (45')
Educação Vocal	1	1	1
Formação Musical	2	2	2
Classe de Conjunto	3*	3*	3*
Opção entre ATC/ HCA/ TFM	3	3	3

*Coro (135') ou Coro (90') + Classe de Conjunto a definir (45'). Sem prejuízo da possibilidade de inscrição em Classes de Conjunto complementares, a título voluntário.

Nota. Retirado de: <https://conservatoriocb.pt/cursos-secundarios/>

Tabela 8. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Composição, Regime Articulado

Variante de Composição, regime articulado			
	Secundário		
	6º Grau (45')	7º Grau (45')	8º Grau (45')
Composição	2	2	2
Formação Musical	2	2	2
Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
História da Cultura e das Artes	3	3	3
Tecnologia e Física da Música	2	2	2
Classe de Conjunto	3*	3*	3*
Baixo Contínuo/ Instrumento de Tecla (min. 2 alunos)	-	1	1
Laboratório Criativo	1	1	1

*Coro (135') ou Coro (90') + Classe de Conjunto a definir (45'). Sem prejuízo da possibilidade de inscrição em Classes de Conjunto complementares, a título voluntário.

Nota. Retirado de: <https://conservatoriocb.pt/cursos-secundarios/>

Tabela 9. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Composição, Regime Supletivo

Variante de Composição, regime supletivo			
	Secundário		
	6º Grau (45')	7º Grau (45')	8º Grau (45')
Composição	1	1	1
Formação Musical	2	2	2
Classe de Conjunto	3*	3*	3*
Opção entre ATC/ HCA/ TFM	3	3	3

*Coro (135') ou Coro (90') + Classe de Conjunto a definir (45'). Sem prejuízo da possibilidade de inscrição em Classes de Conjunto complementares, a título voluntário.

Nota. Retirado de: <https://conservatoriocb.pt/cursos-secundarios/CV>

Tabela 10. Matriz Curricular do Curso Secundário de Música de Canto, Regime Articulado

Variante de Canto, regime articulado			
	Secundário		
	6º Grau (45')	7º Grau (45')	8º Grau (45')
Canto	2	2	2
Formação Musical	2	2	2
Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
História da Cultura e das Artes	3	3	3
Tecnologia e Física da Música	2	2	2
Classe de Conjunto	3*	3*	3*
Línguas de Repertório	4	4	4
Baixo Contínuo/ Instrumento de Tecla/ Acompanhamento e improvisação	-	1	1
Música de Câmara	1	1	1

*Coro (135') ou Coro (90') + Classe de Conjunto a definir (45'). Sem prejuízo da possibilidade de inscrição em Classes de Conjunto complementares, a título voluntário.

Nota. Retirado de: <https://conservatoriocb.pt/cursos-secundarios/CV>

- **Curso Livre**

No curso livre o aluno tem a opção de escolher as disciplinas que quer frequentar, sem a obrigatoriedade de seguir um programa ou um plano de estudo oficial.

- **Oferta Formativa – Classes de Conjunto**

De acordo com a informação fornecida pelo CRCB, "O Conservatório Regional de Castelo Branco oferece aos seus alunos um leque considerável de ofertas formativas diversificadas de Classes de Conjunto, diferenciando-as por faixas etárias e tipos de instrumento. Desta forma, cada tipologia de percurso formativo tem um contexto de Classe de Conjunto próprio, sempre obrigatoriamente frequentando no mínimo uma classe de conjunto instrumental e uma vocal em cada ano letivo, de maneira a proporcionar uma formação de música e conjunto o mais abrangente possível. As classes existentes são:

Tabela 11. Oferta formativa do CRCB

Orquestra Sinfónica (5º-8º Grau);	Coro Infantil (1º ciclo);
Orquestra de Sopros A (1º Grau);	Grupos de Música de Câmara (6 grupos, entre trios, quartetos e quintetos. Alunos do Ensino Secundário);
Orquestra de Sopros B (2º Grau);	Orff A (3º Grau);
Orquestra de Sopros C (3º-8º Grau);	Orff B (4º- 5º Grau);
Orquestra de Cordas A (1º Grau);	Ensemble de Acordeões A;
Orquestra de Cordas B (2º Grau);	Ensemble de Acordeões B;
Orquestra de Cordas C (3º- 4º Grau);	Coros em Idanha-a-Nova e Proença-a-Nova;
Orquestra de Guitarras A (1º Grau);	Orff em Idanha-a-Nova e Proença-a-Nova.
Orquestra de Guitarras B (2º- 3º Grau);	Coros A, B, C e D (1º- 2º Grau);
Orquestra de Guitarras C (3º- 8º Grau);	Coros E, F, G (3º- 4º Grau);
Coros Misto e de Câmara (5º- 8º Grau);	

Tendo em conta esta grande variedade de Classes de Conjunto, e as suas diferentes realidades adaptadas a diferentes percursos e faixas etárias, os programas oficiais de Classe de Conjunto deste Conservatório não podem ter uma especificidade muito aprofundada, centrando-se antes num muito reduzido número de critérios e parâmetros gerais, que permitam englobar todos os percursos de música de conjunto."

1.4 Órgãos de Administração e Gestão do CRCB

De acordo com o Regulamento Interno desta instituição, os órgãos de administração e de gestão que constituem a base do bom funcionamento do Conservatório Regional de Castelo Branco são: o Diretor Executivo e o Conselho de Direção. No que diz respeito aos órgãos de Gestão Educativa fazem deles parte a Direção Pedagógica, o Conselho Pedagógico e os Grupos Disciplinares.

Diretor Executivo

O Diretor Executivo é eleito pela Direção, assim como as funções que desempenha.

Conselho de Direção

Este órgão é composto pela Direção da Associação, pelo Diretor Executivo e um representante da Direção Pedagógica ou Diretor Pedagógico. Este Conselho funciona como um órgão consultivo, quer do Diretor Executivo, quer da Direção Pedagógica.

Compete ao Conselho de Direção:

- Punir/ Sancionar todas as atitudes que lesem o bom nome ou funcionamento do CRCB;
- Deliberar sobre todas as matérias que lhe sejam submetidas pelos outros órgãos de gestão;
- Colaborar na definição das linhas geria de orientação do CRCB, quando para tal for solicitado;
- Zelar pelo exato cumprimento do Regulamento Interno.

(Regulamento Interno CRCB, 2020 – 2021, pg.12)

1.4.2 Órgão de Gestão Educativa

Direção Pedagógica

De acordo com o n.º1 do artigo 40.º do Decreto-Lei 152/2013, de 4 de novembro a Direção Pedagógica é designada pela entidade titular da autorização. De acordo com o estipulado com esse mesmo artigo, compete à Direção Pedagógica do CRCB as seguintes funções:

- Representar o CRCB junto do Ministério da Educação e Ciência em todos os assuntos de natureza pedagógica;
- Participar juntamente com a Direção da Associação e com o Diretor Executivo no projeto educativo da Escola e zelar pela prossecução dos objetivos do mesmo;
- Garantir o cumprimento das normas de funcionamento da Escola, exercendo uma ação orientadora sobre o corpo docente e sobre todo o pessoal que exerce funções de caráter educativo;
- Propor à Direção a aquisição de material didático e instrumentos indispensáveis aos cursos a ministrar;
- Convocar as reuniões ordinárias e extraordinárias do Conselho Pedagógico;
- Planificar e superintender as atividades curriculares e culturais;
- Promover o cumprimento dos programas de estudo;
- Zelar pela educação e disciplina dos alunos;
- Prestar ao Ministérios de Educação as informações que este nos termos da Lei solicitar;
- Cumprir as demais obrigações impostas pela lei.

(Regulamento Interno CRCB, 2020 – 2021, pg.12 e 13)

Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é constituído pela Direção Pedagógica e pelos Delegados dos grupos disciplinares. A este órgão compete a coordenação e supervisão pedagógica, assim como a orientação educativa, quer no domínio pedagógico-didático, quer na orientação e acompanhamento dos alunos.

Grupos Disciplinares

Os Grupos Disciplinares representam todas as disciplinas de acordo com os cursos lecionados e são responsáveis pelo desenvolvimento de medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo. Em cada Grupo Disciplinar é eleito pelos docentes um Delegado, que tem a função de orientar, coordenar e organizar o mesmo.

1.5 Comunidade Educativa

1.5.1. Alunos

De acordo com a informação disponibilizada pela Direção Pedagógica do Conservatório Regional de Castelo Branco, podemos verificar que, no ano letivo 2020/2021, este estabelecimento de ensino era frequentado por 392 alunos. A tabela seguinte demonstra os alunos divididos pelos seguintes cursos:

Tabela 12. Número de Alunos que frequentaram o CRCB no ano letivo 2020/2021

	Cursos	Nº de Alunos
Ensino Oficial	Iniciação	21
	Básico	331
	Secundário	20
Ensino Não Oficial	Livre	20

Nota. Tabela realizada pela autora com dados obtidos através da direção do CRCB.

Excetuando o curso livre e o curso de iniciação, o CRCB tem 338 aluno no regime articulado e 13 alunos no supletivo, divididos pelos cursos de Ensino Básico e Secundário.

1.6 Meio Envolvente

A cidade de Castelo Branco está situada na Beira Interior, adotando uma posição central a Este no território português, relativamente perto da fronteira com Espanha, sendo a capital de distrito desta região. É composta por vinte e cinco freguesias e é o maior dos onze concelhos que compõem o distrito.

No que diz respeito ao seu património sociocultural é de destacar os traços arquitetónicos presentes nos edifícios da cidade e o Bordado de Castelo Branco. A nível cultural, a cidade Albicastrense encontra-se numa fase de grande crescimento e dinâmica, como é visível pela programação regular e diversificada de concertos, envolvendo grandes nomes artísticos nacionais e internacionais de renome. Estas apostas culturais, vigoradas a partir de 2009, têm vindo também a dar destaque aos diversos espaços culturais públicos existentes na cidade como o Castelo, o Jardim do Paço, o Museu Tavares Proença Júnior, o Museu Cargaleiro, entre outros.

Para além da aposta nas artes performativas, é de frisar a rede museológica existente neste município, permitindo a divulgação da arte da Beira Baixa na comunidade. Não só as raízes albicastrenses, como também as artes mais modernas têm a sua oportunidade de visibilidade neste município, através do recente Centro de Cultura Contemporânea de Castelo Branco, que funciona em protocolo com a Culturgest, Fundação Serralves, Fundação Berardo, entre outras instituições, para que a população albicastrense possa ter acesso a diversas coleções e obras de arte contemporânea europeia.

Do ponto de vista pedagógico, é de realçar a abertura da Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART), que iniciou o seu funcionamento no ano letivo de 1999/2000 e que neste momento engloba grande parte dos cursos superiores de música.

Concluindo, a cidade de Castelo Branco tem vindo a crescer do ponto de vista cultural, quer pela prática artística, quer pelas instituições locais que têm vindo a promover novos conceitos, onde a música e outras artes são alvo de grande primazia e destaque.

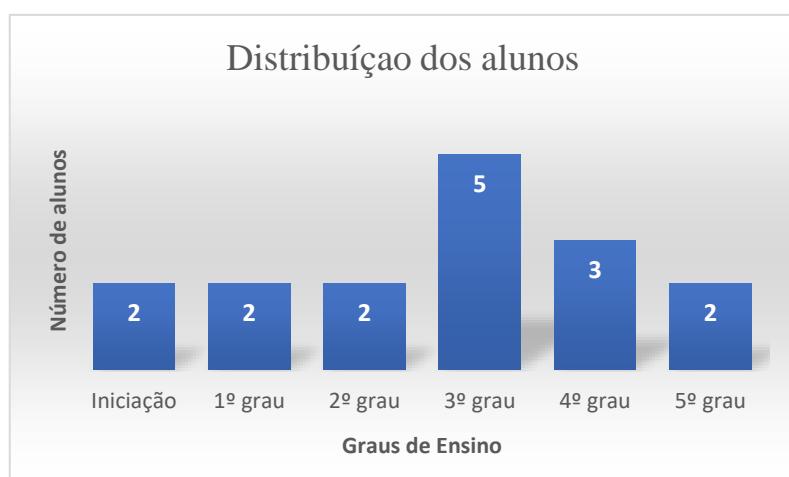
1.7 Classe de Flauta Transversal

A classe de Flauta Transversal do Conservatório Regional de Castelo Branco é orientada pela professora Elena Santos, que colaborou em cooperação com a Universidade de Évora no respetivo estágio que abrange o presente relatório, como professora cooperante.

Elena Santos leciona no Conservatório Regional de Castelo Branco desde o ano letivo 2011/2012. Iniciou o seu percurso musical, em 2001, no Conservatório Eng.^o Luiz Peter Clode, na Madeira, onde ingressou na classe do Professor Lino Rodrigues. Posteriormente, ingressou na Escola Profissional de Música da Madeira, onde frequentou o curso profissional em Flauta Transversal, sob orientação do professor Agostinho Bettencourt. Em 2007/2008 iniciou a sua licenciatura na Escola Superior de Música de Lisboa, na classe do Professor Olavo Barros. Ao longo da sua formação académica frequentou masterclasses com diversos instrumentistas, tais como: Nuno Inácio, Luís Meireles, Marcus Fregnani Martins, Samuel Clode, Vasco Gouveia, Averil Willians, entre outros. Em 2017 concluiu o Mestrado de Ensino de Música na Escola Superior de Música, sob orientação do Professor Nuno Inácio.

No presente ano 2020/2021, a classe de flauta transversal da Prof. Elena Santos foi constituída por 16 alunos, dispostos em dois níveis de ensino: 2 alunos (iniciação) e 14 alunos (ensino básico). Cada aula teve a duração de 45 minutos, com exceção dos alunos de iniciação que beneficiavam de uma aula individual de 25 minutos, cada um. Todos os alunos frequentavam o Conservatório no edifício sede, em Castelo Branco, com exceção de um aluno, cujas aulas eram lecionadas em Alcains.

Gráfico 1. Distribuição dos alunos da Classe de Flauta Transversal por graus de ensino



1.7.1 Aulas Assistidas

Como está definido pelo regulamento da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM), a sua comissão é constituída pelos seguintes docentes:

- Professora Doutora Ana Telles Béreau – diretora do curso;
- Professor Doutor Mário Marques – docente responsável pela PESEVM;
- Professora Doutora Monika Streitová – orientadora interna do estágio;
- Professora Elena Santos – orientadora cooperante.

De acordo com o mesmo regulamento, relativo ao 1º semestre, a mestrandona deverá realizar 85 horas de PESEVM, distribuídas da seguinte forma:

- 70 horas: aulas assistidas (alunos de iniciação, básico e secundário);
- 6 horas: aulas lecionadas (idem, 1 por nível a 2 alunos de cada nível);
- 9 horas: participação em atividades da escola;
- Nº de visitas do Orientador Interno à Escola Cooperante: 1.

No segundo semestre, deverá realizar um total de 212 horas de PESEVM, distribuídas da seguinte forma:

- 184 horas: aulas assistidas (alunos iniciação, básico e secundário);
- 18 horas: aulas lecionadas (idem, 3 por nível a 2 alunos de cada nível);
- 10 horas: participação em atividades da escola;
- Nº de visitas do Orientador Interno à Escola Cooperante: 2.

Apesar da planificação apresentar o total de 297 horas de estágio, segundo o regulamento da Prática de Ensino Supervisionada, a mestrandona poderá faltar a 20% das horas de contacto previstas sem perder o direito à frequência da PES. Desta forma, a mestrandona realizou no primeiro semestre, 76 horas e 45 minutos, e no segundo semestre, 177 horas e 10 minutos, perfazendo um total de 253 horas e 55 minutos.

Com o objetivo de ser possível cumprir a totalidade de horas mínimas estipuladas para a PES II e, dado que o horário da orientadora cooperante não era suficiente para completar as mesmas, a mestrandona, a partir do 3º período assistiu às aulas de Orquestra Sinfónica (5º- 8º Grau), Orquestra de Sopros A (1º Grau) e do Coro Infantil (1º ciclo), para que essas horas pudessem ser compensadas.

No que diz respeito às aulas lecionadas, a orientadora cooperante permitiu a colaboração semanal nas aulas assistidas dos alunos, articulando a sua atividade letiva com as necessidades prático-pedagógicas da mestrandona. Para além da coadjuvação, a mestrandona realizou também uma atividade durante o 3º período, com o objetivo de auxiliar os alunos na sua prática instrumental e na memorização. Esta atividade funcionou todos os sábados desde 17 de abril até 29 de maio de 2021, para alunos do 1º ao 5º grau.

2. Caracterização dos alunos acompanhados na PESEVM

Durante o ano letivo de 2020/2021 a mestrandona acompanhou, respetivamente, nove alunos no primeiro semestre e 15 alunos no segundo semestre. Não foi possível assistir às aulas presenciais de um dos alunos, dado que estas aulas eram lecionadas em Alcains, uma localidade próxima de Castelo Branco.

Como classe de flauta transversal do CRCB da Professora Elena Santos não continha nenhum aluno do Ensino Secundário, não foi possível cumprir o estipulado no regulamento da PESEVM, no entanto a aluna tentou compensar essa questão ao aumentar o número de aulas de alunos do nível básico. Uma vez que a mestrandona acompanhou mais profundadamente apenas 12 dos 16 alunos apenas esses serão retratados no relatório.

De seguida, os alunos serão retratados de forma anónima, com o objetivo de proteger a sua privacidade e, por isso, serão identificados com as letras do alfabeto, de “A” a “L”, tal como está indicado na tabela que se segue.

Tabela 13. Identificação dos alunos de "A" a "L"

Nível	Identificação	Nº de Alunos
Iniciação	A e B	2 alunos
1º grau	C e D	2 alunos
2º grau	E e F	2 alunos
3º grau	G, H	2 alunos
4º grau	I, J, K	3 alunos
5º grau	L	1 aluno

Nota. Tabela elaborada pela autora.

2.1. Aluno A – Iniciação III

O Aluno A frequenta a classe de flauta transversal do CRCB e apesar de se encontrar na Iniciação III, iniciou-se neste instrumento em setembro de 2020, com oito anos de idade. Cada aula teve a duração de 25 minutos, sendo esta individual devido à pandemia, tendo lugar à segunda-feira das 17h30 às 17h55.

O estudante adquiriu desde o início do ano letivo uma flauta de gama estudante, com cabeça curva¹ e cabeça reta, para que mais tarde pudesse fazer a transição, de forma gradual, de uma cabeça para a outra.

O aluno iniciou o ano com uma flauta de cabeça curva e demonstrou desde logo bastante interesse e dedicação pela disciplina. Inicialmente, demonstrou algumas dificuldades na produção do som, não conseguindo centrar a flauta corretamente nem a direção do ar. Como recurso metodológico, adotou-se a estratégia do espelho, para que o aluno pudesse visualizar a sua embocadura e colocação da flauta, relativamente aos lábios, corrigindo-se autonomamente. Apesar destas dificuldades iniciais, típicas de um aluno iniciante, na segunda metade do primeiro período o aluno já tinha dominado completamente este domínio, iniciando a aprendizagem das notas da mão esquerda (si, lá e sol).

O segundo período, assim como parte do primeiro, foi novamente marcado pela situação pandémica derivada do COVID-19, pelo que as aulas passaram a ser lecionadas através da plataforma *Teams*, adotando-se um modelo de ensino a distância. Durante este período o aluno continuou a progredir, no entanto a professora cooperante procurou adotar uma abordagem de ensino em que o aluno pudesse evoluir através dos conhecimentos que já tinha interiorizado, em vez de avançar com competências que ainda não tinham sido abordadas. Desta forma, o aluno progrediu nas suas aprendizagens como, por exemplo, na prática do solfejo e na execução instrumental. O aluno reagiu muito bem a esta metodologia, uma vez que se conseguia autorregular de forma independente, atingindo as metas que lhe eram exigidas. Apesar do balanço positivo, teve algumas dificuldades no sentido rítmico e de pulsação, dado que não tinha em casa o auxílio a que estava habituado na aula, através do uso do metrônomo com auxílio da professora.

¹ A cabeça da flauta é curvada, de forma a diminuir o comprimento deste instrumento. É utilizada em alunos na faixa etária da iniciação, devido ao facto da sua estatura não conseguir suportar o instrumento completo.

O 3º período foi lecionado presencialmente e foi nesta altura que o aluno adquiriu mais aprendizagens. Até ao momento o método adotado pela professora cooperante tinha sido o “*Begginer’s Book for the Flute – Part one*” de T. Wye, no entanto e com a introdução das notas da mão direita (sib, fá, mi e ré), acabou por optar pelo método “*A New Tune a Day*” de N. Bennett, adequando o material didático às necessidades do aluno.

Neste período foi visível algumas repercussões ao nível da postura, dado que no 2º período, por ter sido lecionado à distância, não houve possibilidade, capacidade, nem autonomia do aluno para se abordar essa competência, o que fez com que este se esquecesse das práticas iniciadas no 1º período. Ainda assim o aluno conseguiu gerir essa questão, demonstrando diferenças significativas no final do ano.

Ao longo do ano letivo o aluno demonstrou-se sempre empenhado e entusiasmado na atividade letiva, o que na opinião da mestrande se deveu, em grande parte, à possibilidade que este teve em explorar e conduzir da sua própria aprendizagem.

Tabela 14. Material Didático Aluno A

Material Didático do Aluno A durante o ano letivo 2020/2021	
1º Período	Métodos e Exercícios <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercícios de som, respiração e pulsação feitos pela professora. ▪ “<i>Begginer’s Book for the Flute – Part one</i>”, T. Wye – Ed.Novello
2º Período	Métodos <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Begginer’s Book for the Flute – Part one</i>”, T. Wye – Ed.Novello
3º Período	Métodos <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>A New Tune a Day</i>”, N. Bennett – Ed. Boston Music

2.2. Aluno B – Iniciação IV

O Aluno B frequenta o Conservatório Regional de Castelo Branco na classe de flauta transversal e iniciou este instrumento em setembro de 2020, com nove anos de idade. As aulas lecionadas tiveram a duração de 25 minutos, sendo estas individuais, tendo lugar à segunda-feira das 18h15 às 18h40.

O discente iniciou-se com uma flauta de cabeça curva no início do ano e no final do terceiro período foi feita a transição para a flauta completa, de cabeça reta. Inicialmente, o aluno não demonstrava muita confiança em aula, quer com a professora cooperante quer com a estagiária. Realizava o que lhe era pedido, sem dar grande *feedback* acerca da sua aprendizagem, no entanto à medida que o tempo foi passando essa barreira deixou de existir e o aluno passou a adotar uma postura bastante colaborativa, permitindo a troca de ideias entre professor e aluno.

No primeiro período o aluno não apresentou grandes dificuldades a nível sonoro, conseguindo tirar um bom som do instrumento, por outro lado, teve algumas dificuldades ao nível da leitura, iniciando-se assim o processo da execução instrumental através da memorização. Com o passar do tempo e com a prática memorativa em conjunto com a leitura o aluno passou a demonstrar-se apto na leitura e interpretação de ritmos, assim como das notas musicais, executando os exercícios e melodias que lhe eram propostos.

O segundo período foi realizado à distância através da plataforma *Teams* e nessa altura o aluno demonstrou alguma falta de autorregulação no seu estudo diário, tendo tido alguma dificuldade em organizar-se. A articulação e as ligaduras foram competências introduzidas durante esta altura, pelo que o aluno demonstrou alguma dificuldade em dominá-las, sendo que, com o início das aulas presenciais estes domínios tiveram de ser reforçados.

Por fim, o terceiro período foi o momento de maior evolução, onde foram introduzidos os primeiros dois regístos da flauta (grave e médio), a nota ré e diversos exercícios de controlo de som, visto que foi também nesta altura que o aluno passou da flauta de cabeça curva para uma flauta de cabeça reta. A postura foi uma competência que tinha vindo a ser esquecida, devido às aulas à distância, pelo que houve a preocupação de rever e praticar esse domínio com o aluno, demonstrando resultados positivos.

Relativamente aos métodos utilizados, o “*Begginer’s Book for the Flute – Part one*” de Trevor Wye foi o primeiro livro com o qual o aluno teve contacto, no entanto no final do 2º período a professora cooperante acabou por adotar o método “*A New Tune a Day*” de N. Bennett.

Tabela 15. Material Didático Aluno B

Material Didático do Aluno B durante o ano letivo 2020/2021	
1º Período	Métodos e Exercícios <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercícios de som, respiração e pulsação feitos pela professora. ▪ “<i>Begginer’s Book for the Flute – Part one</i>”, T. Wye – Ed. Novello
2º Período	Métodos <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Begginer’s Book for the Flute – Part one</i>”, T. Wye – Ed. Novello
3º Período	Métodos <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>A New Tune a Day</i>”, N. Bennett – Ed. Boston Music

2.3. Aluno C – Ensino Básico

O aluno C é estudante no CRCB, na classe de flauta transversal da professora Elena Santos, frequenta o 2º Ciclo do Ensino Básico e tem 10 anos de idade. Apesar de não ter sido aluno de iniciação deste estabelecimento, o aluno já apresentava bases musicais bastante boas, tendo começado a aprender a tocar flauta transversal com 7 anos de idade. As suas aulas tiveram a duração de 45 minutos, não tendo sido partilhadas com mais nenhum colega, com lugar à segunda-feira das 11h10 às 11h55.

O discente é bastante interessado e empenhado nas tarefas propostas em aula, tem uma ótima relação com o professor, apresentando as suas dúvidas e aceitando os aspetos que precisa de melhorar. Tem grandes facilidades ao nível da memória, sendo que o som e as mudanças de registo são o seu maior problema, assim como a postura que apresenta muitas vezes: demasiado curvada com a cabeça baixa, o que se reflete na colocação do *lip plate*² em relação aos lábios, ficando demasiado fechada.

A aula era dividida em 3 partes, a primeira dedicada a escalas e exercícios técnicos, relativos às dificuldades do aluno como, por exemplo, exercícios específicos para a mão direita. O método adotado para trabalhar o domínio técnico foi o “*A New Tune a Day*”, N. Bennett. A segunda parte da aula era dedicada aos estudos, trabalhando-se a leitura, a pulsação e a manipulação de ritmos e, por fim, a última parte da aula era diligente à peça.

Durante o segundo período e devido às aulas à distância o aluno demonstrou alguma desorganização no seu estudo diário, não conseguindo igualar os seus resultados em comparação com o primeiro período. Neste período demonstrou algumas dificuldades ao nível da leitura e da execução instrumental, não dominando totalmente a pulsação nem o sentido rítmico. Desta forma, não conseguiu igualar a velocidade de capacidade de leitura à do primeiro período. Um dos domínios a destacar positivamente foi o da sonoridade, dado que o aluno começou a autocorrigir-se relativamente à mudança de registo.

O terceiro período deu lugar à contextualização das aprendizagens adquiridas à distância, sendo que o aluno reagiu bastante bem ao novo contexto de aprendizagem, igualando o seu aproveitamento ao do primeiro período. É de frisar que dado que este aluno possui

² Local da flauta onde o instrumentista coloca os lábios, com a finalidade de produzir som.

uma grande facilidade ao nível da memorização, este foi um grande fator de motivação durante a sua aprendizagem na flauta transversal.

O material didático pelo qual o professor cooperante optou foi de encontro às necessidades individuais do aluno, permitindo a escolha da peça de cada período. No início do ano, o aluno começou a ler a peça “*To a Wild Rose* - J. Curnow, no entanto não a foi capaz de dominar, pelo que a professora cooperante optou por alterá-la, para que mais tarde (3º período), o aluno a pudesse tocar novamente, com outra maturidade técnica.

No que diz respeito aos estudos, o livro utilizado foi o “*125 easy and classical studies*” – ed. F. Vester, também estes escolhidos de acordo com as necessidades técnicas no aluno.

Tabela 16. Material Didático Aluno C

Material Didático do Aluno C durante o ano letivo 2020/2021	
1º Período	Métodos e Estudos <ul style="list-style-type: none">▪ “<i>A New Tune a Day</i>”, N. Bennett - ed. Boston Music▪ “<i>125 easy and classical studies</i>” - ed. F. Vester Peça <ul style="list-style-type: none">▪ “<i>Classics for the Young flute Player</i>”:▪ “<i>To a Wild Rose</i>”, J. Curnow - ed. Curnow Music▪ “<i>O come, all ye faithful</i>” - anónimo
2º Período	Métodos e Estudos <ul style="list-style-type: none">▪ “<i>A New Tune a Day</i>”, N. Bennett- ed. Boston Music▪ “<i>125 easy and classical studies</i>” - ed. F. Vester Peça <ul style="list-style-type: none">▪ “<i>Can Can</i>” - Offenbach
3º Período	Métodos e Estudos <ul style="list-style-type: none">▪ “<i>A New Tune a Day</i>”, N. Bennett- ed. Boston Music▪ “<i>125 easy and classical studies</i>” - ed. F. Vester Peça <ul style="list-style-type: none">▪ “<i>Classics for the Young flute Player</i>”:▪ “<i>To a Wild Rose</i>”, J. Curnow - ed. Curnow Music

2.4. Aluno D – Ensino Básico

O aluno D frequenta o Conservatório Regional de Castelo Branco é aluno do 2º Ciclo e tem 10 anos de idade. Apesar do ano letivo 2020/2021 ter sido o seu primeiro ano no CRCB o aluno já tocava flauta transversal há cerca de 4 anos, tendo adquirindo bastantes bases durante o seu percurso académico, antes de ter ingressado no 1º grau. A aula tinha lugar à segunda-feira das 12h00 às 12h45, com uma duração de 45 minutos, sendo esta individual.

No início do ano letivo o discente demonstrou, desde logo, um grande à vontade em aula para expor as suas ideias e dúvidas, sendo um aluno extrovertido e com uma autoconfiança bastante elevada. Ao nível técnico apresentava-se acima do esperável para um aluno do 1º grau, dominando todos os registos da flauta com bastante facilidade e destreza. Apresentava também uma ótima leitura à primeira vista, não tendo dificuldade em preparar o que lhe era proposto, em pouco tempo.

No primeiro período a professora cooperante optou por uma metodologia onde deu seguimento às aprendizagens que o aluno já tinha desenvolvido, reforçando-as, no entanto, sem exigir competências com as quais o aluno não estivesse familiarizado. Desta forma o aproveitamento do aluno neste período foi excelente.

No segundo período optou-se por uma abordagem que fizesse o aluno progredir, com a introdução de peças mais exigentes e com novos ritmos. Apesar de terem sido tomadas todas as providências para que o aluno pudesse acompanhar estas novas competências, o discente mostrou-se muito pouco cooperante em aprender novos conceitos, adotando sempre uma postura muito defensiva quando era corrigido. Desta forma, teve dificuldades na introdução do ritmo da síncopa, galope, entre outros, não conseguindo atingir estas etapas, demonstrando-se sempre muito desconfortável aos conceitos novos.

No terceiro período a metodologia adotada foi a mesma do segundo, visto que, neste momento, as aulas eram presenciais e que podia ser dado um maior acompanhamento na prática e execução instrumental ao aluno. Ainda assim, o discente continuou a demonstrar-se muito renitente à execução de novas aprendizagens, tais como a escala cromática, inversão de arpejos, síncopas, entre outras.

Desta forma, e devido à sua incapacidade de saber lidar, compreender e aceitar o erro, as metodologias de ensino foram alteradas para um patamar menos exigente, assim como a escolha do seu repertório. Depois de implementada esta mudança, o aluno começou a reagir melhor e a igualar o seu desempenho de aprendizagem.

Apesar de se demonstrar um aluno excelente para o seu nível de ensino, não conseguiu atingir metas e aprendizagens novas, com as quais não estivesse familiarizado. Ainda assim, o seu aproveitamento foi bastante positivo, tendo dominado todo o repertório que lhe foi delineado, assim que se diminuiu o nível de exigência.

Aquando do material estipulado para este aluno, foi relativo ao processo de aprendizagem do mesmo, especialmente ao nível das peças, dado que o livro de estudos utilizado foi sempre o “*125 easy and classical studies*” – ed. F. Vester.

Tabela 17. Material Didático Aluno D

Material Didático do Aluno D durante o ano letivo 2020/2021	
1º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>A New Tune a Day</i>”, N. Bennett - ed. Boston Music ▪ “<i>125 easy and classical studies</i>” - ed. F. Vester <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>The Can Can</i>”, Craig Arron ▪ “<i>Passepied</i>”, Boismortier
2º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>A New Tune a Day</i>”, N. Bennett - ed. Boston Music ▪ “<i>125 easy and classical studies</i>” - ed. F. Vester <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Serenade</i>”, Haydn
3º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>A New Tune a Day</i>”, N. Bennett - ed. Boston Music ▪ “<i>125 easy and classical studies</i>” - ed. F. Vester <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>The Little Negro</i>”, Debussy ▪ “<i>Dança Húngara nº5</i>”, arr. James Curnow

2.5. Aluno E – Ensino Básico

Discente do CRCB, o Aluno E frequenta o 2º Ciclo do Ensino Básico com 11 anos de idade. Iniciou o seu percurso musical neste mesmo estabelecimento de ensino em 2019, sendo este o seu 2º ano de flauta transversal. As suas aulas tinham lugar à segunda-feira das 12h45 às 13h30, com uma duração semanal de 45 minutos.

O estudante revelou desde logo boas capacidades flautísticas, especialmente a nível técnico e de leitura, não apresentando grandes problemas. É um aluno bastante extrovertido e colaborativo, no entanto, por vezes, tornava-se difícil articular a dinâmica da aula com a necessidade de o aluno expor as suas ideias. Desta forma, era necessário relembrar e mediar o aluno neste sentido, para que ele conseguisse executar o que estava programado para a aula. A nível sonoro também não existiam grandes problemas, excetuando a projeção sonora e a postura do aluno que comprometia, por vezes, a qualidade sonora.

No primeiro período o aluno conseguiu atingir as metas estabelecidas para o seu percurso educativo, sendo que, por falta de empenho no seu estudo individual, os resultados ficaram aquém das suas competências. Desta forma, o repertório que lhe era delineado, nem sempre era preparado atempadamente. Para além disso, o aluno demonstrava pouca destreza técnica, executando sempre as peças ou estudos numa velocidade muito lenta e com alguns erros de distração. Quanto mais dificuldade tinha em executar uma peça/ ou estudos, mais repercussões tinha ao nível da sonoridade e projeção sonora.

No segundo período e, provavelmente, por ter sido um período controverso, devido ao facto das aulas passarem a ser feitas virtualmente, o aluno não mostrou melhorias na sua autorregulação do estudo diário, o que provocou um fraco desempenho, não atingindo as metas estabelecidas. Neste momento o aluno não conseguiu preparar nenhuma das peças nem estudos que estavam destinadas para este período na íntegra. Apesar do baixo rendimento, em aula o aluno conseguia atingir o que lhe era pedido, no entanto não dava continuidade às aprendizagens em contexto individual.

O terceiro período teve lugar a grandes melhorias, o discente conseguiu organizar-se e isso refletiu-se nas competências adquiridas. A leitura foi um domínio onde adquiriu grandes evoluções, assim como no domínio técnico das peças e estudos apresentando um melhor controlo de sentido rítmico e de pulsação.

Ao nível sonoro, no final deste período, o aluno começou a compreender como deveria colocar o seu corpo para conseguir mais amplitude e projeção, melhorando significativamente este domínio.

Ao nível metodológico, para além das peças e estudos escolhidos em conformidade com as especificidades do aluno, a professora cooperante adotou também o método “*Aprende tocando la flauta*” de P. Wastall, na introdução de novos ritmos.

Tabela 18. Material Didático Aluno E

Material Didático do Aluno E durante o ano letivo 2020/2021	
1º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Aprende tocando la flauta</i>” - P. Wastall, Ed. Mundimusic ▪ “<i>125 easy and classical studies</i>” - ed. F. Vester <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Rigodon</i>” - H. Purcell (arr. P. Wastall)
2º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Aprende tocando la flauta</i>” - P. Wastall Ed. Mundimusic ▪ “<i>125 easy and classical studies</i>” - ed. F. Vester <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Minuet</i>”- Bach (arr. Peter Wastall)
3º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Aprende tocando la flauta</i>” – P. Wastall Ed. Mundimusic ▪ “<i>125 easy and classical studies</i>” - ed. F. Vester <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Marcha del Imperador de Alemania</i>” - J. Clarke ▪ “<i>The Carnaval of Venice</i>” - arr. M. Hannickel

2.6. Aluno F – Ensino Básico

O discente é aluno do Conservatório Regional de Castelo Branco, é o segundo ano que frequenta este estabelecimento, na classe de flauta transversal da Prof. Elena Santos e tem 11 anos. As aulas tinham lugar segunda-feira das 15h45 às 16h30, com uma duração de 45 minutos, individualmente.

O Aluno F, apesar de ser um aluno bastante trabalhador e empenhado no seu estudo diário, assim como em aula, apresentou, desde logo, bastantes dificuldades ao nível da execução técnica do instrumento. Eram notáveis diversos problemas ao nível da motricidade fina, no que diz respeito às mudanças de digitações, dado que o aluno não conseguia mover os seus dedos de forma independente. Apesar de conseguir executar sequências de graus conjuntos, sem grande rapidez, todo o tipo de passagens que envolvessem o movimento de mais do que um dedo em conjunto (como de mib para fá, ré para dó...), não eram executadas devidamente. Desta forma, o registo agudo e as suas digitações eram uma das suas maiores dificuldades. Ao nível sonoro, tinha diversos problemas na colocação dos lábios em relação ao *lip plate* e no domínio dos registos, em especial do agudo, uma vez que o discente tinha tendência em apertar os cantos da boca, não relaxando os lábios, tornando bastante difícil a execução de ligaduras. Apesar das suas dificuldades, apresentava uma postura flautística bastante correta e adequada, colocando as pernas à largura dos ombros de forma transversalmente à flauta, de forma bastante relaxada e correta.

No primeiro período a metodologia adotada esteve centrada na execução de exercícios técnicos para que este conseguisse melhorar a independência dos dedos, assim como a sua destreza técnica. No final deste período houve melhorias significativas, especialmente ao nível da memorização, que se refletia numa melhor execução técnica do repertório.

No segundo período o aluno continuou o trabalho iniciado anteriormente e mesmo tendo as aulas sido lecionadas à distância, o discente conseguiu manter a autorregulação do seu estudo diário, executando, da melhor forma que lhe era possível, o que era definido para ele. Neste período a professora cooperante começou por separar a leitura (solfejo³) da execução técnica e conclui que o aluno apresentava menos dificuldades de leitura do que era expectável.

³ Ler ou entoar uma melodia pronunciando o nome das notas em conjunto com o ritmo.

Apesar das suas melhorias consideráveis ao nível da leitura, no terceiro período não conseguiu apresentar grande evolução no domínio técnico do instrumento. Desta forma, o aluno conseguia solfejar adequadamente o que lhe era pedido, mas não conseguia executar da mesma forma o que lhe era solicitado. Os seus maiores ganhos durante o ano letivo de 2020/2021 foi ao nível da leitura e na execução de escalas até ao registo médio.

A metodologia abordada pela professora cooperante foi sempre de encontro às dificuldades do aluno, elaborando exercícios específicos para o mesmo, adequando as peças e os estudos em conformidade com as especificidades aluno. Este mostrou-se sempre muito empenhado no seu trabalho, sem desistir daquilo que lhe era solicitado, mesmo tendo consciência das suas dificuldades.

Tabela 19. Material Didático Aluno F

Material Didático do Aluno F durante o ano letivo 2020/2021	
1º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Aprende tocando la flauta</i>” - P. Wastall ▪ “<i>125 easy and classical studies</i>” - ed. F. Vester ▪ “<i>A New Tune a Day</i>”, N. Bennett - ed. Boston Music <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Coral</i>” - J. S Bach (arr. P. Wastall)
2º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Aprende tocando la flauta</i>” - Peter Wastall ▪ “<i>125 easy and classical studies</i>” - ed. F. Vester ▪ “<i>A New Tune a Day</i>”, N. Bennett - ed. Boston Music <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Corumba</i>” – P. Wastall ▪ “<i>Rigodon</i>” - H. Purcell (arr. P. Wastall)
3º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Aprende tocando la flauta</i>” - P. Wastall ▪ “<i>125 easy and classical studies</i>” - ed. F. Vester <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “<i>Marcha del Imperador de Alemania</i>” - J. Clarke ▪ “<i>The Carnaval of Venice</i>” - arr. M. Hannickel

2.7. Aluno G – Ensino Básico

O discente frequenta o Conservatório Regional de Castelo Branco, tem 12 anos de idade e é o terceiro ano que frequenta este estabelecimento. A sua aula tinha lugar à quinta-feira das 12h00 às 12h45, com uma duração de 45 minutos, sendo esta individual.

O aluno G mostrou-se, desde o início do ano, muito pouco motivado para as aulas de flauta transversal, sendo que no ano anterior já tinha considerado em desistir do ensino articulado de música. Apesar disso, é um aluno que apresenta alguma capacidade técnica e destreza para o instrumento, tanto ao nível da coordenação como da velocidade de dedos. Um dos seus pontos mais fracos era a leitura e a preparação de repertório, que está relacionado com a sua falta de empenho e estudo individual, quer em casa quer em contexto de aula. Ao nível sonoro o discente não apresenta grandes dificuldades, apesar do seu som ser muito fechado devido a uma má colocação dos lábios em relação ao *lip plate*.

No primeiro período o discente adotou uma postura muito desinteressada pela disciplina, no entanto e depois de intervenções por parte da professora cooperante foi visível algum esforço da parte do aluno para realizar aquilo que lhe era pedido, tendo conseguido atingir as metas estipuladas. Desta forma, conseguiu realizar o repertório que lhe estava destinado, com algumas dificuldades no campo da leitura e da compreensão rítmica do texto musical, não demonstrando também qualquer domínio ao nível da pulsação e do sentido rítmico.

No segundo período foi notória alguma desorganização da parte do aluno, provavelmente devido ao facto das aulas passarem a ser à distância. Desta forma, o discente deixou de se preocupar relativamente às suas responsabilidades letivas, não realizando nenhuma meta estipulada, demonstrando cada vez menos interesse pelo instrumento e cada vez mais dificuldades técnicas e de leitura.

Estas repercuções foram claramente visíveis no terceiro período, onde o aluno se apresentou completamente desmotivado e sem vontade de continuar a sua aprendizagem, não realizando o que lhe era proposto na aula, nem investindo tempo no seu estudo diário.

A abordagem da professora cooperante perante o discente foi sempre muito calma e compreensiva tentando, desta forma, motivar o aluno, adequando as peças e os estudos às suas necessidades e não exigindo demasiado dele, para que não desistisse. Apesar de todos os esforços feitos nesse sentido, o aluno não conseguiu atingir as metas estipuladas para o final do ano letivo.

Tabela 20. Material Didático Aluno G

Material Didático do Aluno G durante o ano letivo 2020/2021	
1º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “125 easy and classical studies” - ed. F. Vester <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Dance” – G. Haendel
2º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “125 easy and classical studies” - ed. F. Vester ▪ “Exercices Journaliers” - Taffanel e Gaubert <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Serenade” – J. Haydn
3º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “125 easy and classical studies” - ed. F. Vester <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Serenade” - J. Haydn ▪ “Rondeau” – J. Mouret

2.8. Aluno H – Ensino Básico

O Aluno H tem 12 anos, frequenta o Conservatório Regional de Castelo Branco há dois anos, sendo este o seu 3º ano na classe de flauta transversal. A sua aula teve lugar à quinta-feira das 10h20 às 10h55, com uma duração de 45 minutos. Apesar da mestrandra só ter acompanhado o aluno, mais especificamente, a partir do final do segundo e terceiro período achou importante fazer a sua caracterização, visto que teve a oportunidade de trabalhar em conjunto com o mesmo todas as semanas desde abril até junho de 2021, numa perspetiva de Apoio ao Estudo.

O Aluno H é um aluno que apresenta grandes dificuldades ao nível da leitura e, por isso, torna-se difícil a realização de todo o repertório que é necessário ao seu grau de ensino. Apesar desta dificuldade, o discente não apresenta qualquer dificuldade ao nível sonoro, sendo esse o seu ponto forte. Possui um som com muita projeção e bastante limpo em todos os registos, derivado de uma relaxada e boa postura física. Tem uma atitude muito positiva em aula, estando sempre disposto a melhorar sem desistir ou desmotivar daquilo que lhe é pedido. Também tem um grande interesse pela disciplina, frequentando todas as atividades extracurriculares propostas pela mestrandra, no sentido de melhorar a sua prática instrumental.

Tendo em conta a experiência que a mestrandra teve com este aluno durante as aulas de Apoio ao Estudo frequentadas pelo mesmo, conseguiu perceber que o discente melhorava a sua prestação quando tinha uma referência auditiva, procurando gravações das peças e dos estudos que estava a tocar. A memorização foi também um fator que, apesar de não ter sido muito trabalhado, valorizou a sua prestação, dado que o aluno deixava de estar dependente da partitura.

Durante todo o ano letivo o maior desenvolvimento que o Aluno H teve foi ao nível das escalas, arpejos e todo o trabalho técnico independente da partitura. A leitura também teve alguns progressos, especialmente quando os ritmos eram homogéneos.

A postura da professora cooperante teve sempre o propósito de motivar o aluno a melhorar e de valorizar o seu esforço, empenho e aspetos positivos. Apesar do aluno ficar sempre um pouco aquém do esperável para o seu grau, teve um aproveitamento bastante positivo no final do ano letivo, tendo melhorado consideravelmente.

Tabela 21. Material Didático Aluno H

Material Didático do Aluno H durante o ano letivo 2020/2021	
1º Período	(A mestrande não acompanhou o aluno durante este período)
2º Período	Métodos e Estudos <ul style="list-style-type: none">▪ “125 easy and classical studies” - ed. F. Vester▪ “Exercices Journaliers” - Taffanel e Gaubert Peça <ul style="list-style-type: none">▪ “Serenade” - J. Haydn
3º Período	Métodos e Estudos <ul style="list-style-type: none">▪ “125 easy and classical studies” - ed. F. Vester Peça <ul style="list-style-type: none">▪ “Serenade” - J. Haydn▪ “Rondeau” - J. Mouret

2.9. Aluno I – Ensino Básico

O discente frequenta a classe de flauta transversal do CRCB há cerca de 3 anos, não tendo frequentado a iniciação e tem 13 anos de idade. Cada aula era individual com duração de 45 minutos, sendo lecionada à quinta-feira das 12h45 às 13h30.

O Aluno I demonstrou desde o início do ano letivo uma excelente capacidade de organização no seu estudo diário, sendo um aluno bastante metodológico e empenhado na aquisição de competências. A nível técnico não apresenta grandes dificuldades, apesar de ser um domínio no qual poderá haver evoluções ao nível da agilidade e velocidade de passagens. No que diz respeito à sonoridade, o discente apresenta um som limpo, no entanto com pouca projeção sonora. Devido ao facto de este ter uma estatura alta, a sua postura tinha a tendência para ser curvada, o que não facilitava a flexibilidade do som.

No primeiro período o Aluno I conseguiu atingir excelentemente as metas que lhe foram estipuladas, especialmente no que diz respeito à preparação de peças e estudos. A componente sonora e também a interpretativa eram domínios com o qual o discente não se sentia familiarizado, desta forma a professora cooperante tentou abordar este domínio, adotando como livro de estudos os “*20 Estudos Cantantes*” op.88 de Gariboldi.

No segundo período, devido ao facto de ter sido lecionado à distância, foi centrado na técnica, trabalhando-se escalas através dos “*Exercices Journaliers*” de Taffanel e Gaubert. Os resultados desta abordagem foram bastante positivos na evolução técnica do aluno, notando-se uma grande evolução técnica, refletindo-se num bom domínio dos estudos. A sua capacidade de agilidade evoluiu, passando a realizar passagens técnicas de estudos e peças com alguma velocidade.

O terceiro período acabou por ser o culminar do trabalho feito anteriormente, sendo que foram verificadas grandes evoluções ao nível sonoro e interpretativo. Em comparação com o primeiro período o discente demonstrou uma maturidade musical mais elevada do que era esperado, interessando-se pelos pormenores interpretativos do repertório que estava a trabalhar.

A abordagem da professora cooperante decorreu sempre no sentido de desafiar o aluno a olhar para diferentes perspetivas da música, em conjunto com a evolução técnica do mesmo. Também a respiração foi uma das competências em que se notou mais evolução, sendo que no final do ano letivo o aluno já sabia marcar respirações em função do fraseado.

Tabela 22. Material Didático Aluno I

Material Didático do Aluno I durante o ano letivo 2020/2021	
1º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “20 Estudos Cantantes” op.88 de Gariboldi ▪ “Book II of the Progress in Flute Playing” op.33 - Kohler, Ed. International Music Company <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonata Fá Maior, G. Telemann
2º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “20 Estudos Cantantes” op.88 de Gariboldi ▪ “Book II of the Progress in Flute Playing” op.33 Kohler - Ed. International Music Company ▪ “Exercices Journaliers” - Taffanel e Gaubert, Ed. Musicales Alphonse Leduc <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Aria” - A. Roussel
3º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “20 Estudos Cantantes” op.88 de Gariboldi ▪ “Book II of the Progress in Flute Playing” op.33 - Kohler, Ed. International Music Company ▪ “Exercices Journaliers” - Taffanel e Gaubert - Ed. Musicales Alphonse Leduc <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Le Petit Chevrier Corse” – H. Tomas

2.10. Aluno J – Ensino Básico

O discente é aluno do Conservatório Regional de Castelo Branco, tendo frequentado a iniciação durante um ano neste mesmo estabelecimento de ensino, tendo agora 13 anos de idade. Apesar de a mestrande não ter acompanhado este aluno desde o 1º período, achou relevante a sua caracterização, devido ao facto de o mesmo ter frequentado as suas sessões de Apoio ao Estudo. As aulas do estudante eram lecionadas à quinta-feira das 9h30 às 10h15, de forma individual e com uma duração de 45 minutos.

A sonoridade era um dos pontos fortes do aluno, tendo este um som amplo e limpo. A nível técnico, nem sempre conseguia dominar as passagens contidas no seu repertório, no entanto isso podia dever-se à falta de metodologia no seu estudo diário. O aluno, apesar de apresentar grandes capacidades na prática instrumental, não tinha grande sentido de pulsação nem sentido rítmico, sendo que, por vezes não conseguia reproduzir com assertividade os ritmos representados nas peças, respetivamente síncopas, contratemplos, entre outros.

Apesar do aluno não ter sido acompanhado pela mestrande no 1º período, esta pôde ter um contacto mais próximo com o mesmo através das sessões de apoio ao estudo que se disponibilizou a realizar durante o terceiro período.

Nestas sessões o aluno demonstrou-se sempre bastante empenhado e interessado, apresentando uma grande capacidade de memorização, apesar de não ter conseguido treinar esta prática ao ponto de memorizar algum do seu repertório. Também a musicalidade e a interpretação foram algumas das competências entre as quais o discente conseguiu evoluir, demonstrando domínio do fraseado e das dinâmicas.

A metodologia adotada pela professora cooperante decorreu sempre no sentido de ajudar o aluno a fazer uma melhor organização do seu estudo diário, de uma forma metodológica, centrando-se nos aspetos técnicos e de leitura do repertório, assim como nas escalas. No final do ano letivo o aluno já possuía uma grande facilidade em realizar os “*Exercices Journaliers*” - Taffanel e Gaubert memorizados.

Tabela 23. Material Didático Aluno J

Material Didático do Aluno J durante o ano letivo 2020/2021	
1º Período	(A mestrande não acompanhou o aluno durante o 1º período)
2º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “20 Estudos Cantantes” op.88 de Gariboldi ▪ “Book II of the Progress in Flute Playing” op.33 <ul style="list-style-type: none"> - Kohler, Ed. International Music Company ▪ “Exercices Journaliers” - Taffanel e Gaubert, Ed. Musicales Alphonse Leduc <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonata Fá Maior, G. Telemann
3º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “20 Estudos Cantantes” op.88 de Gariboldi ▪ “Book II of the Progress in Flute Playing” op.33 <ul style="list-style-type: none"> - Kohler, Ed. International Music Company ▪ “Exercices Journaliers” - Taffanel e Gaubert <ul style="list-style-type: none"> - Ed. Musicales Alphonse Leduc <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Le Petit Ane Blanc” – J. Ibert

2.11. Aluno K – Ensino Básico

O Aluno K é estudante no Conservatório Regional de Castelo Branco, não frequentou a iniciação e iniciou o ano letivo 2020/2021 com 13 anos. A sua aula era individual, tendo a duração de 45 minutos e tinha lugar à quinta-feira das 10h20 às 11h05. A mestrande não acompanhou o aluno durante o primeiro período e parte do segundo, no entanto considerou que a sua caracterização era importante, visto que o mesmo participou nas sessões ao estudo disponibilizadas pela mesma.

O discente tem um perfil psicológico extrovertido e auto desafiador. É bastante empenhado nas aulas e gosta de desafios na sua aprendizagem. A nível técnico tem um bom domínio do instrumento, apesar de por vezes não ter destreza para realizar determinadas passagens com muita velocidade. A sua leitura é bastante boa, conseguindo preparar sempre o repertório que lhe era exigido, sem problemas rítmicos. O seu ponto mais fraco era a sonoridade. Possui um som muito fechado e com muito pouca projeção, dado que a curvatura com que coloca a cabeça faz com que o orifício do *lip plate* seja tapado em demasia. Também a respiração é um dos seus problemas, prejudicando muitas vezes o seu fraseado e dando espaço a enganos técnicos devido à falta de ar.

Durante o terceiro período o aluno mostrou-se determinado em melhorar as suas capacidades, especificamente as técnicas, tendo tido muito bons resultados nesse domínio. Apesar da professora cooperante ter optado por uma abordagem mais musical, sonora e interpretativa para este período, através da escolha de peças e estudos que abordassem essas competências, o aluno, mesmo tendo tido algumas evoluções nesse sentido, não as conseguiu dominar totalmente.

Nas aulas de apoio ao estudo demonstrou também uma boa capacidade de memorização e um grande empenho em melhorar a sua metodologia de estudo individual. As escalas foi onde se verificou mais melhorias, quer ao nível da sua execução, como também ao nível da velocidade.

Tabela 24. Material Didático Aluno K

Material Didático do Aluno K durante o ano letivo 2020/2021	
1º Período	(A mestrandona não acompanhou o aluno durante o 1º período)
2º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “20 Estudos Cantantes” op.88 de Gariboldi ▪ “Book II of the Progress in Flute Playing” op.33 <ul style="list-style-type: none"> - Kohler, Ed. International Music Company ▪ “Exercices Journaliers” - Taffanel e Gaubert <ul style="list-style-type: none"> - Ed. Musicales Alphonse Leduc <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sonata Fá Maior, G. Telemann
3º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “20 Estudos Cantantes” op.88 de Gariboldi ▪ “Book II of the Progress in Flute Playing” op.33 <ul style="list-style-type: none"> - Kohler, Ed. International Music Company ▪ “Exercices Journaliers” - Taffanel e Gaubert <ul style="list-style-type: none"> - Ed. Musicales Alphonse Leduc <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Le Petit Chevrier Corse” – H. Tomas

2.12. Aluno L – Ensino Básico

O Aluno L frequenta o último ano do Ensino Básico no Conservatório Regional de Castelo Branco, na classe de flauta transversal da Prof. Elena Santos e tem 14 anos de idade. A sua aula era tinha lugar à segunda-feira das 16h45 às 17h30, sendo esta individual e com uma duração de 45 minutos. O discente não tinha intenções de continuar os seus estudos musicais, desta forma não realizou as provas de acesso ao Ensino Secundário.

Este aluno possui uma boa capacidade técnica e de leitura, tendo sempre atingido as metas estipuladas para cada período. A nível psicológico foi visível uma desmotivação crescente ao longo do ano letivo, especialmente depois do confinamento. As aulas à distância causaram um desregulamento no seu estudo diário e apesar de no terceiro período se ter voltado ao regime presencial o aluno não recuperou a dinâmica com que começou o ano letivo. Um dos seus maiores problemas era a sonoridade, tendo esta pouca projeção e pouca flexibilidade da mudança de registos. O aluno tinha a tendência em apertar os cantos da boca quando necessitava de tocar o registo agudo, causando uma grande pressão nos lábios, que se refletia num som fechado e com pouca agilidade.

Como foi referido anteriormente, no primeiro período o aluno demonstrou empenho pelo que lhe era exigido, esforçando-se e trabalhando para atingir resultados positivos com sucesso.

O segundo período, que foi o mais controverso, do trabalho que estava a ser realizado o que teve mais repercussões foram as escalas e os estudos, pelos quais o discente demonstrou pouco interesse e uma grande falta de trabalho individual. Desta forma, foi visível diversas repercussões também ao nível da execução técnica dos estudos, dado que o aluno não tinha a preocupação de despender tempo nesta habilidade. Apenas as peças é que demonstraram alguma evolução, possivelmente por irem de encontro aos pontos de interesse do aluno.

Por fim, o terceiro período acabou por ser o reflexo do segundo, apesar do discente ter ganho mais motivação. Ainda assim, foi muito complicado motivá-lo para se empenhar no resto do seu repertório e especialmente nas escalas e habilidades técnicas, que eram necessárias para terminar o Ensino Básico. Apesar das adversidades deste ano letivo o aluno conseguiu completar o Ensino Básico com sucesso.

As metodologias da professora cooperante com este aluno surgiram em função do repertório estipulado desde o início do ano para a prova final de 5º grau. Desta forma, a professora tentou trabalhar a técnica do aluno de acordo com as peças e estudos que o mesmo estava a realizar, para que o repertório fosse executado com sucesso.

Tabela 25. Material Didático Aluno L

Material Didático do Aluno L durante o ano letivo 2020/2021	
1º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “20 Estudos Cantantes” op.88 de Gariboldi ▪ “Book II of the Progress in Flute Playing” op.33 - Kohler, Ed. International Music Company <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Concerto Sol M”, 1º andamento – G. Pergolesi
2º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “20 Estudos Cantantes” op.88 de Gariboldi ▪ “Book II of the Progress in Flute Playing” op.33 - Kohler, Ed. International Music Company ▪ “Exercices Journaliers” - Taffanel e Gaubert - Ed. Musicales Alphonse Leduc <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Madrigal” – P. Gaubert ▪ “Gavotte et Tambourine” – F. Gossec
3º Período	<p>Métodos e Estudos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “20 Estudos Cantantes” op.88 de Gariboldi ▪ “Book II of the Progress in Flute Playing” op.33 - Kohler, Ed. International Music Company ▪ “Exercices Journaliers” - Taffanel e Gaubert - Ed. Musicales Alphonse Leduc <p>Peça</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Gavotte et Tambourine” – F. Gossec

3. Práticas Educativas

3.1. Metodologias utilizadas pela orientadora cooperante

As metodologias de ensino utilizadas pela orientadora cooperante, apesar de terem sido uniformizadas a todos os alunos, eram aplicadas em consideração com as especificidades de cada um, apostando-se sempre no ensino diferenciado tendo em conta as metas individuais dos discentes. No que diz respeito ao Ensino Básico, as aulas seguiam normalmente o plano apresentado na seguinte tabela, apesar de o mesmo ser passível de alterações, ajustando-se às necessidades de cada aluno.

Tabela 26. Plano de Aula do Ensino Básico realizado pela Orientadora Cooperante

Componente	Competências Trabalhadas	Duração aproximada	Trabalho Realizado
▪ Escalas Exercícios	Sonoridade	15 minutos	Escalas maiores, menores, cromáticas, arpejos e inversões de arpejos, de acordo com o programa deliberado para o nível do aluno;
	Técnica		
▪ Estudos	Leitura	15 minutos	Leitura de novos ritmos e treino da leitura à primeira vista;
▪ Peças	Interpretação	15 minutos	Exercícios de respiração e fraseado; Aplicação de histórias à peça para melhorar a interpretação;

Nota. Tabela elaborada pela mestrandona com base nas aulas assistidas.

Devido ao facto de a aula ter a duração de 45 minutos, a professora cooperante utilizava como material didático o repertório do aluno, inventando exercícios técnicos, de respiração, fraseado, para trabalhar determinadas competências em específico. As escalas eram trabalhadas com os alunos respeitando o seu nível de ensino, correspondendo também ao momento de aquecimento da aula, onde os alunos executavam uma sequência de notas longas, ou praticavam exercícios de pulsação e velocidade técnica com metrônomo. Os estudos tinham a função de treinar a leitura, sendo que a professora cooperante adotava a metodologia dos alunos irem lendo vários estudos ao longo do

período e no final do mesmo, para a prova, eram escolhidos dois deles para os discentes os poderem trabalhar mais pormenorizadamente. A peça era escolhida no final de cada período, com a finalidade de ser apresentada e trabalhada no seguinte. Neste caso, a orientadora cooperante procurava sempre várias possibilidades para cada aluno, dando-lhes a escolher qual a peça que gostariam de interpretar. Utilizava o apoio da plataforma *Youtube* para que os alunos pudessem ter a possibilidade de ouvir não só o contexto melódico, como também a harmonia do que iriam tocar. Na opinião da mestrandona esta abordagem fez com que os alunos se mostrassem mais interessados na sua aprendizagem e fez com que tivessem uma melhor conexão com o seu repertório, facilitando o trabalho musical e interpretativo dos mesmos.

As aulas de iniciação não seguiam as linhas definidas acima, devido ao facto de os alunos se encontrarem numa fase etária bastante diferente dos alunos de ensino básico e dado que, no ano letivo 2020/2021 foi a primeira vez que os alunos de iniciação tiveram o primeiro contacto com o instrumento. Desta forma, e especialmente no primeiro período, foi necessário despender bastante tempo nos domínios da emissão de som, postura e respiração, para que os discentes adquirissem bases para a prática instrumental. Assim, o plano de aula estruturado para a iniciação centrava-se no que cada aluno conseguia desenvolver em aula, dando-lhe liberdade para explorar o instrumento e para evoluir de acordo com as suas características pessoais. Por exemplo, se o aluno demonstrasse numa aula bastante interesse na sonoridade era essa a competência que seria aperfeiçoada se, por outro lado, desenvolvesse um interesse por ritmos ou por notas musicais, era esse o caminho a seguir. Apesar da liberdade permitida na aquisição das aprendizagens, a orientadora cooperante acabava sempre por introduzir novos domínios, sem que o discente se apercebesse, provocando-lhe o interesse em aprender essa nova competência, motivando-o.

De um ponto vista geral, a orientadora cooperante utilizava como ferramenta didática o metrónomo, considerando-o um instrumento essencial para os alunos adquirirem a noção da pulsação e para aprenderem a executar ritmos. Apesar de o segundo período ter sido lecionado à distância através da plataforma *Teams*, a professora cooperante utilizou também esta plataforma com a finalidade de receber gravações dos alunos ao longo do ano letivo, para que pudesse acompanhar e auxiliar o estudo do mesmo, deixando-lhes comentários e sugestões sobre o trabalho por eles realizado. Também teve sempre a preocupação de manter contacto com os encarregados de educação sobre o percurso de

cada aluno e também sobre as atividades ministradas pela mestranda ao longo do ano letivo, para que os alunos participassem ativamente nas mesmas. Em aula a orientadora pedia regularmente a opinião à mestranda sobre as prestações dos alunos e em caso de dificuldades apresentadas por parte dos mesmos questionava a mestranda sobre novas formas metodológicas de se poder resolver um determinado problema. Nas aulas que observou e enquanto a mestranda esteve a lecionar acompanhou e aconselhou devidamente diversos aspectos, permitindo a sua evolução.

3.2. Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo

Ao longo do ano letivo, em especial no primeiro semestre, foi complicado para a mestranda desenvolver atividades, uma vez que devido à COVID-19 e às medidas de precaução instauradas no CRCB, não foi possível a realização de audições, concertos, workshops ou qualquer outro tipo de atividade presencial que envolvesse mais do que um aluno. Desta forma, a mestranda optou por realizar algumas sessões em formato online e à distância através da plataforma *Teams* e *Zoom*.

▪ Atividade 1 – Introdução a Estratégias de Memorização

O objetivo desta atividade consistiu em ajudar o aluno a ganhar novas estratégias de memorização e em introduzir esta competência no seu estudo diário de uma forma independente.

Esta atividade foi feita em regime de Ensino a Distância, em atividade síncrona, a partir da plataforma *Teams*. Foi direcionada para alunos do Ensino Básico do 1º ao 5º grau, onde foram formados diferentes grupos de acordo com a faixa etária de cada aluno. Deste modo o 1º, 2º e 3º graus foram agrupados no primeiro grupo e o 4º e 5º graus no segundo, dando um total 8 alunos que compareceram à atividade. Cada aula de grupo teve uma duração de 1 hora, dividida em dois blocos de 30 minutos intercalados, para que os alunos pudessem ter intervalo de meia hora entre as sessões, tal como é exigido nas regras de aulas síncronas do Ensino a Distância e teve lugar no dia 27 de fevereiro de 2021.

Tabela 27. Horário da Atividade 1

1º Grupo – Sessão 1	2º Grupo – Sessão 1	1º Grupo – Sessão 2	2º Grupo – Sessão 2
30 minutos	30 minutos	30 minutos	30 minutos

No primeiro bloco de 30 minutos de cada grupo foram apresentadas e trabalhadas algumas estratégias da memorização, como a divisão da peça e a memorização da ordem das frases entre outras, e no segundo bloco os alunos tiveram de aplicar as estratégias aprendidas às suas próprias peças ou estudos. No caso dos alunos de 4º e 5º grau e devido à exigência do seu repertório, o estudo ao qual tiveram de aplicar as estratégias de memorização foi escolhido antecipadamente pela mestrandona.

O material didático utilizado e que serviu de suporte para esta atividade foi elaborado em formato digital, pela criação de dois *E-Books*⁴, através da plataforma *Book Creator*, o que acrescentou uma grande dinâmica à sessão, visto que os alunos puderam aprender através de jogos, o que refletiu um grande interesse por parte dos mesmos. Todos os *Ebooks*, exercícios e atividades realizadas para esta atividade foram da autoria da mestrandona.

De um ponto de vista geral, os resultados desta atividade foram bastante positivos, visto que todos os alunos conseguiram memorizar o que lhes foi proposto num curto espaço de tempo. Depois desta sessão os alunos, em especial, os alunos do 1º grau começaram a demonstrar bastante interesse em memorizar o seu repertório, realizando a prova do 2º período sem o apoio da partitura.

⁴ Um *E-Book* é um livro digital que pode ser lido em computadores, telemóveis, tablets e outros dispositivos digitais. Tem um carácter bastante interativo e permite fazer anotações e adicionar determinadas aplicações, aumentando a sua funcionalidade.

▪ Material Didático Utilizado

Como foi dito anteriormente o material didático utilizado é da autoria da mestrande e pretende explorar o processo da memorização de uma forma criativa, didática e motivadora, para que os alunos ganhem competências ao nível deste domínio.

Desta forma, foram elaborados dois *Ebooks* para cada sessão, o primeiro destinado aos alunos do 1º, 2º e 3º grau com atividades que vão de encontro ao seu grau de ensino e o segundo, elaborado para os alunos do 4º e 5º grau, possuindo um nível mais elevado de complexidade.

Nos respetivos links abaixo referidos é possível ter acesso à atividade que foi realizada, sendo que o *Ebook* permanece com os exercícios resolvidos, tal como foi terminada cada uma das sessões.

1. *Link* de acesso para o *E-book* do 1º, 2º e 3º grau realizado para esta atividade:

<https://read.bookcreator.com/A6QsnVsA3cYkH7sgPgCE3mPslD23/7iLCRME1TmSFJCYjYWEs4w>⁵

Figura 7. Capa do E-book do 1º, 2º e 3º grau



⁵ Clicar na tecla *control (ctrl)* e depois no *link* associado. Abrir com o *Google Chrome*.

2. *Link* de acesso para o *E-book* do 1º, 2º e 3º grau realizado para esta atividade:
[https://read.bookcreator.com/A6QsnVsA3cYkH7sgPgCE3mPslD23/6rmBZzU9
ROGsbqotnVNgVQ](https://read.bookcreator.com/A6QsnVsA3cYkH7sgPgCE3mPslD23/6rmBZzU9ROGsbqotnVNgVQ)

Figura 8. Capa do E-book do 4º e 5º grau



- **Atividade 2 – Sessões de Apoio ao Estudo e de Práticas e Estratégias de Memorização Musical**

Esta atividade teve como objetivo acompanhar os alunos na prática do seu estudo diário, fornecendo-lhes ferramentas necessárias para a sua autorregulação. Para além disto, pretendeu também trabalhar o domínio da memorização e a sua prática regular, assim como o trabalho em equipa. A plataforma pela qual estas sessões foram ministradas foi o *Zoom* (plataforma autorizada pela direção pedagógica do Conservatório Regional de Castelo Branco). Estas sessões funcionaram como uma disciplina de apoio ao estudo, não obrigatória e sem qualquer componente avaliativa para os alunos do 1º ao 5º grau do ensino articulado de flauta transversal. Funcionou todos os sábados desde o dia 17 de abril até ao dia 29 de maio, perfazendo um total de 21 horas. Inicialmente, o horário estipulado foi das 10h00 às 13h00, dividido em seis aulas de 30 minutos, como está estipulado nas regras de ensino a distância. Cada aula de 30 minutos deveria ter um máximo de 3 alunos agrupados por graus de ensino.

Tabela 28. Horário inicialmente estipulado para a Atividade 2

Horário	Grupo	Alunos
10:00 – 10:30	1º grau	2 Alunos
10:30 – 11:00	2º grau	2 Alunos
11:00 – 11:30	3º grau – Grupo A	2 Alunos
11:30 – 12:00	3º grau – Grupo B	3 Alunos
12:00 – 12:30	4º grau	2 Alunos
12:30 – 13:00	4º/ 5º grau	2 Alunos

Para esta atividade foi pedido um Consentimento Informado aos pais (Anexo A), autorizando a participação dos alunos, assim como a aplicação de questionários acerca dos hábitos de estudo e memorização dos alunos. Dado que a mestrandona não recebeu o consentimento de 8 alunos e que apenas 6 marcaram presença nestas sessões o horário foi alterado, para que os discentes presentes usufruíssem de mais tempo. Apesar das sessões passarem a ser de 30 minutos para cada aluno, cada um tinha a possibilidade de presenciar e participar na sessão do aluno do seu grau. O horário foi ajustado mediante as necessidades de cada discente.

Tabela 29. Horário final das Sessões de Apoio ao Estudo

Horário	Grupo	Alunos
10:00 – 10:30	1º grau	Aluno A
10:30 – 11:00	1º grau	Aluno B
11:00 – 11:30	3º grau	Aluno C
11:30 – 12:00	4º grau	Aluno D
12:00 – 12:30	4º grau	Aluno E
12:30 – 13:00	4º grau	Aluno F

Ao longo destas sessões os alunos tiveram oportunidade de expor as suas dúvidas e de escolher a componente nas quais tinham mais dificuldades (escalas, peças, estudos...) e que pretendiam praticar, obrigando-os a uma análise auto avaliativa. A mestrandona tentou também realizar alguns exercícios de memorização, com o objetivo de ensinar os alunos algumas estratégias acerca deste tema. É de destacar que os alunos de 1º grau tiveram grande sucesso neste domínio, incluindo esta prática no seu estudo diário como um objetivo de final de período. Nos restantes alunos as sessões a memorização não tiveram um resultado tão nítido como a memorização de obras do seu repertório, no entanto é de evidenciar que as estratégias utilizadas desenvolveram significativamente a capacidade metodológica de estudo de cada um. Desta forma, aprenderam a olhar de uma forma mais objetiva e sistematizada para as peças e estudos que tinham de dominar.

4. Aulas Lecionadas

As aulas selecionadas para este capítulo tiveram em consideração os alunos que foram acompanhados pela mestranda durante o seu estágio curricular, desde o início até ao final do ano letivo 2020/2021 (Anexo B). Estas aulas foram acompanhadas pela Professora Cooperante Elena Santos e algumas delas foram assistidas pela Professora Orientadora Monika Streitová, como está especificado no regulamento da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música.

4.1 – Aluno A – Iniciação III

A primeira aula lecionada ao Aluno A, com a supervisão da professora orientadora e da professora cooperante, aconteceu no início do segundo período, correspondendo ainda ao primeiro semestre da mestranda. Tendo em conta a situação pandémica e as medidas tomadas pelo Ministério da Educação, esta aula foi lecionada à distância, através da plataforma *Teams* e teve uma duração de 25 minutos, como se pode verificar na planificação em anexo (Anexo A), realizada pela mestranda.

A metodologia adotada teve em consideração as práticas usadas correntemente pela professora cooperante, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho feito anteriormente, para que o aluno não sentisse grande dificuldade em adaptar-se a novas práticas letivas.

A primeira aula consistiu na introdução de novos aspectos técnicos, nunca antes abordados, sendo eles a execução de ligaduras e a articulação. O aluno mostrou-se muito motivado para esta aula, dado a curiosidade que lhe despertou o pedido para trazer uma palhinha. Desta forma, a aula foi iniciada fomentando a motivação do aluno para entender como é que a palhinha o iria auxiliar na prática instrumental. Foi dado algum tempo ao aluno para explorar a sua criatividade, sendo-lhe permitido soprar para a palhinha de diferentes formas até se ambientar ao objeto. Depois disso, a mestranda explicou a função do objeto: auxiliar a articulação e as ligaduras, de forma que o aluno pudesse entender e aprender estas técnicas, num primeiro contacto.

Esta conversa inicial com o aluno foi bastante importante para o decorrer da aula, visto que o manteve sempre motivado para o processo de aprendizagem. Ao nível técnico, a metodologia adotada funcionou muito bem com o aluno, dado que este conseguiu compreender a colocação da língua dentro da boca e de que forma é que esta parava o ar para articular. No caso das ligaduras, esta prática foi importante para o entendimento da independência do ar *versus* movimento de dedos.

O final da aula foi dedicado a alguns exercícios de ligaduras e articulação do livro “*Begginer’s Book for the flute 1*” de T. Wye, onde o aluno pôde aplicar a nova técnica aprendida, através do instrumento. Um ponto positivo a referir é que o aluno sempre que falhava utilizando instrumento, repetia o exercício com a palhinha para obter de novo as referências motoras, de uma forma autónoma, sem que isso lhe fosse exigido pelo professor. Desta forma, a utilização deste objeto permitiu também que o aluno conseguisse ganhar autonomia suficiente para trabalhar estes novos conteúdos sem necessitar de ajuda.

A segunda aula decorreu no final do 3º período e foi lecionada presencialmente, também com uma duração de 25 minutos. Nesta aula, apesar de a mestrande ter realizado a sua planificação, presente no Anexo A, acabou por ser necessário alterar a metodologia da aula, devido ao facto de o aluno ter apresentado bastante interesse em conteúdos mais avançados que tinha trabalhado em casa. Desta forma, em vez de fazer um reforço das peças que o discente estava a trabalhar, como estava planeado, optou-se por ir de encontro às expetativas de aprendizagem que este tinha para a aula.

Assim, aquilo que acabou por ser abordado foi a execução do ré médio e vários exercícios técnicos respetivos à mão direita, assim como passagens técnicas que implicavam esta nota, através do livro “*A New Tune a Day*”, N. Bennett. Foi também trabalhada a pulsação, com apoio do metrónomo para que o aluno pudesse ir desenvolvendo de uma forma metódica a sua técnica e também para que pudesse ter referências dos vários exercícios, a nível de pulsação.

A aula teve um rendimento bastante positivo e o aluno mostrou-se sempre entusiasmado e empenhado nos exercícios que foram abordados. Inicialmente, a mestrande teve dúvidas relativamente à sua escolha em alterar o plano da aula, no entanto no final da mesma concluiu que a motivação e o entusiasmo inicial do aluno por determinadas competências permitiram que este obtivesse um aproveitamento muito positivo.

4.2 – Aluno B – Iniciação IV

A primeira aula do aluno foi realizada à distância, através da plataforma *Teams* e teve a duração de 25 minutos. As metodologias adotadas tiveram em conta todo o trabalho anteriormente realizado pela orientadora cooperante e a planificação da aula foi feita de forma a dar continuidade às aprendizagens do aluno, através da introdução de novos conteúdos.

O aluno apresentou-se, inicialmente, um pouco tímido mostrando-se pouco à vontade. Desta forma, a mestrandona iniciou uma conversa com o mesmo, fazendo-lhe questões acerca do seu dia, se tinha estudado flauta ou se tinha alguma questão que lhe gostaria de colocar. O aluno colaborou nesta abordagem e colocou a seguinte questão: “*Para que vai servir esta palhinha?*”. De seguida, a mestrandona explicou os conteúdos que iriam ser abordados e que este objeto iria ajudá-lo na articulação e na aprendizagem de ligaduras. Esta intervenção fez com que o aluno ganhasse curiosidade acerca dos exercícios que iriam ser feitos, permitindo que este se empenhasse e colaborasse nas tarefas propostas.

Ao longo da aula, o discente foi ganhando mais autoconfiança à medida que entendia e executava os exercícios de articulação e de ligaduras com a palhinha. Esta progressão fez com que ele perdesse a timidez, criando laços pedagógicos com a mestrandona através de intervenções como: “*Afinal até é fácil!*”, “*Posso repetir?*”. Ao longo do tempo demonstrou também uma grande capacidade auto avaliativa e autocorretiva, identificando os seus erros, explicando-os e corrigindo-os.

A segunda parte da aula foi dedicada aos mesmos exercícios, com a utilização da flauta. O aluno adaptou-se bem à transição efetuando bastante bem os primeiros exercícios. No final da aula já apresentava bastantes erros, pelo que a mestrandona lhe perguntou se estava cansado. O discente confirmou e desta forma, a mestrandona optou por parar a aula e falar acerca da mesma, questionando o aluno se tinha gostado ou se tinha alguma dúvida.

A segunda aula foi realizada no final do terceiro período, presencialmente, e teve a duração de 25 minutos. O discente demonstrou-se completamente à vontade, iniciando logo o discurso com a mestrandona acerca do seu dia e acerca daquilo que tinha estudado em casa, tendo uma postura completamente diferente à da primeira aula lecionada.

Nesta aula, a professora cooperante pediu à mestrandona para fazer a introdução da flauta com cabeça reta, visto que o aluno iria transitar para o 1º grau no ano seguinte. Tendo em conta esta questão, a aula foi concentrada em exercícios de som e postura, devido ao facto de que com a cabeça reta a flauta torna-se mais comprida e pesada para o aluno. Desta forma, é necessário trabalhar estes domínios para que o flautista não crie tensões em certas partes do corpo, que podem levar a lesões em casos extremos.

Assim, a aula iniciou-se com exercícios de som só com a cabeça da flauta, e depois acrescentou-se o resto da mesma onde se trabalhou a posição do corpo e a postura. O discente demonstrou desde logo grande facilidade no suporte da flauta, apresentando-se direito e sem grandes problemas estruturais, tendo sido trabalhado com mais especificidade a posição das pernas em relação à flauta. De seguida, foram executados alguns exercícios de som do livro “*A New Tune a Day*”, N. Bennett, constituídos por notas longas e mudanças de oitavas, onde o aluno apresentou uma qualidade sonora bastante boa.

Durante esta aula foi sempre incutido ao aluno para que referisse quando estava cansado, devido ao nível de exigência necessário para suportar a flauta completa. No final, o discente apresentava já algum cansaço, pelo que a aula foi dada como terminada, utilizando-se o diálogo para responder a algumas questões por parte do aluno.

4.3 – Aluno C – Ensino Básico

A primeira aula lecionada do Aluno C, realizou-se no final do segundo período à distância através da plataforma *Teams* e teve a duração de 30 minutos. As metodologias adotadas tiveram em consideração todo o trabalho realizado pela professora cooperante até ao momento, dando continuidade ao repertório trabalhado com o aluno, como se pode verificar em anexo (Anexo A).

O discente demonstrou-se desde logo bastante empenhado e colaborativo no trabalho que iria ser realizado, estabelecendo sempre diálogo com a mestrandona sem timidez. A aula foi dividida em 3 partes: escalas, estudo e peça, para que todo o repertório pudesse ser abordado. A mestrandona optou por trabalhar uma escala cuja tonalidade fosse de encontro ao repertório, para que o aluno se familiarizasse com a tonalidade. Desta forma, iniciaram-se alguns exercícios de som através de notas longas, progredindo-se para a técnica com o apoio do metrónomo.

O estudo trabalhado foi o nº 19 do livro “*125 easy and classical studies*” edição de F. Vester, onde foram abordadas algumas questões rítmicas, e onde a mestrandona realizou alguns exercícios com o objetivo de o discente praticar as colcheias.

A peça foi abordada de forma mais superficial, visto que o aluno não apresentava grandes dificuldades na mesma, dominando-a até de memória. A aula teve um aproveitamento bastante positivo, visto que o aluno conseguiu melhorar os aspetos onde tinha mais dificuldades.

A segunda aula aqui descrita foi realizada no final do terceiro período, já presencialmente, e teve uma duração de 45 minutos. Para esta aula foi pedido à mestrandona que trabalhasse todas as escalas e repertório que o aluno iria apresentar na semana seguinte, em contexto de prova de avaliação de final de período. Dado o facto de a planificação da aula conter bastantes conteúdos e tendo em conta tempo de aula, a mestrandona optou por trabalhar inicialmente com o discente, aqueles em que o mesmo tinha mais dificuldades. Desta forma, a escala cromática foi a primeira a ser abordada, seguindo-se as restantes.

Ao longo da aula, houve sempre a preocupação de perguntar ao aluno quais as escalas e estudos nos quais ele tinha mais dificuldades, de forma a gerar no mesmo uma capacidade auto avaliativa.

No que diz respeito aos estudos em especial ao nº 25 do livro “*125 easy and classical studies*”, edição de F. Vester, foram corrigidas algumas células rítmicas como: semínima com ponto colcheia, que o aluno não executava corretamente, utilizando-se como abordagem metodológica a percussão corporal. Desta forma, o aluno tinha de andar a uma pulsação definida pelo metrônomo realizando o ritmo com palmas. Este exercício verificou-se muito gratificante para o aluno, dado que ele conseguiu entender em que momento da pulsação é que o ritmo se iniciava, conseguindo assim executá-lo corretamente com a flauta.

A peça “*To a Wild Rose*” de J. Curnow também se apresentava bem dominada, apesar do aluno apresentar alguns problemas rítmicos que foram solucionados da mesma forma. A um nível geral, a aula teve um aproveitamento positivo e o discente conseguiu realizar tudo o que estava planeado, apresentando grandes melhorias em alguns aspectos.

4.4 – Aluno D – Ensino Básico

A primeira aula lecionada realizou-se à distância e teve uma duração de 30 minutos, tendo sido realizada no 2º período do ano letivo 2020/2021. A mestrandona tentou sempre adotar metodologias de acordo com as utilizadas pela professora cooperante, para que o aluno não sentisse grandes diferenças no trabalho realizado.

No primeiro período, o Aluno D teve apenas uma aula com a mestrandona, sendo que já tinha tido contacto com a mesma, através da coadjuvação do trabalho letivo permitido pela professora cooperante. Desta forma, não estranhou o facto de a aula não ter sido dada pela sua professora, apresentando-se à vontade.

A planificação da aula foi feita da mesma forma para o aluno B, dividida em 3 partes: escalas, estudos e peça, sendo que a tonalidade a ser trabalhada correspondia à da peça. O discente apresentou-se muito bem preparado ao longo da aula não demonstrando problemas técnicos ou de leitura, excetuando na peça. Apesar da sua boa prestação mostrou-se muito reticente a trabalhar algumas questões mais específicas como dinâmicas ou respirações.

A peça foi o momento em que a mestrandona teve mais dificuldade em interagir com o aluno. Provavelmente devido ao facto de a aula ter sido lecionada através da plataforma *Teams*, o aluno não parava de tocar quando lhe era indicado, com a finalidade de se corrigir determinados ritmos. Isto fez com que se perdesse muito tempo de aula e com que o aluno não conseguisse realizar o que lhe era pedido.

A segunda aula assistida pela professora orientadora realizou-se no terceiro período, apesar da mestrandona ter lecionado diversas vezes ao longo do ano letivo. Durante este período o aluno mudou um pouco na sua atitude colaborativa quer com a mestrandona, quer com a professora cooperando, tendo dificuldades em aceitar o erro e em realizar os exercícios que lhe eram propostos.

Tendo em conta esta questão, a mestranda tentou sempre elogiar os pontos positivos da execução do aluno, pedindo-lhe para realizar determinados aspetos, que estariam errados, de outra forma, dando-lhe um exemplo. Quando o discente corrigia aquilo que não estava tão bem, era-lhe dito que o que tinha feito anteriormente estava errado, mas que ele tinha conseguido ultrapassar a dificuldade bastante bem.

Desta forma, conseguiu-se minimizar a frustração do aluno ao optar-se por não utilizar expressões como: “*não está bem*”, “*fizeste mal aquele ritmo...*” por alternativas como: “*e se agora experimentasses fazer assim?*”, “*bastante bem, mas consegues fazer melhor!*”

Na última aula presenciada pela professora orientadora estes aspetos já estavam mais controlados e o aluno conseguiu realizar tudo o que lhe foi proposto na aula com sucesso. No final do ano letivo já esteve também mais predisposto a trabalhar dinâmicas e outros aspetos que não estivessem tão centrados na leitura ou na técnica flautística.

4.5 – Aluno E – Ensino Básico

A primeira aula lecionada apenas pela mestranda decorreu no segundo período do ano letivo 2020/2021, foi realizada através da plataforma *Teams* e teve a duração de 30 minutos.

Nesta aula o discente demonstrou-se um pouco tímido, tendo em conta que é um aluno muito extrovertido, acabando até por diminuir a dinâmica da aula devido às suas intervenções. Apesar disso, mostrou-se colaborativo com o trabalho a ser realizado e bastante concentrado, o que não era habitual nas suas aulas.

Esta aula, tal como as restantes foi dividida na parte técnica (escalas) e no repertório a trabalhar (estudos e peças), sendo que nesta aula a peça não foi abordada, porque o aluno necessitava de mais apoio nos estudos abordados (anexo A).

O aluno realizou as escalas pedidas sem grandes problemas, sendo os estudos a sua maior dificuldade, onde a mestranda lhe pediu para realizar alguns exercícios, utilizando o estudo executado como base dos mesmos. O discente acabou por ter um aproveitamento positivo da aula, melhorando os aspetos trabalhados. De uma perspetiva geral, a maior dificuldade sentida pela mestranda foi na gestão do tempo nos exercícios, tendo dificuldade em perceber se deveria ou não seguir para o conteúdo seguinte quando o aluno não tinha sucesso na sua execução, ou se deveria continuar a abordar a mesma questão de uma forma diferente.

Ao longo do ano letivo e das aulas lecionadas pela mestranda, o Aluno E foi demonstrando um maior empenho ao nível do seu trabalho individual e estudo, o que permitiu também uma melhor gestão das aulas, visto que o mesmo já trazia o repertório bem dominado.

Isto foi visível na última aula lecionada no terceiro período, assistida pela professora orientadora, onde a mestranda conseguiu trabalhar todos os conteúdos planificados em 45 minutos.

Nesta aula foram abordados todos os conteúdos que o aluno ia executar na prova de final de terceiro período (Anexo A). A estratégia utilizada pela mestranda passou por trabalhar, em primeiro lugar, as escalas e o repertório no qual o aluno tinha mais dificuldade, corrigindo algumas questões e mencionando ao discente aquilo que ainda não estava bem e que ele poderia melhorar em casa, levando-a a anotar essas questões, organizando-lhe

assim o seu estudo diário. Outra metodologia utilizada consistiu em ir diretamente aos aspectos mais complicados do seu repertório, trabalhando-os e de seguida interligando-os com os conteúdos mais simples, até se começar a trabalhar por partes ou frases.

O facto do aluno se apresentar já mais à vontade com a mestrandia fez com que, por vezes, se desconcentrasse do trabalho realizado em aula para comentar determinados aspectos. Nestes momentos, a mestrandia definia com o aluno um momento, no final da aula, específico para este expor as suas ideias e recentrava novamente o foco do aluno no exercício proposto. Esta estratégia fez com que o discente passasse a ter mais rendimento em aula, permitindo também uma melhor prática individual do instrumento em casa.

4.6 – Aluno E – Ensino Básico

O Aluno E demonstrou sempre muitas dificuldades na execução do instrumento ao longo do ano letivo 2020/2021 e, por isso, a mestrandona trabalhou sempre em coadjuvação com a professora cooperante durante as aulas, no sentido de o ajudar a progredir. Desta forma, era solicitado à mestrandona opiniões e estratégias metodológicas acerca do trabalho realizado, para que os conteúdos pedagógicos fossem abordados de diferentes formas.

A primeira aula assistida pela professora orientadora realizou-se no segundo período, à distância, através da plataforma *Teams* e teve a duração de 30 minutos. Nesta aula a mestrandona tentou abordas escalas, estudos e peças, como está referido nas planificações contidas em anexo (Anexo A).

O discente apresentou-se bastante tímido em todas as aulas, apesar de ser muito empenhado nos exercícios e tarefas propostas. Por ser um aluno com bastantes dificuldades e com uma personalidade introvertida, foi preciso ter sempre em atenção o reforço positivo, para que o aluno não se desmotivasse, procurando sempre um *feedback* por parte no aluno, fazendo questões como: “*Entendeste o exercício?*”, “*Tens dúvidas?*”, “*Se quiseres posso explicar outra vez*”. Caso a mestrandona não o fizesse, o aluno não expunha as suas ideias. Para além disto, foi necessária uma preocupação constante com os momentos de descanso e de concentração em aula, visto que se essa questão não fosse mediada pelo professor, o aluno repetia consecutivamente o exercício, não colocando a flauta em posição de descanso quando lhe estava a ser dada uma indicação, mesmo que mais prolongada, provocando cansaço físico e psicológico no mesmo. Desta forma, era necessário alertar para estas situações dizendo: “*Podes baixar os braços enquanto estás a ouvir as indicações, para não te cansares.*”, “*Repete só 3 vezes*”, “*Se estiveres cansado diz*”;

A nível técnico, a mestrandona teve a preocupação de adaptar exercícios ao repertório a ser executado, de forma a que o discente pudesse treinar pequenas células rítmicas juntando-as até formar uma frase, ou uma parte do estudo/peça. Uma das metodologias utilizadas para a execução rítmica passou pela utilização de palavras como: Xi-co (duas colcheias), Zé (semínima), Ca-va-li-nho (quatro colcheias); Esta prática educativa teve bastante sucesso no aluno, através dela ele conseguiu melhorar bastante a sua capacidade de leitura, em especial o solfejo.

Uma das maiores dificuldades que a mestrandona sentiu em aula foi conseguir abordar todos os conteúdos planificados, visto que o aluno necessitava sempre de muito apoio em todas as competências, tendo muita dificuldade em reproduzir sem erros uma melodia de início até ao fim, apesar de conseguir, algumas vezes, realizar os exercícios propostos com sucesso.

A partir do segundo período e com as aulas já presenciais e de 45 minutos, a professora cooperante e a mestrandona começaram a verificar que o aluno tinha melhorado bastante a sua leitura, no entanto isso não parecia beneficiar a sua execução técnica. Desta forma, uma das metodologias adotadas passou por pedir ao discente para solfejar primeiro a melodia, de seguida para solfejar executando as digitações da passagem e, por fim tocar o excerto trabalhado. Este exercício demonstrou a sua dificuldade motora em coordenar os dedos para realizar a passagem, apesar de reconhecer e solfejar adequadamente as notas e os ritmos.

Na segunda aula assistida pela professora orientadora, realizada no final do terceiro período, o aluno já demonstrava bastantes diferenças ao nível da sua personalidade, apresentando as suas dúvidas e expondo aquilo que, por vezes, não entendia. Nesta aula, já conseguiu identificar o que executava menos bem, dando algum *feedback* à mestrandona como: “*Este dedo está muito lento*”, “*Não fiz a nota certa*”.

Apesar de ser difícil trabalhar aprofundadamente todos os conteúdos expostos na planificação do 2º semestre (Anexo A), a mestrandona conseguiu abrangê-los todos com o aluno, focando-se nos aspetos que o discente conseguia melhorar nesse momento, escalonando assim a sua aprendizagem.

4.7 – Aluno L – Ensino Básico

Relativamente ao aluno L, a professora orientadora só teve a possibilidade de assistir a uma aula no primeiro período, devido ao facto do discente ter de realizar provas de final de ciclo no final do ano letivo. A aula assistida pela professora orientadora foi lecionada através da plataforma *Teams* e teve a duração de 30 minutos.

Como o discente se apresentava no final de ciclo, a mestrandona optou por trabalhar conteúdos que não estivessem relacionados com a leitura do repertório. Desta forma, e como está presente no Anexo A, a planificação da aula deu ênfase à respiração, fraseado, sonoridade e articulação diafragmática.

O discente, apesar de apresentar uma postura um pouco introvertida e tímida em aula, tem facilidade em expor as suas ideias e opiniões e não se demonstra reticente em colocar questões ou dúvidas. Devido ao facto de a aula ter sido concentrada nos aspetos acima destacados, e tendo em conta o tempo necessário para os trabalhar, a mestrandona considerou pertinente trabalhá-los em função do estudo e da peça presentes no repertório do aluno.

Desta forma, o estudo trabalhado foi o nº 4 do “*Book II of the Progress in Flute Playing*” op.33 de Kohler. Como exercício de fraseado foi pedido ao aluno que tocassem a primeira frase do estudo, ligando a última nota de cada tercina com a da seguinte, para que conseguisse perceber quais as notas que deveriam ter “mais ênfase” e quais as que deveriam ser mais “cantadas”. Este exercício foi aplicado às frases seguintes e, depois de o aluno o conseguir executar adequadamente, foi-lhe pedido que tentasse evidenciar essas notas com a articulação presente no estudo.

Inicialmente, o discente apresentou algumas dificuldades por nunca ter realizado este exercício, mas depois conseguiu ganhar consciência de quais as notas que eram mais importantes na frase.

Na segunda parte do estudo os conteúdos abordados foram a articulação diafragmática e o legato. No primeiro exercício foi pedido ao aluno que utilizasse apenas o diafragma (impulso do ar) para separar cada nota, relaxando a embocadura. Desta forma, o discente conseguiu ter noção do papel fundamental do diafragma, que tem de funcionar mesmo quando as notas são articuladas com a língua.

De seguida, foi-lhe pedido que fizesse a mesma coisa, mas desta vez que utilizasse também a língua para articular, em conjunto com o impulso diafragmático. O exercício relacionado com o legato consistiu em repetir duas vezes cada nota, articulando a primeira e ligando duas a duas as restantes: da 2º para 3º, 3º para a 4º... Por fim, a passagem era realizada tal como estava escrita, verificando-se diferenças e melhorias na sonoridade.

Uma das maiores dificuldades da mestrandona em realizar a aula, planificando-a por conteúdos e não por repertório, foi em gerir o tempo de cada exercício e perceber se o aluno tinha entendido a técnica. Talvez por ter sido realizada à distância, foi difícil a identificação de melhorias, ou não, na sonoridade, impedindo, por vezes, que certas correções fossem feitas por parte da mesma.

No que diz respeito ao aluno, teoricamente, pareceu perceber o que estava a ser trabalhado, executando os exercícios de acordo com que era pedido.

5. Análise Crítica da Atividade Docente

O estágio inserido na disciplina PESEVM foi imprescindível na concretização das aprendizagens iniciadas no início deste percurso investigativo, permitindo à mestrande uma grande evolução profissional, no campo não só dos saberes como também dos valores.

Nada teria sido possível sem o protocolo existente entre a Universidade de Évora e o Conservatório Regional de Castelo Branco, que tão bem recebeu este estágio, demonstrando-se sempre disponível em agir em conformidade com as necessidades da mestrande, permitindo a sua assistência em aulas de classe de conjunto, de forma a completar as suas horas curriculares de estágio.

É claro que também sem a aceitação e disponibilidade dos professores das respetivas classes de conjunto: Orquestra Sinfónica, Professor Bruno Cândido; Orquestra de Sopros A, Professora Cláudia Macedo e Professor João Craveiro; Coro Infantil, Professora Ana Leão; este estágio não teria sido tão completo. O enriquecimento pedagógico das disciplinas de conjunto, em muito beneficiaram todo o percurso realizado no Conservatório Regional de Castelo Branco.

Foi também um privilégio trabalhar com a Professora Elena Santos, sempre disposta a colaborar com a atividade docente da mestrande, através da troca de ideias e saberes, provenientes da sua própria experiência profissional. Também o trabalho realizado em parceria nas aulas com a docente foi um pilar pedagógico essencial para a formação da mestrande, demonstrando um elevado nível de cooperação e disponibilidade em ensinar não só os alunos, como também uma “futura professora”.

Durante as aulas assistidas a mestrande pôde beneficiar da coadjuvação permitida pela Professora Colaboradora, que procurou sempre incluir de uma forma prática a atividade docente da mestrande no processo de aprendizagem de todos os alunos. Para além disto, foi bastante benéfico todas as estratégias e metodologias visualizadas e aprendidas durante este percurso. É de referir também todas as capacidades desenvolvidas no âmbito interpessoal, onde a Professora Elena teve grande preocupação em manter um canal de comunicação entre a estagiária e os alunos, para que estes estivessem à vontade para a abordar no que concerne a dúvidas ou atividades propostas.

Durante as aulas assistidas e lecionadas a mestranda teve também a possibilidade de estar em contacto com diversos alunos que se diferenciaram pelas suas características, permitindo uma aprendizagem pedagógica em busca de novas metodologias e estratégias de ensino. Sem eles, também este estágio não teria sido tão enriquecedor, não só devido à disponibilidade e boa disposição com que se apresentaram todos os dias, como também devido às suas próprias peculiaridades que a obrigaram a estar sempre preparada para novos desafios e descobertas pedagógicas.

O ano letivo 2020/2021 foi marcado por alguma inconsistência, devido à situação pandémica vivida mundialmente, tendo sido alternado entre o ensino à distância e o ensino presencial. Apesar dos discentes terem demonstrado melhores resultados com o ensino presencial, é de frisar a sua persistência e vontade de aprender, mesmo nos momentos mais controversos. Estiveram sempre dispostos a enviar gravações e a participar nas atividades propostas pela mestranda, permitindo que a sua atividade investigativa e pedagógica fosse o mais completa possível.

De um modo geral, a classe de Flauta Transversal do Conservatório Regional de Castelo Branco demonstrou sempre bastantes qualidades académicas e uma prontidão imediata em receber um novo elemento nas suas aulas, respeitando-o e aceitando tudo aquilo que lhes era proposto.

Concluindo, a mestranda agradece a todos os que de uma forma, ou de outra, permitiram que esta experiência fosse o mais completa e aprazível possível. Não só pelos momentos de aprendizagem, como também pelos momentos de envolvência pedagógica criados pelas diversas partes. Certamente será uma experiência que se irá refletir no seu futuro profissional, enquanto docente e como pessoa.

“Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei.”

Benjamim Franklin

A todos, bem-haja!

Secção II – Projeto de Investigação

6. Introdução

O tema desta investigação propõe-se à criação de um método de memorização musical, adaptado à aprendizagem da flauta transversal, através de uma plataforma digital que possa funcionar num contexto de ensino a distância (E@D). No que concerne ao ensino da música e da flauta transversal, é conspícuo que a memorização não é uma competência exequível a todos os alunos, por outro lado são poucos aqueles que a conseguem dominar sem qualquer dificuldade. Assim, este tema surgiu da necessidade de auxiliar os alunos durante esta prática, de forma a tornar este processo mais simples, fácil e eficaz. A adaptação deste método para E@D surgiu com o intuito de atualizar o ensino da flauta transversal ao nível tecnológico, e de possibilitar uma maior autonomia ao aluno na sua durante o seu estudo individual. Apesar desta particularidade, optar por um modelo digital permite também uma perspetiva de interface mais prática e apelativa ao desenvolvimento desta capacidade.

Deste modo, para esta investigação foi feita uma profunda pesquisa acerca da memorização, desde a neurologia à fisiologia dos seus processos, passando também pela memorização musical e todos os estudos realizados dentro dessa área.

Para uma melhor compreensão das práticas pedagógicas aplicadas no ensino da música em Portugal, ao nível da memorização, foi realizado um inquérito dirigido a diversos professores de instrumento. Para além desta componente, este inquérito permitiu também averiguar o panorama geral desta problemática a nível nacional e por categorias.

Posteriormente, foi também realizado um estudo de multi-casos com alunos de flauta transversal, com o objetivo de adequar e trabalhar estratégias de memorização aplicadas ao ensino da música.

Por fim, a proposta do método de memorização musical surge de uma convergência entre a recolha de dados do questionário, do estudo multi-casos e da pesquisa bibliográfica efetuada anteriormente.

7. Revisão da Literatura

7.1. Introdução à Neurologia

“The brain is the last and the grandest biological frontier, the most complex thing we have yet discovered in our universe. The brain boggles the mind.”

James D. Watson⁶

O cérebro é um dos órgãos mais complexos do ser humano. Embora seja uma estrutura extremamente complexa, pode ser dividido por partes (lobos), consoante o lugar do crânio que ocupa. Desta forma, o córtex cerebral⁷ está dividido no lobo parietal, que se encontra inferiormente ao osso parietal, no lobo temporal, situado medialmente ao osso temporal, no lobo occipital anteriormente ao osso occipital e no lobo frontal, posteriormente ao osso frontal que integra também o córtex cerebral pré-frontal (figura 1). Cada um deles é responsável por uma ação ou por um conjunto de ações, no entanto, isso não quer dizer que estejam isolados uns dos outros. Na realidade continuam-se estruturalmente, existindo entre eles uma rede neuronal constituída por neurónios, que funciona como uma reação em cadeia. Assim, as características que atribuímos a uma determinada localização do cérebro dependem também do trabalho específico de outros neurónios localizados noutras regiões, que através da rede neuronal comunicam entre si.

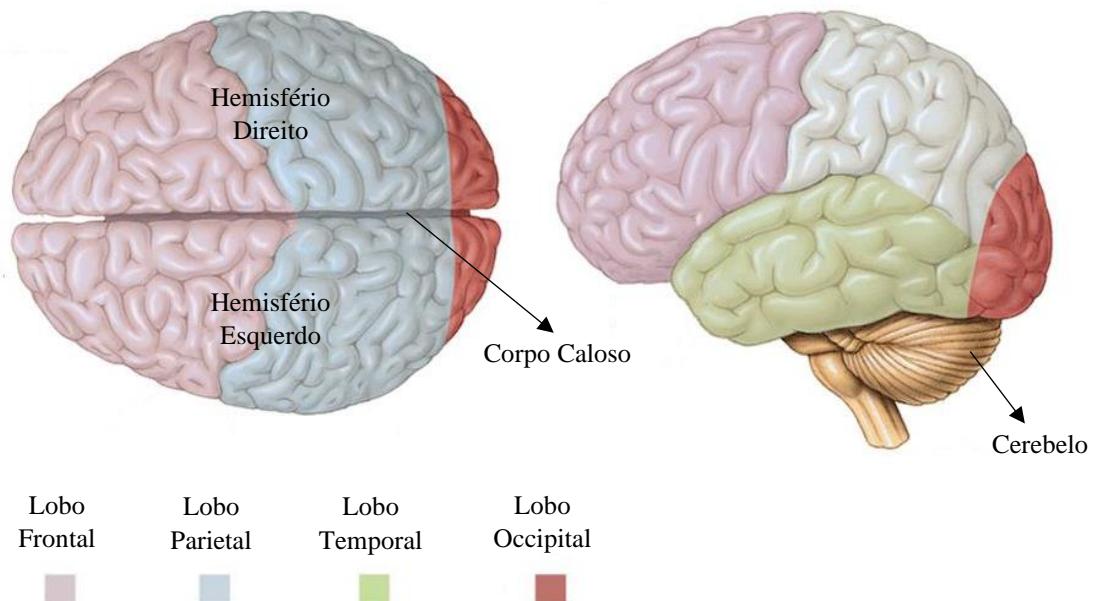
Seria errado pensar que é apenas no lobo temporal que a memória se forma. Apesar deste ser o principal responsável por este acontecimento, a memória só se consegue formar se for precedida por outras ações. No caso da música, é possível afirmar que a execução, o controlo dos movimentos, a visualização da partitura e a emoção envolvida na ação são fatores primordiais para a existência da mesma. No entanto, o lobo temporal não é o responsável por todos eles, este está apenas encarregue da memória, do olfato e da audição. Por outro lado, o controlo dos movimentos é executado pelo lobo frontal, a visão pelo lobo occipital e o tato pelo lobo parietal.

⁶ “O cérebro é a derradeira fronteira biológica, a mais complexa jamais descoberta no universo. O cérebro intriga a mente”, James Watson (n.1928) é um biólogo molecular, geneticista e zoólogo americano. É um dos autores do “modelo de dupla hélice” da estrutura da molécula de DNA. Foi laureado com o Nobel da Medicina de 1962.

⁷ Camada do encéfalo que cobre o cérebro e a região mais importante no que diz respeito à memória.

Em suma a execução musical é uma ação bastante complexa e que envolve uma vasta rede neuronal distribuída por várias partes do cérebro em simultâneo. Bastaria apenas uma pequena rutura nesse encadeamento de sinapses para que a ação não chegasse a ser concluída.

Figura 9. Representação do CórTEX Cerebral em Lobos



Nota.121 Neurofeedback, de 121 Neurofeedback services, 2016
[\(https://www.121neurofeedback.com/brainwaves-and-lobes/\)](https://www.121neurofeedback.com/brainwaves-and-lobes/)

O cérebro ou telencéfalo, constituindo a parte superior do encéfalo, para além de estar dividido em lobos, como se verificou anteriormente, também se divide em dois hemisférios: o direito e o esquerdo, sendo que o hemisfério direito controla a parte esquerda do corpo e o hemisfério esquerdo o lado direito.

De acordo Williamon e Valentine (2002), as atividades de aprendizagem musical envolvem a ativação dos dois hemisférios cerebrais, para que todos os elementos possam ser processados.

Para que possa existir uma comunicação entre estes dois hemisférios é necessária uma densa rede de fibras, denominada de corpo caloso, que permite a comunicação entre ambas as partes. Apesar da comunicação entre os dois hemisférios, cada um deles possui as suas próprias especificidades.

Zatorre (2005), defende que o hemisfério esquerdo é responsável pelo processamento da informação verbal, pela percepção do ritmo, pelos aspectos sequenciais e analíticos da música, pela duração do som e pela sua ordem temporal, enquanto o hemisfério direito é responsável pelo processamento visuoespacial, pela percepção da altura do som, da harmonia, do timbre, da intensidade, das melodias e do canto. Deste modo, podemos concluir que o hemisfério esquerdo processa todos os aspectos relacionados com o “processamento em série” e análise estrutural da informação e o hemisfério direito processa os restantes elementos informativos de forma paralela.

No caso da prática instrumental, a percepção da afinação, da qualidade do som e das dinâmicas ocorre no hemisfério direito, por outro lado é o hemisfério esquerdo que relembraria a melodia e que opera os movimentos performativos necessários para execução da mesma.

De acordo com Dominic O’Brien (2002, p. 31), para a utilização da memória na sua capacidade máxima, é necessário recorrer aos dois hemisférios. Desta forma, é importante utilizá-los conscientemente e em todas as fases da memorização: desde o momento em que somos expostos a uma nova informação; passando pelo seu processo de armazenamento; e terminando com a recordação da mesma, através de mecanismos de rememoração.

Com a utilização consciente dos dois hemisférios, O’Brien pretende afirmar que: “(...) tanto a lógica como a criatividade devem ser empregues se queremos que uma memória crie uma impressão duradoura no nosso cérebro.” (D. O’Brien, 2002, p.31)

7.2. Neurologia e a Memória

“Every act of perception, is to some degree an act of creation,
and every act of memory is to some degree an act of imagination”

Oliver Sacks⁸

No início do século XX os cientistas acreditavam que a memória era uma capacidade do ser humano que funcionava por completo e que não podia ser dividida por partes. Só mais tarde, com o mediático caso de Henry Molaison é que os investigadores começaram a ponderar a hipótese de a memória estar sediada em diversas partes do cérebro, podendo esta ser dividida em diversos estados operacionais.

Henry Molaison foi um paciente bastante conhecido na área da neurologia e que ficou conhecido por paciente H.M. Depois de ter sofrido um grave acidente de bicicleta em 1933, Molaison passou a padecer de ataques graves de epilepsia⁹. Com o objetivo de melhorar as suas condições de vida, foi-lhe removido o lobo temporal de ambos os lados do cérebro, local onde se encontrava o foco epilético. Depois desta intervenção cirúrgica, H.M. obteve melhorias bastante significativas tendo em conta o seu problema, no entanto perdeu a capacidade de utilizar a memória e de criar novas recordações.

Este caso foi bastante enriquecedor para a área da neurologia, dado que se conseguiu concluir que parte da capacidade de memorização estava sediada no lobo temporal, no entanto não na sua totalidade. Na realidade, H.M. apesar de não conseguir ter memória para criar novas recordações, ainda retinha a capacidade de concluir frases. Neste momento, a comunidade científica começou a dividir a memória em memória de curto prazo e memória de longo prazo. No caso de Molaison, a memória a curto prazo permaneceu intacta, desta forma foi possível concluir que essa não estava a ser processada pelo lobo temporal e que existia uma diferença anatómica entre ambas. Mais tarde, conclui-se que a memória a curto prazo era processada no lobo frontal. Esta é responsável pela capacidade de raciocinar, planear e encontrar soluções alternativas para um problema, no entanto é bastante limitativa se funcionar de forma independente, porque

⁸ “Cada acto de percepção, é em certa medida um acto de criação, e cada acto de memorização é, em certa medida, um acto de imaginação”, Oliver Sacks (1933 - 2015) foi um neurologista, escritor e químico amador anglo-americano. É autor de diversos *best-sellers*, tendo ganho o prémio *Lewis Thomas* concedido pela Universidade Rockefeller a cientistas ou médicos que alcançaram uma significativa conquista literária.

⁹ Perturbação neurológica, caracterizada por crises epiléticas recorrentes.

não processa nem classifica o tipo de informação recebida. Utilizando apenas a memória a curto prazo seremos capazes de memorizar até cerca de sete itens em simultâneo. Todo o número superior terá de ser dividido em quantidades menores, para que depois possa ser aglomerado (K. Nordengen, 2018, p. 58). Apesar disso, o ser humano tem a capacidade de memorizar muito mais do que sete itens, no entanto isso implica uma transição da memória a curto prazo para a memória a longo prazo, envolvendo a parte mais interna do lobo temporal.

Continuando com o caso de Molaison, em 1960, voltou a definir-se novos enquadramentos no campo científico da memória e das suas divisões. Ao longo do tempo, os investigadores que trabalhavam com H.M. propuseram-lhe o seguinte exercício: desenhar uma estrela que pudesse ser refletida num espelho, sem que a folha sobre a qual estava a desenhar lhe fosse visível.

No primeiro dia em que o exercício foi realizado, H.M. não conseguiu realizar um desenho que se assemelhasse a uma estrela. No entanto, ao longo do tempo e há medida que as instruções eram repetidas e treinadas, a tarefa era realizada cada vez com mais facilidade e com uma maior destreza. É de frisar que esta melhoria não dependia da memória a longo prazo, uma vez que Molaison não possuía o lobo temporal e não conseguia recordar qual a tarefa que lhe ia ser proposta, mas de certa forma as suas mãos conseguiam recordar-se dos movimentos ensaiados e treinados dia após dia. Após esta descoberta, a memória a longo prazo passou a dividir-se em memória factual, também conhecida por memória declarativa ou explícita, responsável por armazenar informações de factos ou experiências e a memória motora, ou implícita, que envolve a prática.

Na música, todo o conhecimento teórico envolvido na mesma, como o valor de uma figura musical ou a ordem dos sustenidos ou bemóis, constitui uma memória factual; por outro lado, aprender a tocar um instrumento envolve a prática diária do mesmo, e por sua vez a memória motora. A nível neurológico as estruturas responsáveis pela memória motora são os gânglios basais e o cerebelo.

Deste modo, a partir da primeira metade do séc. XX, concluiu-se que a memória estava distribuída por todo o córtex cerebral e que o hipocampo era o principal responsável pela sua capacidade de armazenamento. Sem ele seria impossível recordar o que se vive, o que se lê e o que é dito. Este armazena fragmentos de recordações que depois são

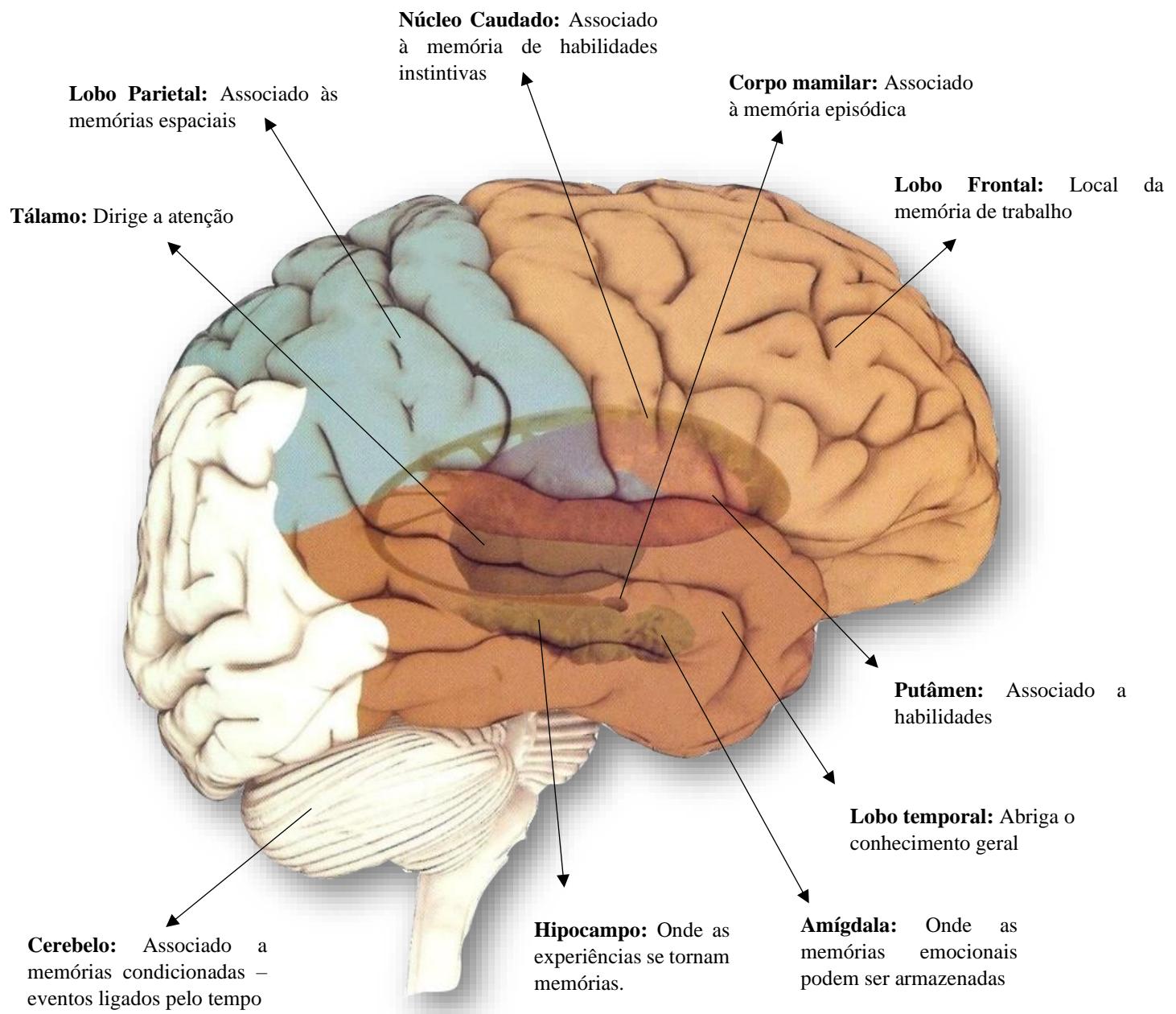
reconstruídas. Para além disto, reúne também as informações do córtex olfativo, auditivo, visual, somatossensorial e dos núcleos das sensações emocionais.

O responsável pela seleção do que é importante, ou não, armazenar é o lobo frontal. “Para que uma informação seja armazenada pelo hipocampo. Primeiro deve dar-se uma volta pela memória operatória no lobo frontal.” (K. Nordengen, 2018, p. 60)

Se o lobo frontal não realizasse uma filtragem de toda a informação, o cérebro seria sobrecarregado de informação a todo o momento. Por outro lado, quando existe falta de foco e concentração numa tarefa é porque o lobo frontal não está a fornecer a informação necessária ao hipocampo para a armazenar, impossibilitando assim a memorização da mesma.

Concluindo, a memorização é um processo bastante complexo e que envolve diversas estruturas cerebrais de forma simultânea. Apesar de todo o avanço científico nesta área e de todas as investigações que se continuam a realizar com o objetivo de saber um pouco mais acerca dos processos neurológicos envolvidos na memorização, ainda existe um longo caminho a percorrer.

Figura 10. Ilustração das áreas do cérebro responsáveis pela memória



Nota. GoConqr, de ExamTime Ltd, 2021 (https://www.goconqr.com/c/66912/course_modules/101117-introdu-o-a-neuroci-ncia-cognitiva#)

7.3. Fisiologia da Memória

“Neurons that fire together wire together.”

(Donald O. Hebb)¹⁰

De todo o encéfalo¹¹ a região mais importante para o processamento da memória é o córtex cerebral, como foi referido nos capítulos anteriores. Este é formado por sulcos, e apesar de abranger apenas 25 % do volume total do encéfalo, contém cerca de 75% das células cerebrais, os neurónios (D. O'Brien, 2002, p. 27).

Sempre que é executada qualquer tipo de atividade mental, cada um destes neurónios contacta entre si, através de fibras minúsculas denominadas de dendrites¹² e axónios¹³. Para haver comunicação entre ambos é necessário que as dendrites de um neurónio estabeleçam contacto com o axónio de outro, através de sinapses¹⁴. A comunicação sináptica pode realizar-se através de neurotransmissores¹⁵ ou através de um impulso elétrico. Desta forma, o sinal é transmitido até ao corpo celular do neurónio, que depois produzirá a sua própria mensagem. Cada neurónio do córtex cerebral possui cerca de 7 000 conexões sinápticas (B. de Almeida, 2018, p.64), estas permitem que os neurónios comuniquem entre si, estando separados fisicamente através de uma fenda sináptica que habitualmente tem uma espessura de 20 a 50 nanómetros (nm) (B. de Almeida, 2018, p.76).

Apesar da potencialidade dos pontos de contacto entre os neurónios é de frisar que nem todas as sinapses têm a mesma eficácia. É neste momento que se torna importante a prática e a frequência com que fazemos uma tarefa. Quando se aprende algo novo, que nunca feito anteriormente, como tocar um instrumento, ou memorizar um novo vocabulário numa língua nova, a tarefa parece ser bastante difícil. No entanto, ao longo do tempo e com alguma prática aquilo que parecia impossível acaba por se tornar numa atividade bastante simples. Isto acontece devido à ativação consecutiva um determinado

¹⁰ “Neurónios que se disparam juntos conectam-se entre si”, Donald O. Hebb (1904 – 1985) foi um psicólogo influente na área da neuropsicologia. É considerado o “pai” da neuropsicologia e das redes neuronais.

¹¹ Região onde se situa o córtex cerebral, o corpo caloso, o tálamo, a hipófise, o hipotálamo, o mesencéfalo, cerebelo, tronco encefálico, medula e medula.

¹² Fibras curtas do neurónio, que recebem o impulso nervoso.

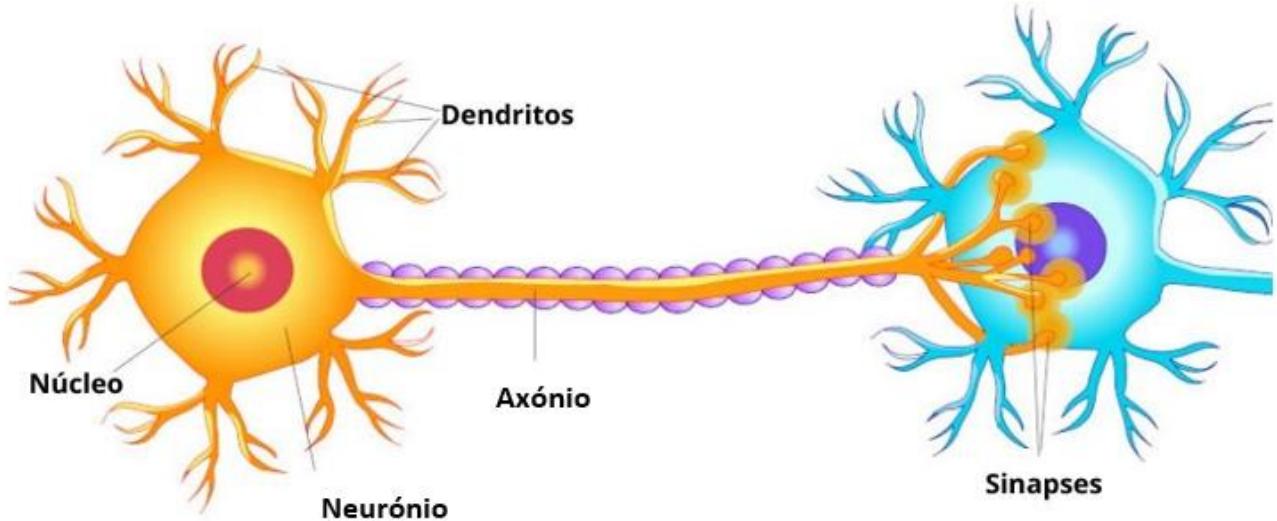
¹³ Fibra longa e fina que se estende a partir do corpo células de um neurónio.

¹⁴ Junção entre neurónios. As sinapses asseguram que os neurónios se mantêm separados fisicamente uns dos outros.

¹⁵ Mecanismos químicos do cérebro que permitem a conexão entre neurónio e sinapse, que são sintetizados no corpo celular do mesmo.

grupo específico de neurónios, que ao estimularmos frequentemente, acabam por se tornar bastante sensíveis entre si, conectando-se com maior facilidade. É por isso, que é tão importante praticar a memorização, assim como qualquer outra atividade.

Figura 11. Ilustração de uma sinapse entre neurónios

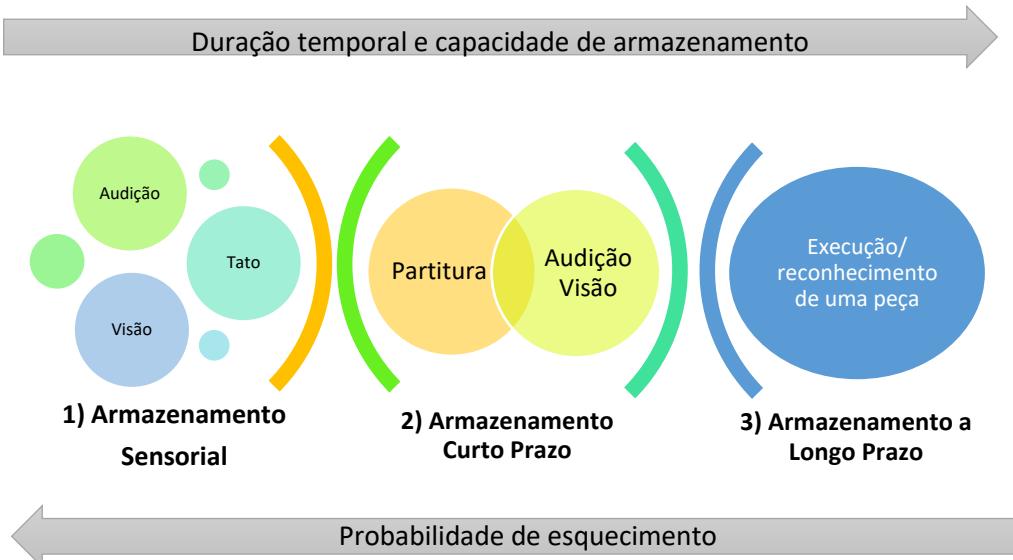


Nota. Biologia Net, de Rede Omia, 2021 (<https://www.biologianet.com/anatomia-fisiologia-animal/impulso-nervoso.htm>)

7.4. Tipos de Memória, atendendo ao tempo e capacidade

De acordo com o modelo de multi armazenamento proposto por Atkinson e Shiffrin (1968), cada tipo de memória apresenta um determinado armazenamento existente num estágio específico. Assim, o primeiro estágio é composto pelo armazenamento sensorial, responsável pela retenção da informação acerca do ambiente que nos rodeia; o armazenamento a curto prazo, que recebe as informações codificadas pela memória sensorial, retendo-as por alguns segundos; e o armazenamento a longo prazo, que se estabelece por uma construção cognitiva mais complexa, que categoriza a informação, para que esta possa ser resgatada e manipulada. Estes estágios podem ser diferenciados não só pela função que cada um tem no processo de memorização, como também pela sua duração temporal, capacidade de armazenamento e mecanismos de esquecimento. Assim, é possível concluir que a duração temporal e a capacidade de armazenamento vão aumentando ao longo dos estágios, enquanto a probabilidade de esquecimento vai diminuindo.

Figura 12. Tipos de Armazenamento, sua duração e funcionamento



De acordo com Eysenck e Keane (2007), podemos também agrupar os diferentes tipos de memória em três estágios, que apesar de terem uma nomenclatura diferente acabam por estar relacionados com o modelo de multi armazenamento atrás demonstrado:

Estágio 1 - Codificação, identificação do estímulo; Estágio 2 - Armazenamento; Estágio 3 - Recuperação ou resgate

Armazenamento Sensorial

A memória sensorial inicia-se nos órgãos responsáveis pelos sentidos e retém a informação acerca do meio ambiente que nos rodeia. Assim, é neste estágio que as memórias são recebidas e percebidas, antes de serem armazenadas ou descartadas. Efetivamente, maior parte da informação sensorial que é apresentada, não tem qualquer pretensão para ser analisada nem para a aquisição de algum tipo significado. Ao longo do dia o ser humano é estimulado com inúmeras informações sensoriais, no entanto este tem a capacidade de descartar maior parte delas, devido à seleção de nível de importância que o nosso cérebro faz assim que as recebe, selecionando apenas aquelas onde é focalizado um maior nível de atenção.

Neste estágio é importante que o estímulo recebido (aprendizagem) seja positivo, eliminando tensões e momentos de stress. A memorização não deve ser realizada com o corpo contraído, uma vez que o cérebro e o sistema nervoso recordam o estado de tensão dos músculos no momento de recuperação da memória, resultando uma execução inapropriada.

Memória a Curto Prazo

A memória a curto prazo surge depois do armazenamento sensorial e estabelece um reconhecimento de padrões acerca do que foi retido e codifica essas mesmas memórias, para depois serem utilizadas, descartadas ou armazenadas. Esta memória é avaliada através de medidas de alcance ou pelo efeito de recência. O efeito de recência pode ser explicado através de uma analogia, referida por Glenberg (1987):

“Quando se olha ao longo de uma série de postes telefónicos, os postes são mais próximos são mais distintos do que os mais afastados, assim como as palavras listadas mais recentes são mais fáceis de discriminar do que as outras”.

(Glenberg, 1987, citado por D. Gerber, 2012, p.14)

Baddeley e Hitch (1993) defendem que o efeito de recência é atribuído à recordação explícita do material implícito. O que diferencia uma recordação ou memória explícita de uma implícita é a necessidade de utilizar informações táticas que nos ajude a recordar aquilo que queremos. Por outro lado, a memória explícita processa-se através da rememoração de informações específicas. Por exemplo, quando ouvimos uma sonata de Beethoven, a memória explícita permite-nos saber o nome da peça e do seu compositor, no entanto, para a podermos executar de memória teremos de utilizar a memória implícita, uma vez que esta prática já requer uma habilidade. As diferenças entre estes dois tipos de memória também são observadas no âmbito da linguagem, da inteligência e do desenvolvimento cognitivo. A memória implícita é também acionada quando os músicos realizam a análise estrutural de uma obra e dos seus eventos musicais.

Memória de Trabalho

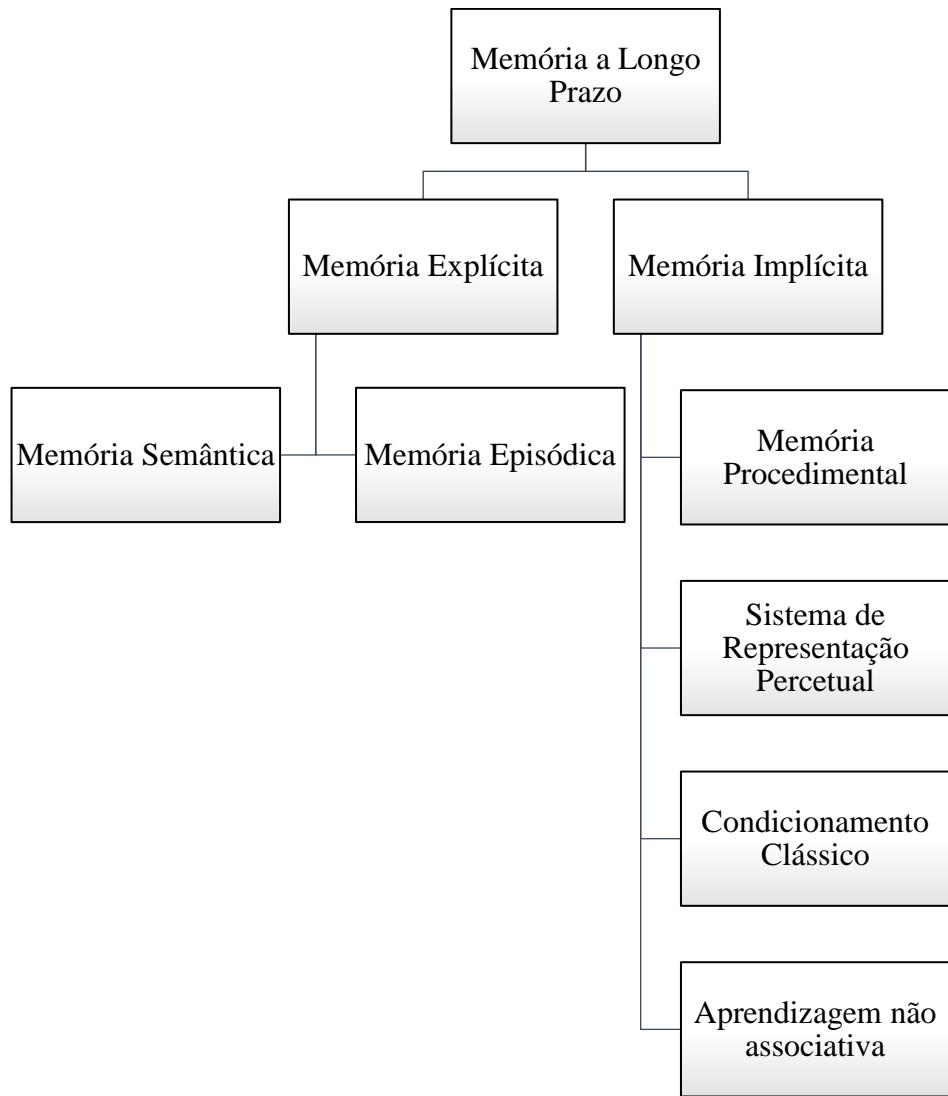
Distingue-se na memória a curto prazo por esta se referir exclusivamente à capacidade de codificar, manter e restituir informação. É a capacidade que permite manter a informação disponível durante a realização de uma atividade cognitiva complexa.

Memória a Longo Prazo

Os teóricos que defendem a teoria do multi armazenamento acreditam que grande parte da informação que é transferida para a memória a longo prazo acontece devido à repetição ou ensaio na fase da memória a curto prazo. Na realidade, este processo envolve a codificação e a consolidação de informações. Assim, as informações estabelecem uma relação direta entre a quantidade de vezes que foram repetidas com a força do traço de memória armazenado. Quando estas informações se instalaram na memória a longo prazo ficam interligadas entre si através de uma rede de esquemas, devido à construção cognitiva que as categoriza para que possam ser resgatadas e manipuladas. Depois da memória ser recuperada esta pode estar sujeita a mudanças, relacionadas com a influência das emoções neste processo.

Organização e estruturas da memória a Longo Prazo

Figura 13. Organização e Estruturas da memória a Longo Prazo



Como se pode visualizar no esquema apresentado anteriormente, a memória a longo prazo está dividida em duas estruturas: a Memória Explícita e a Memória Implícita. A primeira, é adquirida por meios conscientes e permite o desenvolvimento da realização de atividades e na aquisição de habilidades motoras ou percetivas. Por outro lado, a memória implícita armazena conhecimentos relacionados com a aquisição de competências motoras, sensitivas e intelectuais. Difere assim da memória explícita, uma vez que este tipo de informação pode ser recuperado sem o envolvimento da consciência, no entanto, este tipo de memória requer mais tempo para ser adquirida e depende da repetição de um padrão até à sua automatização. Desta forma, a duração da memória implícita depende de diversos fatores: da forma como a informação foi aprendida; do contexto emocional; e da sua função. (Sternberg, 2010, p.164)

A memória explícita está associada à memória declarativa que se refere ao conhecimento cognitivo e a memória implícita está associada à memória procedural, relacionada com a habilidade de uma competência. (Squire, 1980)

Graf e Schacter (1985) afirmam que a memória implícita se manifesta em tarefas que não requerem do sujeito uma recuperação consciente ou intencional da informação (como por exemplo tocar um instrumento musical), enquanto a memória explícita necessita a evocação do conhecimento, manifestando-se em tarefas de memória direta, em que a informação é consciente e até prescrita pela tarefa.

A memória explícita está também dividida em duas estruturas estabelecidas, em 1972, por Tulvin. A primeira, a memória semântica, está relacionada com as informações adquiridas através de um estímulo visual ou sonoro. Inclui o conhecimento sobre palavras, linguagem, símbolos e significados e permite a associação de informações temporais e espaciais. As informações da memória semântica derivam da memória episódica. Esta está relacionada com recordações de experiências pessoais ou com determinados eventos associados a um tempo/lugar. As duas áreas da memória episódica que se destacam mais dentro do contexto musical são os mecanismos de tradição oral e a memória especializada, que abrange toda a informação necessária para a realização de uma tarefa em tempo real.

Schacter e Tulvin (1994) defendem que a memória a Longo Prazo está estruturada em cinco sistemas: Memória de Trabalho; Memória Semântica; Memória Episódica; Sistema de Representação Percetual; Memória Procedimental.

7.5. Modelo SPI de Tulving

O modelo Serial, Paralelo e Independente (SPI) surgiu em 1972 quando Tulving propôs a distinção entre lembranças e memória como dois sistemas de processamento e de informação parcialmente sobrepostos. (Schacter & Tulving, 1994)

Este pretende descrever a integração entre os sistemas de memória e os processos mnémicos¹⁶.

O primeiro sistema mnémico apresentado, no esquema relativo ao modelo SPI, é a memória episódica, que torna possível a recuperação de experiências pessoais passadas e a recuperação de informações temporalmente datadas para o sujeito. Assim, ao nível da consciência do mesmo, encontra-se na consciência autonoética. Esta é a capacidade de representar mentalmente e de se estar ciente de experiências passadas, presentes e futuras assim como também de discernir entre umas e outras. (Wheeler, 1997) Citando Tulving (2002, p.5) “Esta consciência está ligada à capacidade que o sujeito tem de “viajar no tempo”, experimentando no presente vivências que fazem parte do passado.”

O segundo sistema mnémico é o que corresponde à memória semântica e permite a aquisição de conhecimento factual e de informações acerca de dados impessoais e não datados. Desta forma, ao nível da consciência irá situar-se ao nível da consciência noética, que é aquela que permite o conhecimento do mundo, sem a necessidade de o experienciar, pensando apenas objetivamente sobre algo que aconteceu.

Na realidade, a relação entre os dois sistemas acima representados implica uma subordinação do primeiro em relação ao segundo, dado que é possível adquirir conhecimento sem a necessidade de haver uma recordação específica de um episódio de aprendizagem.

Mais tarde, foi acrescido ao esquema original a memória procedural, que permite a retenção de conexões entre estímulos e respostas (Tulving, 1985).

¹⁶ Os processos mnémicos são todos os processos necessários para a memória se processar e deles não surge nenhum processo cognitivo. Eles apenas codificam, reconstruem e evocam informações ou fenómenos passados.

Este sistema está relacionado com a memória anoética, dado que estas memórias são automatizadas e não necessitam da consciência para serem resgatadas, como é o caso das habilidades motoras ou percetivas. “Quando se aprende a andar de bicicleta, não se aprende a repetir de memória ou porque alguém explicou a teoria”¹⁷ (K. Nordengen, 2016, p. 59)

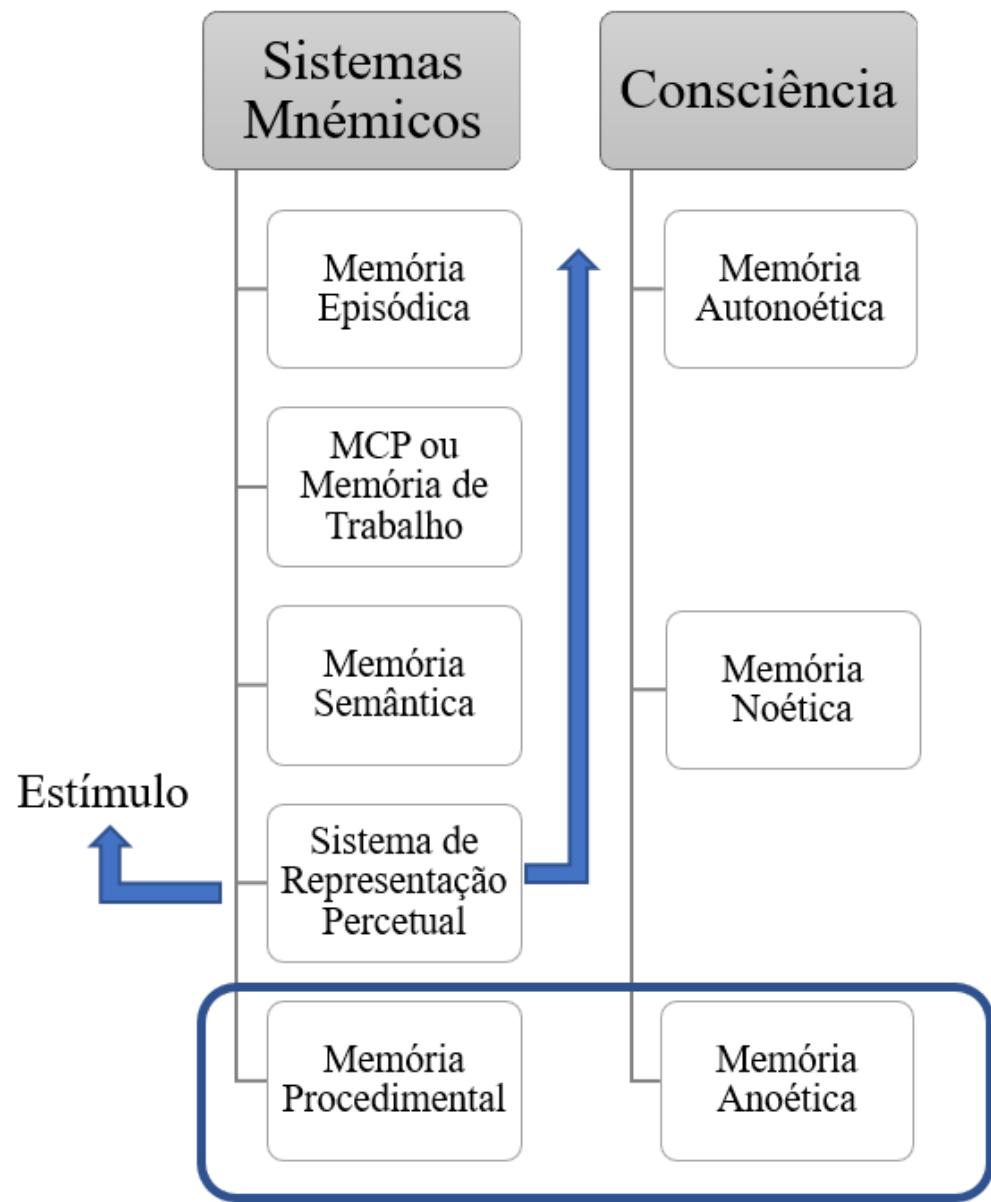
Mais recentemente, em 1995, Tulving acrescenta ao SPI a memória a curto prazo e o sistema de representação perceptual, contendo assim na sua proposta um conjunto de cinco sistemas. A memória a curto prazo, como já foi referido anteriormente destina-se ao registo de informações por um curto período. O sistema de representação perceptual é o sistema responsável pela atribuição de significado, forma e estrutura a palavras e objetos. Este também é responsável pela codificação de padrões específicos e o seu entendimento.

Apesar de o modelo de Tulving ser representado por cinco sistemas, quando se aborda a memória e o conhecimento cognitivo a memória procedural é colocada à parte, uma vez que esta não é considerada um sistema cognitivo, devido às suas características. Desta forma, dada a ocorrência de um evento, esse é registado serialmente em cada um dos quatro sistemas. O funcionamento de cada um deles pressupõe uma relação filo e ontogenética, assim como uma relação de dependência funcional, visto que as operações dos últimos sistemas (Ex: memória episódica...) têm suporte na dos primeiros (Ex: sistema de representação perceptual) e estes podem atuar de uma forma autónoma, sem dependerem dos restantes.

Assim, no ato da memorização as características sensoriais do estímulo são codificadas no sistema de representação perceptual, seguindo para o sistema semântico onde são realizados processamentos mais elaborados, no sentido de atribuição de significado ao estímulo recebido. Depois, estes conteúdos seguem para o sistema primário (Memória Episódica ou Memória a Curto Prazo), onde capta as características temporais e espaciais do evento.

¹⁷ Exemplo retirado do livro “*O Poder do Nossa Cérebro*” de Kaja Nordengen.

Figura 14. Modelo SPI



7.6. Tipos de Memória

Os diferentes tipos de memória, atendendo ao sentido, correspondem ao tipo de informação que se pretende memorizar. Desta forma, é inevitável que estejam relacionados com os cinco sentidos, dado que é através deles que retemos a informação do meio que nos rodeia, e que, mais tarde, é codificado pelo sistema de representação perceptual, para depois ser memorizado. Assim, a memória também poder ser classificada em: memória visual, memória auditiva, memória gustativa, memória olfativa, memória tátil e também em memória cinestésica.

Memória Visual

A memória visual é considerada aquela que é mais importante e eficaz, em comparação com as restantes. Esta é responsável pela recordação daquilo que vemos e por transformar caracteres em imagens, que irão formar a memória fotográfica. Esta deve distinguir-se da memória eidética. A memória eidética, permite recordar *flashes* fotográficos que duram apenas décimos de segundo na nossa memória, mas que trabalhados e desenvolvidos podem construir a perícia de memorizar imagens, com um nível de detalhe bastante grande e até perfeito. No que diz respeito à memória visual e às suas implicações nos processos de aprendizagem, esta é fundamental para que o aluno consiga transformar as palavras que vê escritas em imagens, iniciando o processo de memória fotográfica. Quando o aluno inicia este processo, começa a produzir um encadeamento de dados, relacionando o material novo ao qual está a ser exposto, com as aprendizagens adquiridas anteriormente. Desta forma, “o estudante só aprende quando é capaz de raciocinar e de compreender o que está a memorizar.” (Ramon Campayo, 2004, p. 20). É importante que o aluno saiba deduzir conhecimento a partir da memorização, visto que quando se memoriza “em bruto” e sem qualquer tipo de consciência, a memória que prevalece não será útil no manuseamento de questões, uma vez que o aluno nunca será capaz de responder a uma pergunta colocada de forma diferente daquela que ele memorizou. Para o aluno raciocinar e compreender o que está a memorizar deverá por começar a trabalhar com dados sequenciais (Campayo, 2004, p. 20). Estes, normalmente, dependem de uma sequência ou de uma linha de raciocínio lógica que os definem e, por isso, são mais fáceis de memorizar (como é o caso das tabuadas). Por outro lado, os dados puros não têm

nenhum tipo de relação ou de lógica e que não podem ser raciocinados e, por sua vez, são mais difíceis de memorizar.

Apesar do cérebro necessitar da lógica e do conhecimento nos processos de memorização, o movimento das imagens é considerado o fator mais eficiente para a memorização das mesmas. Este processo denomina-se de vídeo mental. Este é o responsável por manter a informação de um filme muito mais facilmente do que se esta estivesse por escrito. Na realidade, o cérebro necessita de viver essas imagens. Os filmes e os documentários permitem que o cérebro as vivencie, mesmo que por ilusão.

Os restantes sentidos, que serão abordados de seguida, apesar de importantes, são menos eficazes do que a memória visual. Desta forma, irão ser apresentados por ordem de importância, apesar de serem imprescindíveis.

Memória Auditiva

A memória auditiva é aquela que permite memorizar e recordar uma melodia. É necessário entender que a recordação de uma música é uma consequência da sua memorização. Na realidade, é impossível recordar algo que não tenha sido memorizado anteriormente. Quando se torna difícil a recordação de uma informação que já foi memorizada anteriormente, deve-se ao facto de a mente possuir mecanismos de censura inconscientes que impossibilitam, por vezes, essa recuperação, não querendo com isto dizer que ela não esteja lá.

Apesar disso, a memória auditiva está bastante presente nos processos de memorização de partituras e é um fator essencial à capacidade de execução e memorização de um músico. Mesmo assim, o facto de se conseguir recordar uma música pode não ser suficiente para a sua execução de memória. Desta forma, os processos de memorização musical tornam-se um pouco mais complexos e dependem não só da memória auditiva, mas também de outros fatores.

Memória Gustativa

A memória gustativa é aquela que é responsável por identificar os sabores. Não parece muito importante, mas na realidade é fundamental para a sobrevivência do ser humano. É através dela que é possível a distinção entre os alimentos benéficos e aqueles que são prejudiciais à saúde. A memória gustativa permite recordar os sabores dos alimentos estragados, impedindo assim a sua ingestão.

Memória Olfativa

A memória olfativa acaba por estar sempre relacionada com a memória gustativa: É bastante comum saber o sabor de um alimento através do seu cheiro, sem a obrigatoriedade de o ter provado. É através desta memória que é possível memorizar e recordar odores. Na realidade, esta memória acaba por potencializar a recordação de diversas memórias episódicas. É frequente relacionarmos um determinado perfume a uma pessoa, ou recordarmos um momento passado com os nossos avós quando sentimos o cheiro do bolo que acabamos de fazer.

Memória Tátil

A memória tátil permite recordar, por intermédio do tato, determinadas sensações que se recebe através da pele. Ela é responsável também pela sobrevivência do ser humano, uma vez que permite a aprendizagem do meio envolvente. Por exemplo, ajuda a definir os limites suportáveis de quente e frio, assim como essa recordação, de forma a impedir uma queimadura, ou uma situação de perigo. Esta memória é fundamental nos primeiros momentos da vida humana, é através dela que o bebé recebe a maior parte dos seus estímulos.

Memória Cinestésica

A memória cinestésica é a única que não está diretamente relacionada com os sentidos. Esta potencia a realização de todo o tipo de ações relacionadas com os movimentos musculares, que foram assimilados de forma inerte e inconsciente. A melhor forma de desenvolver esta capacidade é praticar repetidamente a atividade que se pretende desenvolver, tentando executá-la de forma automática e sem grande consciência. Apesar da memória cinestésica ser indispensável aos processos de aprendizagem de um instrumento musical, sozinha, não é suficiente para a memorização e execução de partituras. Neste caso é necessário um envolvimento de quase todos os tipos de memória, em especial da visual, auditiva e cinestésica para que o processo possa ser realizado com sucesso. Para além de todas as componentes práticas que são necessárias para a execução de uma peça, se pode descartar que a partitura é um material de caráter informativo, quase como um texto, e que, por isso, é necessária a sua interpretação e compreensão. Por outro lado, a memória auditiva é essencial para o resgate da informação, no sentido de permitir que a melodia seja recordada, ajudando o músico a prever o que se segue, em função daquilo que já tocou ou que está a tocar.

Em suma, na música são visíveis diversos tipos de memória envolvidas no processo e, é por isso, que o seu processo de memorização é tão complexo. Para além de toda a capacidade técnica que envolve a execução de uma música, é necessário utilizar também outros recursos para que a recordação da informação seja quase instantânea, uma vez que, durante a performance, o músico não terá tempo para processar e recordar a informação assimilada.

7.7. Teóricos e a Memória Musical

“I know this music from memory, not from the music.”

Eugene Ormandy¹⁸

Apesar da memória ter começado a estar presente no campo na investigação por volta de 1885, foi através de Edwin Hughes (1884-1965) e Tobias Matthay (1858-1945) que esta começou a ser estudada em função da música, concentrando-se assim na performance musical e em como melhor a capacidade de memorização dos músicos. (Gerber, 2012, p.25)

Ao longo deste percurso investigativo, que é evidenciado por cada um dos pedagogos que irão ser referenciados de seguida, podemos concluir que existem algumas diferenças nas metodologias defendidas por cada um. Assim, podemos dividir este percurso em diversas categorias.

A primeira publicação acerca de estratégias de memorização musical, em função da preparação de repertório através de procedimentos práticos, foi em 1916, por Rubin Rabson. O autor levou a cabo a sua investigação observando a prática de alguns pianistas e procurou melhorar as suas estratégias de memorização, através da valorização do estudo mental no início do processo de aprendizagem das obras. Desta forma, concluiu que a estruturação da obra assim como a sua análise, identificação do estilo e a sua fraseologia, permitiam uma melhor organização e otimização do seu estudo individual. Assim, concluiu que a estruturação da partitura em segmentos lógicos era fundamental para a retenção do material estudado. Em 1937, Rabson descobriu também que a antecipação do estudo mental em função do prático, para além de obrigar o músico a organizar o seu estudo, requer também o envolvimento do ouvido interno, da imaginação e da sensação do movimento. Desta forma, neste processo acabam por estar envolvidos vários tipos de memória para além da visual e estrutural, como é o caso da memória auditiva, com o envolvimento do ouvido interno e da memória cinestésica devido à sensação de movimento. Para consolidar esta informação o autor analisou também as práticas de tradição oral, existentes no processo de aprendizagem da música, como as rimas infantis

¹⁸ “Conheço esta música de memória, não pela própria música”, Eugene Ormandy (1899 – 1985) foi maestro e violinista, tendo sido diretor da Orquestra de Filadélfia durante mais de 40 anos. Realizou o seu primeiro concerto como violinista aos sete anos de idade e licenciou-se aos catorze.

ou as canções populares, que são transmitidas sem a necessidade de um registo escrito. A este processo intitulamos de memória episódica, uma vez que está relacionada com a recordação de experiências pessoais ou associada a determinados eventos situados num tempo/lugar.

Assim, Rabson conclui que para se potencializar o processo de memorização é necessário o envolvimento de diversos tipos de memória, que se devem complementar entre si.

Apesar deste em 1916 ter comprovado a importância da estruturação lógica da música no seu processo de memorização, em 1940 demonstra também a relevância da repetição neste processo. Assim, depois do processo da análise da obra ter sido concluído e do músico ter decidido qual a informação que deseja armazenar, essa será transferida do armazenamento sensorial para a memória a curto prazo e, mais tarde, para a memória a longo prazo. Rabson afirma também que a passagem da informação do armazenamento sensorial para a memória a curto prazo acontece através da repetição mental daquilo que se pretende memorizar e denomina este processo por “*rehearsal*”. Apesar do autor não excluir a importância da repetição para a retenção das informações na memória a curto prazo, este afirma que a repetição só será eficiente se a quantidade de informação que se pretende memorizar for pequena, caso contrário terão de ser abordadas outras metodologias.

Depois destes estudos terem sido publicados, nas investigações que o sucedem é notória uma grande divergência de opiniões entre *performers* e teóricos no que diz respeito à eficiência da repetição no processo da memorização. Assim, pedagogos como Leimer e Giesecking (1972, p. 90) defendem que as falhas de memória durante a performance são causadas por um estudo mecânico e automatizado, derivado da prática repetitiva e que, por isso, o estudo devia ser um trabalho mental. Por outro lado, os músicos continuam a confiar na memória motora e na execução automatizada, sem o controle da consciência na sua prática memorativa (Sloboda, 1985).

Em 1975 surge o conceito de Audiação, implementado por Gordon como a capacidade de o instrumentista ouvir e perceber a música quando esta está fisicamente presente. Apesar de não se relacionar diretamente com o processo de memorização, é inequívoco afirmar que este conceito é fundamental para o bom desempenho da memorização.

A capacidade que o músico tem de perceber o contexto harmônico, melódico e expressivo da música faz com que prospere, não só na sua atividade performativa, como também na memorização. Desta forma, foi também através de Gordon e Kodaly que o ensino da música começou a ser analisado, assim como as estratégias pedagógicas que estavam a ser adotadas nesta área, defendendo-se a aprendizagem oral e a aprendizagem auditiva acima da leitura musical.

Mais tarde começaram a surgir questões como: “*o que é ser um bom professor e quais as estratégias mais eficazes e eficientes para um bom processo de aprendizagem musical?*”. Desta forma, concluiu-se que as características básicas de um professor devem estar relacionadas com o seu conhecimento acerca do seu instrumento ou formação musical em conjunto com uma boa preparação pedagógica. Para isso, é fundamental que o professor forneça as ferramentas necessárias à aprendizagem do aluno, para que ele se torne cada vez mais autônomo, em diversas competências, entre elas a memorização. Gordon frisa também a relação professor-aluno como um ganho mútuo: “*o professor deve ensinar o que aprendeu e ir aprendendo com os alunos*” até porque cada aluno possui características diferentes, logo necessidades específicas, o que obriga a uma inovação constante das ferramentas de trabalho utilizadas e, por vezes, uma certa exclusividade. Também é de frisar que Gordon dá importância ao ponto de vista de “*como se aprende*”, investigando o funcionamento da mente na aprendizagem musical.

7.8. A importância da estruturação musical na memorização

“Remember my friend, that knowledge is stronger than memory,
and we should not trust the weaker.”

Bram Stoker¹⁹

A música, por si só, no seu processo criativo de composição é formada por diversos elementos estruturais. Inicialmente o compositor começa por escolher uma forma e depois vai completando cada unidade estrutural com outras mais pequenas. Desta forma, as notas começam a agrupar-se em ritmos, que depois se agrupam em frases, subsecções e secções dando origem a uma peça. O mesmo acontece com a memorização. Quando se pretende memorizar uma peça é indispensável analisar todas as unidades estruturais que foram criadas no seu processo de composição.

A razão pela qual isto acontece, deve-se ao facto de a memória ser dificultada quando se memorizam elementos ilógicos ou sem sentido, por não constituírem qualquer significado ou relevância. Hermann Ebbinghaus (1850-1909), foi dos primeiros teóricos a chegar a esta conclusão no campo musical.

Mais tarde, Chase e Ericsson (1981) adotam a mesma perspetiva de Ebbinghaus afirmando que a memória estrutural é indispensável no processo de resgate da informação, armazenada na memória a longo prazo e na sua codificação eficiente. É desta forma que os músicos conseguem resgatar as informações necessárias à execução de memória e reagir a esse estímulo.

Kaplan (1985, p. 77), alerta para o facto de que para a repetição fazer efeito na retenção da informação é necessário começar por praticar e memorizar as unidades estruturais mais pequenas como, por exemplo, as frases ou até mesmo, partes delas. Desta forma, é essencial que o músico saiba reconhecer padrões e os seus desdobramentos, sequências, repetições, entre outros. (Slobosa, 1985, citado por D. Gerber, p.32)

¹⁹ “Lembra-te, meu amigo, que o conhecimento é mais forte que a memória, e não devemos confiar nos fracos” Bram Stoker (1847-1912), romancista e poeta irlandês, mundialmente conhecido pelo seu romance gótico “Drácula”.

Considero que esta citação seria o remate ideal para o final deste capítulo, uma vez que demonstra a fragilidade da memória por si só e automatizada, sem qualquer conhecimento associado.

Clarke (1998) defende que a memorização musical depende de dois aspetos:

- 1 – A apresentação da estrutura musical que confere uma coerência na informação, para que o sistema motor possa reagir à mesma;
- 2 – Os aspetos expressivos da execução musical são indispensáveis para o entendimento e interpretação da estrutura musical;

Desta forma, Clarke defende que a estruturação musical parte de uma escolha pessoal e que depende também da maturidade de cada intérprete. Assim, as hierarquizações dos eventos musicais, nos processos de memorização, são relativas a cada indivíduo.

Para além da importância da estrutura, Ericsson e Kintsch (1995) começam a descrever também a importância de criar “pontos chaves” na prática da memorização. Estes têm a função de acionarem a recuperação da memória, no momento pretendido. Assim, convergem as suas ideologias com Clarke, dado que os níveis hierárquicos dos eventos musicais criam pilares mentais que desencadeiam outros eventos. Desta forma, podemos afirmar que a memória funciona de forma encadeada: determinados eventos são os pontos chaves para se recuperarem os eventos que se seguem, e assim sucessivamente.

Ao se começar a perceber a complexidade da memória e as estratégias que poderiam ser adotadas para a sua prática eficiente, McPherson (1996) observou que à medida que as capacidades musicais dos intérpretes se vão desenvolvendo, mais tendência estes têm para utilizarem estratégias cognitivamente mais elaboradas na prática da memorização, uma vez que o seu conhecimento musical e as suas preferências individuais já estão mais desenvolvidas, em comparação com intérpretes menos experientes.

Em 1997, Lehmann inicia um estudo com alguns pianistas com o objetivo perceber as suas práticas de memorização. Desta forma, concluiu que os pianistas faziam conexões musicais não só a nível da estrutura, mas também ao nível da progressão harmónica, relacionamento intervalar, posição da mão, o que gerava bastantes mecanismos de retenção do material, devido ao facto destas conexões estarem também relacionadas, não só com a memória estrutural, mas também com a memória auditiva e cinestésica. Assim, estas informações fixavam-se na memória a longo prazo com maior rapidez e beneficiavam de um resgate mais rápido e eficaz. Por outro lado, concluiu também que a memorização de notas individualizadas não produzia qualquer sentido e, assim a memorização acaba por se tornar impossível.

Em 2001 e no decorrer do estudo de Lehmann e Imreh (2001, p. 39-69), também pianista relatou o seu processo de memorização em que associou uma estratégia mnemónica à estrutura formal das suas peças. Uma estratégia mnemónica é um auxiliar de memória relacionado a uma informação pessoal, espacial... desta forma os dados são organizados de acordo com estes parâmetros e não aleatoriamente ou sem significado, por isso as mnemónicas devem-se reger por um sentido. Depois de Imreh ter aplicado esta estratégia concluiu que teve mais sucesso a organizar a sua informação e maior facilidade em transferir a informação para a memória a longo prazo.

Williamon e Valentine (2002) concordam com as conclusões retiradas da prática memorativa do estudo de Imreh e consideram também que as dificuldades de memorização podem estar associadas à falta de treino especializado e à falta de ordenação eficaz das etapas de estudo. Desta forma, consideram que os problemas de memorização acontecem como fatores isolados ou em combinação.

Chaffin (2002) explica que a memorização mecanizada, sem qualquer tipo de estruturação ou sem qualquer lógica é ineficiente, uma vez que está assente numa associação em cadeia. Ou seja, caso haja um problema com algum dos eventos que a constitui, ela rompe-se e não consegue continuar o seu encadeamento. Esta memória é implícita e inconsciente. Por outro lado, a prática de uma memória consciente (explícita) permite a consolidação da informação numa rede lógica, que contém pontos de resgate. Assim, caso haja uma interrupção nesta cadeia é possível resgatar os eventos seguintes através do raciocínio. *“Não existe realmente uma memorização inteligente sem o conhecimento da estrutura musical e dos processos composicionais que integram a música.”* (Williamon, 2002, p.118)

Mais tarde, Chaffin (2003) constata também que as passagens semelhantes de uma música são aquelas onde costumam ocorrer mais falhas. Desta forma, sugere uma vez mais que o intérprete deve programar e antecipar esses acontecimentos por meio do estudo analítico e deliberado, em vez de confiar na automatização.

Williamon (2007) reúne as opiniões defendidas pelos teóricos abordados anteriormente e classifica a memória dependente do conhecimento como memória excepcional. Esta, assim como outros pedagogos indicaram está baseada num estado operacional consciente adaptando-se ao pensamento a longo prazo e mantém intacto o reconhecimento das estruturas. Para além disto, tem a capacidade de manipular eventos e os seus

reagrupamentos, demonstrando ser um tipo de memória muito mais eficiente na prática musical. “O desenvolvimento desse tipo de memória está baseado em um estado operacional consciente e um trabalho de longo prazo em todas as etapas da memorização”. (Williamon, 2007, p. 30)

Por fim, Roger Chaffin (2010) afirma que aprender e memorizar são processos distintos, mas complementares. Sem conhecimento não há memorização e sem memorização não há aprendizagem.

7.9. A influência do tempo e da prática instrumental na memorização

“The difference between ordinary and extraordinary is practice.”

Vladimir Horowitz²⁰

É usual ouvirmos um músico expressar-se acerca das inúmeras horas diárias que despende na prática do seu instrumento, especialmente quando já se encontra num patamar profissional. Como Horowitz afirma é a prática que leva à perfeição e que faz com que alguns intérpretes tenham desempenhos extraordinários na sua performance. No entanto, será que acontece o mesmo na prática da memorização musical? Será que as horas de estudo despendidas na memorização serão eficazes para que esta seja exímia?

Em 1968 Oxendine foi o primeiro teórico a chegar à conclusão que os períodos mais pequenos de prática instrumental eram os mais eficazes, uma vez que nas sessões mais longas era exigido ao intérprete não só um maior esforço físico como também mental. Desta forma, ao longo do tempo o estudo instrumental era mais passível de erros, de falta de concentração e de foco. O que se sucede, caso o músico não termine esse ciclo de esforço é que vai acabar por assimilar mais erros provenientes da falta de concentração e do cansaço, acabando por memorizar e interiorizar a informação errada e com mais tensão corporal.

Mais tarde, Rabson (1940) defende a prática musical distribuída ao longo do dia, em detrimento ao estudo sem intervalos. A este fenómeno chamou “efeito de espaçamento”. Outros investigadores como Jost (1897) e Boneau (1998) também investigaram esta questão e reconhecem que a aprendizagem é menos eficaz quando é distribuída apenas por uma única sessão de estudo. Ericsson (1993, p. 33) chega mesmo a afirmar que a altura mais eficaz do dia para a prática instrumental e memorativa é no final das manhãs. Em 2012, Gerber chega a referir que a repetição e o treino são fundamentais para a prática da memorização, no entanto se não forem aplicadas em períodos de tempo adequados, não surgirá nenhum resultado das mesmas.

Mais tarde, Hallam (1997) faz alusão à prática efetiva. Este defende que o estudo deve ser focalizado e planeado para o menor tempo e esforço possível numa tarefa, para que

²⁰ “A diferença entre o vulgar e o extraordinário é a prática.” Vladimir Samoylovich Horowitz (1903-1989), é considerado um dos pianistas mais brilhantes do séc. XX e destacou-se pela sua extraordinária técnica pianística.

os resultados sejam confiáveis. Ou seja, a prática da memorização não deve obrigar o indivíduo a um esforço excessivo, visto que isso desencadeia picos de desconcentração e falta de foco. Por outras palavras, se o estudo for demasiado exigente e cansativo, todo o trabalho feito e todo o tempo despendido, não se irão refletir um resultado positivo. Desta forma, todo o estudo mecânico e repetitivo acaba por ser contraproducente. Assim, Hallam (1997) defende um estudo planeado onde se possa integrar a visão, a audição, o tato e o sentido de espacialidade corporal com o raciocínio, para que a eficiência seja atingida num curto período de tempo. Também a quantidade do material a ser aprendido deve depender proporcionalmente da quantidade de tempo necessário para a sua assimilação.

Em relação a que altura do estudo é que a obra deve começar a ser memorizada, Nuki (1984), Lipmann (1991) e Hallam (1997), priorizam a adoção de codificações múltiplas, ou seja, a integração de vários tipos de memória simultaneamente, o que obriga a que a memorização seja enfatizada logo no início do estudo. Estes também defendem que a partitura deve ser um suporte de informação e que não deve ser descartada mesmo quando a obra já está memorizada, para que se criem mecanismos de retenção e uma constante reflexão do material.

Por fim, Palmer (2006, p. 46) considera que a prática é um dos fatores mais importantes e influenciadores de uma boa execução de memória, uma vez que acredita que a prática mental unicamente sustentada na simbologia, noção espacial ou em qualquer outra forma de apresentação cognitiva (não motora) não é suficiente para explicar a memorização de uma performance. Por outras palavras, defende que a gestão do estudo de uma forma planeada e estruturada não é suficiente para memorizar uma obra e que a prática é o único fator que não se pode dispensar neste processo.

Em suma, a prática instrumental tem uma grande influência na memorização musical, no entanto deve-se ter em conta as características específicas de cada um, para que esta possa ser o mais adequada possível.

7.10. A Influência da Emoção na Capacidade de Memorização

“Está hoje bem estabelecido que não pode existir raciocínio sem haver emoção.”

(Luís Bigotte de Almeida, 2018, p. 258)²¹

Como foi referido anteriormente, é incontestável que a memória esteja envolvida nos processos de aprendizagem tornando-os possíveis. Por conseguinte, o desenvolvimento dos processos cognitivos é um dos fatores que pode afetar, no entanto não é o único. O conhecimento prévio, os fatores anatómicos, fisiológicos e sociais (história pessoal, meio e cultura) podem ser também condições influenciadoras. Por outro lado, quando mencionamos o estado emocional e sua relação com a memória, é visível um nível de complexidade muito mais elevado do que com os outros fatores atrás mencionados, visto que face a um estado emocional intenso não é apenas a memória que é afetada, mas sim todo o sistema cognitivo ao nível da percepção, atenção, memória, raciocínio e tomada de decisões (Christianson, 1992; Schacter, 1995).

Na verdade, até ao momento, a psicologia experimental conseguiu provar que para cada situação é possível registar mais informação no momento do que aquela que é recordada futuramente (Tulving, 1967). Assim, a informação pode até ter sido adquirida e assimilada, mas não estar acessível. Nestes casos, é necessária uma reintrodução do contexto original, através de pistas ou indicadores. É a partir deste momento que o estado emocional pode ter um efeito significativo na memória, ao manter ou ao mudar o contexto em que a aprendizagem ocorre. Assim, podemos afirmar que, dentro de um estado emocional, a informação que é apresentada tem tendência a ser adquirida e processada de uma forma mais eficaz e o seu ritmo de esquecimento tende a ser mais lento (C. Pinto, 1998, p. 16). Assim, as emoções, ao afetarem a cognição, ampliam o seu leque de respostas possíveis e adequadas face a uma situação.

Assim, é possível concluir que dentro de determinados parâmetros, a emoção é um fator facilitador da memória, no entanto não garante uma recordação perfeita, nem isenta de erros (C. Pinto, 1998, p. 16).

²¹ Luís Bigotte de Almeida é médico Neurologista e Neuropatologista português, autor de diversos livros na área da neurociência. Foi-lhe atribuído o prémio Sandoz de Neurologia da Sociedade Portuguesa de Neurologia e o prémio Vasconcellos Marques da Sociedade Luso-Espanhola de Neurocirurgia.

A nível neurológico a memória e a emoção estão interligadas através do córtex cerebral pré-frontal, que desempenha a função de ligar a memória, o intelecto e a emoção, constituindo a personalidade específica de cada indivíduo. Apesar das emoções serem ativadas através de neurotransmissores ou de adrenalina, estudos indicam que é o córtex cerebral que determina o que “sentir” a partir de uma determinada situação. Na realidade, apesar de não se conseguir definir qual a parte do cérebro que processa cada emoção, estudos consideram que o sistema límbico²² é a sede onde todas elas se processam. Uma das estruturas constituintes deste sistema é o hipocampo, que como foi referido anteriormente, é a estrutura que transforma a memória de curto prazo em memória a longo prazo, tendo também um papel essencial no processamento dos sentimentos e emoções. “Se estiverem implicados sentimentos (...), existem maiores probabilidades de que o que se lê ou se vive permaneça armazenado na memória. Os sentimentos ligam-se ao que desejamos recordar, aumentam a nossa atenção.” (K. Nordengen, 2018, p. 67)

Todas as emoções são controladas por substâncias químicas, ou neurotransmissores, que se libertam quando esta é agradável, são eles: a dopamina, a serotonina e a oxitocina. Apesar disso, para além destes neurotransmissores existem também outros que são libertados em simultâneo e que podem inibir ou ativar a comunicação dos neurónios. Assim, é desta forma que diversos investigadores acreditam que as emoções inibem ou ativam a memória. Em casos extremos, ou traumáticos, a intensidade de um determinado acontecimento pode dar origem à repressão ou dissociação de uma memória, tornando-a, por vezes, impossível de ser recordada (Freud, 1915; Terr, 1991; Holmes 1990). Por outro lado, há estudos que revelam que um estado emocional alegre, feliz e eufórico permite uma recordação mais detalhada e precisa de uma informação (Brown & Kulik, 1979; Heuer & Reisberg, 1992; Bohannon & Symons, 1992).

Desta forma, também no campo da pedagogia, está consolidada a ideia de que o estado emocional pode ter um efeito significativo na memória, mantendo-se ou mudando-se o contexto em que a aprendizagem ocorre.

²² Conjunto de várias estruturas cerebrais relacionadas situadas no interior em torno do tronco cerebral.

Gilligan e Bower (1984) definiram algumas hipóteses, relativamente a esta premissa:

1. O efeito da memória dependente de um estado emocional é superior quando o estado emocional na fase de aquisição do conhecimento é o mesmo da fase da evocação;
2. A informação de cariz emocional na aprendizagem, é adquirida com sucesso quando esta corresponde ao estado emocional do sujeito;
3. O pensamento que envolve a produção de imagens e associações tende a relacionar-se com a natureza do estado emocional de uma pessoa;

Relativamente à música e aos seus processos de aprendizagem, é possível relacionar algumas destas condições com a capacidade interpretativa de cada aluno. Assim, conclui-se que um aluno terá um melhor desempenho de memorização se o seu repertório for de encontro à natureza do seu estado emocional. A este desempenho podemos chamar o de “maturidade musical”, sendo este a razão pela qual os professores adequam o repertório dos alunos consoante a sua idade e maturidade. Acontece frequentemente um aluno ter capacidade técnica para executar uma obra musical, no entanto o professor defende que este ainda não tem a tal “maturidade musical”. Neste caso, a natureza do estado emocional do aluno (ponto 3) não permite a produção de pensamento e associações relativas a essa mesma obra musical, sendo um entrave não só neste aspeto, como também na memorização da mesma.

Outro fator bastante importante a destacar é o estado emocional no momento da aprendizagem. É importante que o ambiente pedagógico seja relaxado e positivo, utilizando-se bastante o *feedback* positivo como recompensa. Se o professor conseguir criar um ambiente de aula agradável, os neurotransmissores do aluno vão fazer com que ele se sinta bem e, desta forma, vão motivá-lo a repetir o comportamento que fomentou essa sensação, melhorando a sua aprendizagem e memorização.

“O mecanismo de aquisição, codificação, consolidação ou armazenamento e recuperação de informação está relacionado com as experiências da vida e envolve também a motivação e os estados emocionais.” (Almeida, 2018, p. 264)

8. Objetivos

Esta investigação tem como objetivo principal a execução de um método de ensino dedicado às estratégias de memorização musical na aprendizagem da flauta transversal. Por conseguinte, pretende também incorporar novas abordagens pedagógicas, através do uso de ferramentas educativas, que auxiliem os alunos nesta prática, num modelo de E@D.

1. Compreender o funcionamento dos processos de memorização e da memória;
2. Investigar acerca de novas estratégias de memorização;
3. Descrever as práticas e as estratégias pedagógicas utilizadas na memorização, em Portugal;
4. Criar um método que otimize essas estratégias e que possa ser usado como uma ferramenta pedagógica no ensino da flauta transversal;
5. Adaptar esse método em formato digital, num modelo de E@D;

9. Metodologia

A metodologia desta investigação decorre no campo da pedagogia experimental, distinguindo-se na investigação operacional. Esta, quando é aplicada à prática pedagógica decorre do seguinte percurso geral, demonstrado por H. Taba e E. Noel (1957):

- 1) Investigação de um problema num grupo escolar;
- 2) Sistematização de um problema formulando-se hipóteses de explicação e de solução para o mesmo.

Relativamente ao primeiro ponto, o problema que foi analisado no decorrer desta investigação foi a memorização na performance musical, aprofundando este tema ao nível da pedagogia e metodologias de ensino. Para esta análise, foi necessária uma recolha de dados informativos que abrangessem este tema, desde a área da neurologia e da fisiologia da memória, para um breve conhecimento acerca destes processos, até a investigações mais específicas acerca da memorização na performance musical. A seleção das técnicas de pesquisa foi feita de modo a possibilitar respostas à problemática deste estudo.

Ainda no que concerne ao ponto um foram também aplicados dois questionários. O primeiro teve o objetivo de analisar as práticas de estudo e de memorização dos alunos relativos ao relatório de estágio (Secção 1), sucedido anteriormente; o segundo inquérito foi dirigido a diversos professores de instrumento, de várias partes do país e teve o objetivo de analisar a percepção geral dos docentes acerca da memorização, assim como as suas práticas pedagógicas.

Depois desta primeira fase, (segundo ponto) foram efetuadas medidas de entrada relativas à produção de materiais, técnicas e processos (Cronbach & Suppes, 1969), onde foram adaptadas estratégias de memorização musical, tendo em conta todo o trabalho bibliográfico analisado e os resultados dos questionários, que confluirão num método de memorização musical, aplicado à aprendizagem da flauta transversal. Desta forma, esta proposta de método surgirá como uma hipótese de solução para o problema da investigação, anteriormente elaborado.

9.1. Consulta Documental

Numa primeira fase foi feito um levantamento e análise da informação existente, onde foram consultados documentos produzidos por diversos autores: artigos em publicações periódicas, livros, métodos e dissertações. Assim, foi feita uma leitura de cada um, no sentido de percecionar um conhecimento mais aprofundado sobre os dados neles contidos. Inicialmente procurou-se entender todos os processos neurológicos e fisiológicos relacionados com memorização, como o objetivo de fundamentar as escolhas bibliográficas no campo musical, assim como das estratégias de memorização aí aplicadas.

De seguida procurou-se fazer o levantamento das diferentes metodologias e ideias expressas em cada um dos estudos, no que diz respeito à memorização musical, realizando-se uma divisão do material recolhido em diversas vertentes: “A importância da estruturação musical na memorização”; “A influência do tempo e da prática instrumental na memorização”; e “A influência da Emoção na capacidade de memorização”.

Estas categorias foram delineadas a partir da identificação dos seus fatores de diferenciação ao longo da análise bibliográfica, havendo ainda a preocupação de serem objetivas, pertinentes, refletindo as intenções da investigação e garantindo que todas as metodologias de ensino e investigações pudessem ser colocadas numa das categorias de pertença.

9.2. Questionário aplicado aos professores

Este questionário foi dirigido a diversos professores de instrumento, com o objetivo de analisar as diversas metodologias pedagógicas implementadas no ensino da música acerca da memorização, assim como a sua diferenciação por instrumentos. Foi divulgado por *email* para todos os Conservatórios, Academias e Escolas Profissionais do país e realizado através da plataforma *Google Forms*. A recolha de dados foi realizada durante o mês de setembro de 2021.

O questionário (Anexo C) consistiu em vinte questões: sete relativas à caracterização da amostra e onze questões relacionadas com práticas pedagógicas de memorização musical.

9.3. Questionário aplicado aos alunos

Este questionário (Anexo D) foi aplicado com o objetivo de ser um estudo de comparação multi-casos de caráter empírico e exploratório, incidindo sobre as práticas de estudo individual e estratégias de memorização. Para isso, os alunos que participaram na investigação foram divididos: Grupo A e Grupo B.

Os alunos do Grupo A frequentaram sessões de memorização semanais, onde eram abordadas diversas estratégias e metodologias acerca desta temática. Estas aulas foram realizadas à distância através da plataforma *Zoom*, com uma duração de 30 minutos para cada aluno de 17 de abril a 29 de maio de 2021. Este grupo foi composto por seis alunos: dois alunos de 1º grau, um aluno de 3º grau e 3 alunos do 4º grau.

É de frisar que a diversidade dos níveis de ensino e das características dos alunos por grupo foi realizada de acordo com a disponibilidade de cada um em participar nas sessões de memorização.

O Grupo B continha também seis alunos: 2 alunos de 2º grau, 4 alunos de 3º grau e 1 aluno de 5º grau. Este grupo não teve qualquer abordagem a estratégias de memorização nem a sessões onde pudessem pôr em prática esta competência.

Apesar de terem comparecido às sessões de memorização os seis alunos referenciados, apenas cinco foram autorizados pelo encarregado de educação a realizar o questionário. No segundo grupo, apenas quatro alunos foram autorizados a participar na investigação.

O inquérito foi aplicado através da plataforma *Google Forms* e consistiu em 26 questões divididas em 4 categorias: A - Dados Pessoais; B - Dados Académicos; C - Estudo Individual; C1 - Estudo Individual e Escolhas Pessoais; C2 -Estudo e Memorização. Das 26 questões, três eram de resposta aberta e 23 de escolha múltipla.

10. Proposta Método de Memorização Musical adaptado à aprendizagem da Flauta Transversal, num modelo de E@D

10. 1 Fundamentação Teórica

10.1.1. Eixo conceptual

Esta proposta, para além de surgir de uma profunda e extensa pesquisa bibliográfica acerca da temática da memorização e de todos os processos que nela estão envolvidos, assenta também num novo conceito de aprendizagem, intitulado de *neurofitness*.

Este, é designado por um conjunto de técnicas ou sugestões que potencializam a memória e as capacidades de aprendizagem com a finalidade de ajudar o cérebro a atingi-las e a mantê-las a um nível ótimo de capacidade. O *neurofitness* rege-se por três domínios fundamentais:

- 1. O cérebro é um órgão que tem a capacidade para se renovar a si mesmo.*
- 2. O cérebro tem a capacidade ilimitada de aprendizagem e pode aumentar a sua eficiência através do exercício.*
- 3. O cérebro responde eficazmente à atividade física, ao treino mental e ao estilo de vida, podendo manter-se ágil durante toda a vida.”*

(Nelson S. Lima, 2006, p.12)

O que confere ao cérebro esta capacidade extraordinária de se adaptar durante a vida é a neuro plasticidade. Esta, refere-se à capacidade que os neurónios têm de ser transformarem e adaptarem a sua estrutura e função em resposta às exigências estipuladas pelo próprio organismo ou às exigências que advêm de um ambiente externo. (Nelson S. Lima, 2006)

Ao nível neurológico, sempre que o cérebro é posto à prova através de qualquer tipo de exigência ou atividade iniciam-se algumas mudanças anatómicas como o aumento dos dendrites²³, o aumento do número de espinhas dendríticas, a formação de novas sinapses²⁴, o aumento de atividade das neuróglias²⁵ e alterações no metabolismo celular²⁶.

²³ “Filamentos que se ramificam a partir do centro da célula para contactarem outros neurónios.”

²⁴ “Junções especializadas existentes nos neurónios através das quais eles se contactam entre si.”

²⁵ “Células que auxiliam os neurónios.”

²⁶ “Transformações químicas que estrão no centro do trabalho cerebral.”

A neuro plasticidade do desenvolvimento acontece ao longo da vida dos neurónios, permitindo assim o normal desenvolvimento do cérebro, e compreende diversos estágios de desenvolvimento. Por outro lado, a neuro plasticidade dependente da experiência, de desafios e de aprendizagens. Sempre que surge uma nova aprendizagem o cérebro reestrutura-se e reorganiza-se, expandindo as suas conexões neurais, modificando as suas capacidades, ampliando-as e fixando-as na memória do indivíduo.

Assim, este método foi idealizado de forma a tornar a prática da memorização musical um processo contínuo e recorrente para o aluno. Para além de o guiar por todo este processo, através de sugestões e estratégias de memorização, foi concebido para que o aluno se tornasse mais perspicaz na prontidão de resposta do pensamento, e por sua vez, mais capaz na sua capacidade de memorização.

10.1.2. Estratégias de Memorização

Dados memorizáveis

De acordo com o livro “*Desenvolvimento de uma mente prodigiosa*” de Rámon Campayo (2004) o autor considera que a informação está dividida em dois grupos: dados puros e dados sequenciais. Para que estes dados sejam memorizáveis é importante a sua identificação dentro destes dois grupos, a fim de se adequarem as estratégias de memorização de acordo com especificidades de cada um deles. Apesar do autor deste livro se centrar nas informações ou dados que se adquirem através da leitura de um texto, podemos adaptar também a sua perspetiva num contexto musical. Na realidade, apesar de a música ser transmitida através da oralidade ou, mais recentemente, através de partituras, não deixa de ser um dado que pode ser lido e interpretado, tal como um texto. Desta forma, é possível encontrar algumas semelhanças entre as estratégias abordadas por Rámon e adequá-las a um contexto musical.

Dados Puros

De acordo com Rámon (2004) os dados puros não têm nenhum tipo de relação ou de lógica. Ou seja, nunca se poderá deduzir uma resposta usando apenas o raciocínio lógico. Estes dados são mais passíveis de serem memorizados quando se recorre à repetição, por isso são também os mais difíceis de memorizar.

“*A capital da China é Pequim*” (Rámon, 2004, pg. 24) é um exemplo de um dado puro. Neste tipo de dados, é impossível referir qualquer tipo de lógica entre a capital e o seu país, nunca se deduzirá o nome da capital de um país usando apenas o raciocínio lógico.

Dentro do contexto musical podemos comparar um dado puro ou aleatório com toda a música que não respeita uma lógica ou regra sequencial. O exemplo mais simples a que se pode recorrer é a música contemporânea que por si só tem tendência a quebrar regras lógicas, por não adquirir, algumas vezes, forma, estrutura ou tonalidade. Ainda assim não é regra que assim o seja, porque apesar deste género musical ter tendência a quebrar o padrão musical “normal” não quer dizer que não tenha outras sequências ou lógicas associadas. Hermann Ebbinghaus (1850-1909) afirma ainda que é muito complicado memorizar dados sem significado ou sem relevância, afirmando mesmo que há estudos que indicam que quando a memória é estimulada por segmentos ilógicos ou sem sentido, acaba por não ser viável.

Dados Sequenciais

Os dados sequenciais são aqueles que predispõem de uma ligação lógica ou obedecem a uma determinada sequência e que se podem raciocinar ou prever com alguma facilidade. Ramón (2004)

Esta sequência ou raciocínio lógico pode estar implícito em vários exemplos. É certo que até no próprio dia-a-dia existe uma sequência de eventos lógicos como: levantar, tomar banho, vestir, tomar o pequeno-almoço e lavar os dentes. Assim, não é possível o esquecimento de nenhuma das etapas e ainda é possível recordá-las mais tarde e com bastante facilidade, especialmente quando é repetida. O mesmo se sucede com eventos sequenciais. Para este caso, Ramón utiliza o exemplo da memorização do filme *Titanic*. Para o conseguir descrever basta pensar no início do filme (viagem de barco) e no final do filme (o barco embate num icebergue) e, de seguida, é possível fazer uma sequenciação lógica e previsível dos restantes acontecimentos: 1 – embarque de passageiros; 2 – travessia; 3 – choque icebergue; 4 – o barco afunda-se; 5 – resgate dos sobreviventes etc...

Esta linha de pensamento é intitulada por Ramón como o “esqueleto de toda a informação” que irá ser o suporte de recuperação da informação memorizada. Esta está presente em diversos tipos de dados, desde os números à música.

No caso das seguintes sequências numéricas:

- 9, 84, 21, 36, 7, 45...;

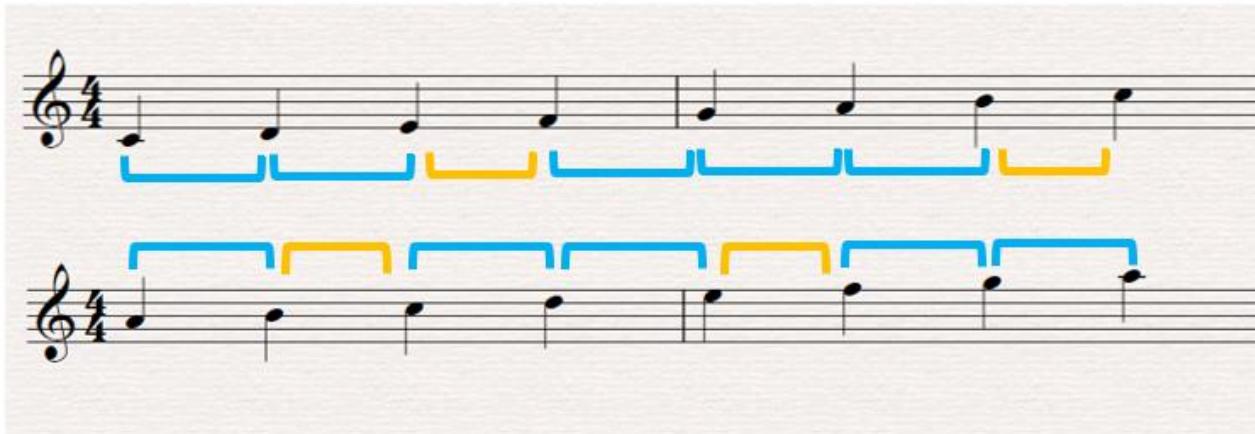
- 2, 4, 6, 8, 10, 12...;

Qual das duas seria mais fácil de memorizar ou de prever o número seguinte? Claramente a segunda, visto que é uma sucessão numérica de dois em dois números. Por outro lado, na primeira sucessão é impossível prever o número seguinte e, por esse motivo trata-se uma sucessão de dados puros, que não se consegue determinar através de uma regra ou lógica.

Também esta realidade pode ser aplicada na música. Dependendo do estilo ou da época de uma obra, há regras que obedecem, inevitavelmente à lógica, quer seja a nível estrutural, rítmico, harmónico ou melódico. Esta é uma das razões pela qual a maior parte dos músicos tem dificuldade em memorizar uma peça, mas não tem dificuldade em tocar uma escala de memória. Na realidade, as escalas são o exemplo mais simples da aplicação

de uma ordem sequencial na música ao nível melódico. Apesar de todas as elas serem diferentes, as escalas maiores obedecem todas à mesma regra, assim com todas as escalas menores naturais, melódicas, harmónicas, entre outras...

Figura 15. Representação da escala de Dó Maior e Lá Menor por tons e meios tons



A figura 15 apresenta a escala de Dó maior e a figura seguinte apresenta a escala de lá menor natural. A cor azul representa o intervalo de 1 tom e o amarelo corresponde ao intervalo de meio tom. Em ambas a escalas é evidente uma sequência, dado que, se se continuasse cada um dos padrões, seriam previsíveis as notas que viriam a seguir. Assim na escala de Dó maior o padrão é: tom, tom, meio tom, tom tom tom, meio tom, tom tom, meio tom etc... Até seria possível transformar esta sequência de um ponto de vista numérico como: 2 (tons), 1 (meio tom), 3 (tons), 1 (meio tom). Assim se transformássemos ambas a escalas em sequências numéricas encontrariamos um padrão bastante simples em cada uma delas:

Dó M: 2, 1, 3, 1; 2, 1, 3, 1 ... (padrão de todas as escalas maiores)

Lá m: 1, 1, 2, 1, 2; 1, 1, 2, 1, 2 ... (padrão de todas as escalas menores naturais)

Desta forma, se se quisesse executar a escala de sol maior já se saberia qual o padrão de tons e meios tons que deveria ser utilizado. Apesar de a escala Dó maior ter sido memorizada, para se executar a de Sol utilizar-se-ia um raciocínio lógico e sequencial para se prever quais as notas que iriam ser executadas em sequência.

Apesar de as escalas serem um bom exemplo de dado sequencial dentro do contexto musical também existem outros padrões ligados à estrutura, ao ritmo e à harmonia. Desta forma, é importante que o músico saiba analisar e estruturar a peça da melhor forma possível para encontrar todos os dados sequenciais possíveis. Assim, a memorização será treinada de uma forma sequencial e estruturada, sendo passível de menos erros na performance.

Classificadores mentais

Um classificador mental funciona como uma forma de construção memorística que faz com que o armazenamento de dados seja feito de uma forma mais ordenada (Rámon, 2004). De acordo com este autor, a existência e a criação de um classificador mental é imprescindível à prática da memorização, chegando mesmo a afirmar que “(...) nunca será um aluno eficaz aquele que não tenha nem saiba usar um bom classificador mental (...).” (Rámon, 2004, p.38)

Um classificador mental funciona como uma estratégia mnemónica e é regido por uma lei que permite transformar os dados que se pretendem memorizar em dados que captam a atenção do subconsciente, criando uma associação inverosímil entre os mesmos.

No livro “*Desenvolva uma mente prodigiosa*” de Rámon (2004), o autor cria uma lei que permite transformar os números em letras. Este classificador mental permite memorizar datas ou sequências numéricas sem nenhuma lógica associada através de palavras. Por exemplo, para memorizar a data 1856, o autor cria as seguintes associações inverosímeis: 1 = t (a letra e o número são ambos verticais e muito parecidos); 8 = x (o «x» é semelhante a um 8 sem arcos); 5 = l (L equivale a 50 na numeração romana); 6 = s («s» é a única consoante que aparece na palavra seis). Deste modo, é possível criar uma palavra com as letras associadas, acrescentando algumas vogais: **txls = tijolos**. No caso da letra 8, o autor acaba por adaptar o som a outras letras do abecedário, de forma a ser possível a formação de uma palavra.

Também na música é possível criar este tipo de associações, quer seja pela formação de frases através do nome das notas ou através de classificadores mentais que se vão criando com o propósito de ajudar à memorização.

Feldman (2001) menciona também a importância das estratégias mnemónicas, quando o material está a ser transferido da memória a curto prazo para a memória a longo prazo. O mesmo afirma que, devido ao facto de a informação ser recapitulada repetidamente para se manter ativa na memória a curto prazo, esta beneficia quando é recapitulada de uma forma mais elaborada, através de estratégias mnemónicas. Desta forma, os dados são organizados de uma forma mais eficaz na memória a curto prazo, passando depois para a memória a longo prazo com mais eficiência.

Dominic O'Brien (2002) no seu livro “*Aprenda a lembrar-se*” refere-se também ao mesmo tipo de estratégia de memorização, intitulando-a de “*Sistema Dominic*”, onde associa números a pessoas criando depois uma história com as mesmas. Por exemplo o número 071237: “07 é o James Bond/ acelarando de carro, o 12 torna-se a Ali Babá/ roubo, o 37 torna-se CS, a Claudia Schiffer/ na passerela.” (O'Brien, 2002, p. 109)

Em suma, os classificadores metais ou mnemónicas são uma estratégia de memorização bastante eficaz, não obstante estão também bastante dependentes da individualidade de cada pessoa, visto que o que é uma associação inverosímil para uma, pode não significar nada para outra.

Vídeo Mental

O vídeo mental é uma estratégia abordada especificamente por Rámon (2004). Existem outros autores que abordam esta questão, no entanto Rámon é o único que a associa à velocidade de leitura. Para este autor, o vídeo mental surge de uma velocidade de leitura tão rápida, que o cérebro não tem outra opção se não processar todos os dados como um conjunto de imagens ou sensações. Este, defende que uma velocidade de leitura lenta inibe o processo de assimilação de dados, o que exige mais trabalho por parte do subconsciente a analisar toda a informação e a entrelaçá-la.

No que diz respeito à prática musical, a leitura é efetuada de uma forma um pouco diferente do que a dita tradicional, no entanto a ideia de o vídeo mental não tem de ser totalmente descartada. Apesar disto, dentro desta área ainda não existem estudos que relacionem a velocidade de leitura com a capacidade de memorização dos executantes.

Marcos visuais

O'Brien afirma que um dos métodos mais infalíveis da memorização está obrigatoriamente dependente da associação. É a partir desta premissa que os marcos visuais vão funcionar. Um marco visual funciona como uma referência, ou alegoricamente como o autor indica, como uma boia que permite a localização de uma informação. Depois, é necessário criar ligações entre diversos marcos visuais, quer pela diferença ou semelhança que apresentam para que estes se fixem na memória. “Um conjunto, ou um sistema, proporciona um contexto às suas componentes e este torna-as mais memoráveis.” (O'Brien, 2002, p.96)

O exemplo referido por O'Brien apresenta um pássaro, um avião e um bumerangue como dados a memorizar. Depois, estipula que o elemento ar é aquilo que todos têm em comum. Desta forma, “ar” servirá de marco visual ao resgate de informação das outras três informações. Também o fator da diferença é importante neste sistema de informação. Por exemplo se os números que se pretendem memorizar forem o 2, 4, 6, 9, 10 é lógico que a forma mais fácil de recuperar esta informação é através do marco visual que constitui a diferença. O 9 é o único número primo e o que desfaz a sequência de dois em dois. Desta forma, não é necessário memorizar cada número de forma individual, mas sim estabelecer uma relação de diferença e similaridade entre eles.

Apesar da importância atribuída a esta estratégia, o autor defende que apesar de um sistema de marcos visuais poder abranger um elevado número de elementos, a partir de 20 elementos esta estratégia já não será exequível.

Método Narrativo

O método de narrativo pode incluir, de certa forma, também a aplicação de marcos visuais. Esta estratégia consiste na narração e invenção de uma história com os objetos que se pretendem memorizar. Ao contrário dos marcos visuais, esta estratégia possibilita a memorização de ínfimos elementos, apesar de estes estarem dependentes da capacidade de criação e de imaginação do indivíduo: “Cria-se um conto para cada uma das listas novas e ele é memorável porque usamos a nossa imaginação para enfatizar, exagerar e elaborar (...)” (O’Brien, 2002, p.98)

Como o autor indica, é de frisar a importância que a emoção e os fatores expressivos têm na criação da narração. Quanto mais elementos expressivos forem adicionados à história mais eficaz se tornará a estratégia, uma vez que os elos que se formam entre os itens captarão mais eficientemente a atenção do indivíduo. Os elementos surrealistas, descontextualizados, ou díspares são também fatores que contribuem para a memorização de dados, uma vez que o cérebro presta mais atenção a acontecimentos fora do comum.

Utilizando os elementos atrás mencionados (pássaro, avião e bumerangue), é possível criar uma narrativa:

Era uma vez um pássaro de bonitas penas azuis que necessitava de emigrar para o sul, mas não sabia voar. Assim, para não se distanciar do seu bando decidiu apanhar um avião para as caraíbas. Mas havia um problema! O pássaro para além de não saber voar, tinha pânico de andar de avião, porque achava que podia ser atingido por um bumerangue. (...)

Caso exista um elemento que seja difícil de enquadrar na história, poderá também recorrer-se ao método silábico, em que se pega na primeira ou na sílaba principal de uma palavra e de cria a ligação necessária com outra, como por exemplo: “*Argentina – a gente*” (O’Brien, 2002, p.100)

Mapas da Mente

Os mapas da mente foram inventados por Tony Buzan (1942-2019), um psicólogo inglês cofundador das Olimpíadas dos Deportos Mentais. Estes, reduzem um tema ou assunto a tópicos, sendo assim a informação representada de uma forma física ou mental.

Para se elaborar um mapa da mente é necessário que haja uma origem num elemento central, de onde vão sair ramificações com diversas palavras-chave, que representam as informações que estão ligadas a este elemento central. Todos os ramos que estão ligados à linha principal devem ser traçados da mesma cor, para que o tipo de informação seja imediatamente reconhecível. À medida que são anotados pormenores mais específicos estas ramificações vão-se tornando cada vez mais finas. Em vez das palavras-chave, também é possível a utilização de imagens simbólicas que auxiliem a memória.

Os mapas conceptuais são semelhantes aos mapas mentais, no entanto estes são estruturados através da relação entre conceitos, por frases de ligação, formando proposições passíveis de uma análise lógica.

Figura 16. Exemplo de Mapa Mental



Figura 17. Exemplo de Mapa Mental com imagens



11. Resultados do Questionário Aplicado aos professores

Caracterização da amostra

Tabela 30. Caracterização da amostra do Grupo dos Instrumentos de Cordas

Caracterização da Amostra do Grupo dos Instrumentos de Cordas	n = 11	n	%	m.	D.P
Género	Feminino	8	72,72%		
	Masculino	3	27,27%		
Idade				33,63	9,70
Habilidades	Licenciatura	6	54,54%		
	Mestrado	5	45,45%		
	Doutoramento	0	0,00%		
Tempo de Serviço	0-5	4	36,36%		
	5-10	2	18,18%		
	10-15	4	36,36%		
	>15	1	9,09%		
Regime de Ensino	Ensino Artístico Especializado	9	81,81%		
	Ensino Profissional	0	0,00%		
	Ensino Não Oficial	2	18,18%		
Região	Área metropolitana Lisboa	5	45,45%		
	Ilhas	2	18,18%		
	Centro	3	27,27%		
	Algarve	1	9,09%		

Tabela 31. Caracterização da Amostra do Grupo dos Instrumentos de Sopros

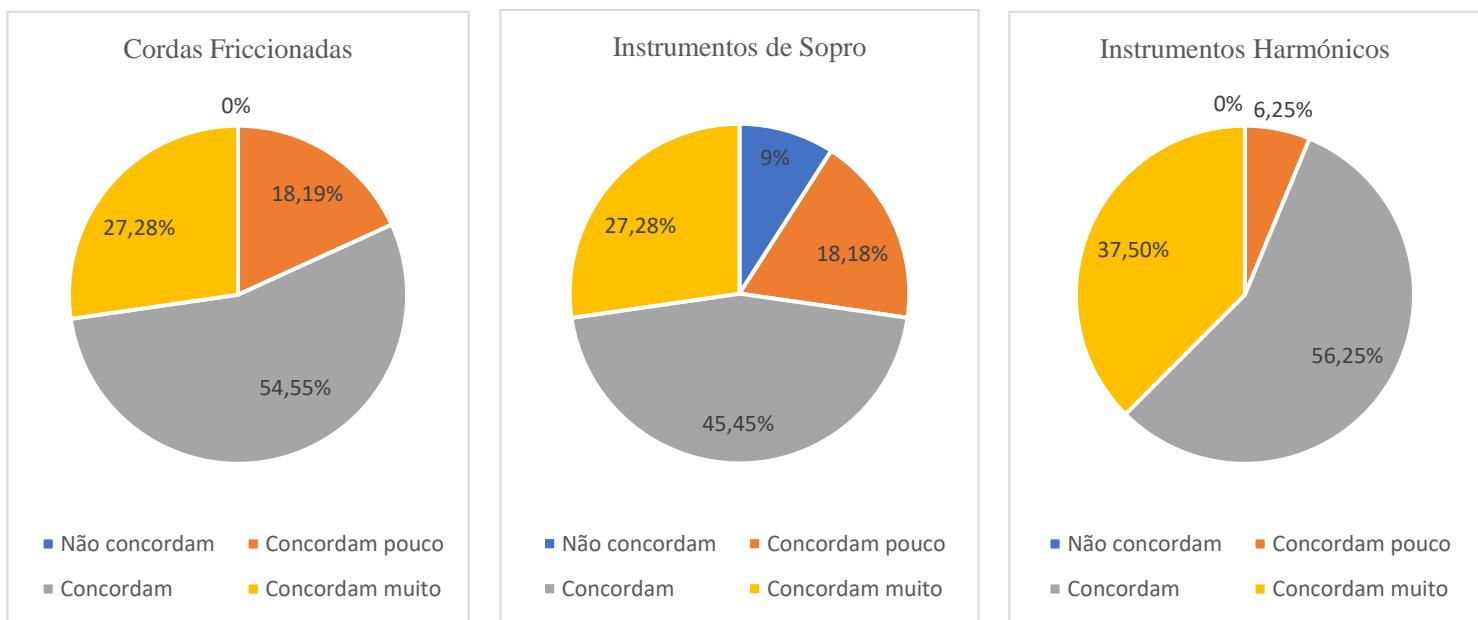
Caracterização da Amostra do Grupo dos Instrumentos de Sopros	n = 22	n	%	m.	D.P
Género	Feminino	9	40,90%		
	Masculino	13	59,09%		
Idade				35,36	9,73
Habilidades	Licenciatura	6	27,27%		
	Mestrado	15	68,18%		
	Doutoramento	1	4,54%		
Tempo de Serviço	0-5	6	27,27%		
	5-10	4	18,18%		
	10-15	6	27,27%		
	>15	6	27,27%		
Regime de Ensino	Ensino Artístico Especializado	17	77,27%		
	Ensino Profissional	2	9,09%		
	Ensino Não Oficial	3	13,63%		
Região	Norte	4	18,18%		
	Área metropolitana	6	27,27%		
	Lisboa				
	Ilhas	1	4,54%		
	Centro	8	36,36%		
	Algarve	3	13,63%		

Tabela 32. Caracterização da Amostra do Grupo dos Instrumentos de Harmónicos

Caracterização da Amostra do Grupo dos Instrumentos de Harmónicos	n = 16	n	%	m.	D.P
Género	Feminino	6	39,77%		
	Masculino	10	62,5%		
Idade				41,75	10,62
Habilidades	Licenciatura	5	31,25%		
	Mestrado	11	68,75%		
	Doutoramento	0	0%		
Tempo de Serviço	0-5	2	12,5%		
	5-10	3	18,75%		
	10-15	3	18,75%		
	>15	8	51,17%		
Regime de Ensino	Ensino Artístico Especializado	14	87,5%		
	Ensino Profissional	0	0%		
	Ensino Não Oficial	2	12,5%		
Região	Norte	0	0%		
	Área metropolitana	4	25%		
	Lisboa				
	Ilhas	4	25%		
	Centro	7	43,75%		
	Algarve	1	6,25%		

Questão 1 – Percentagem de professores que concordam que tocar de memória acrescenta qualidade à execução instrumental.

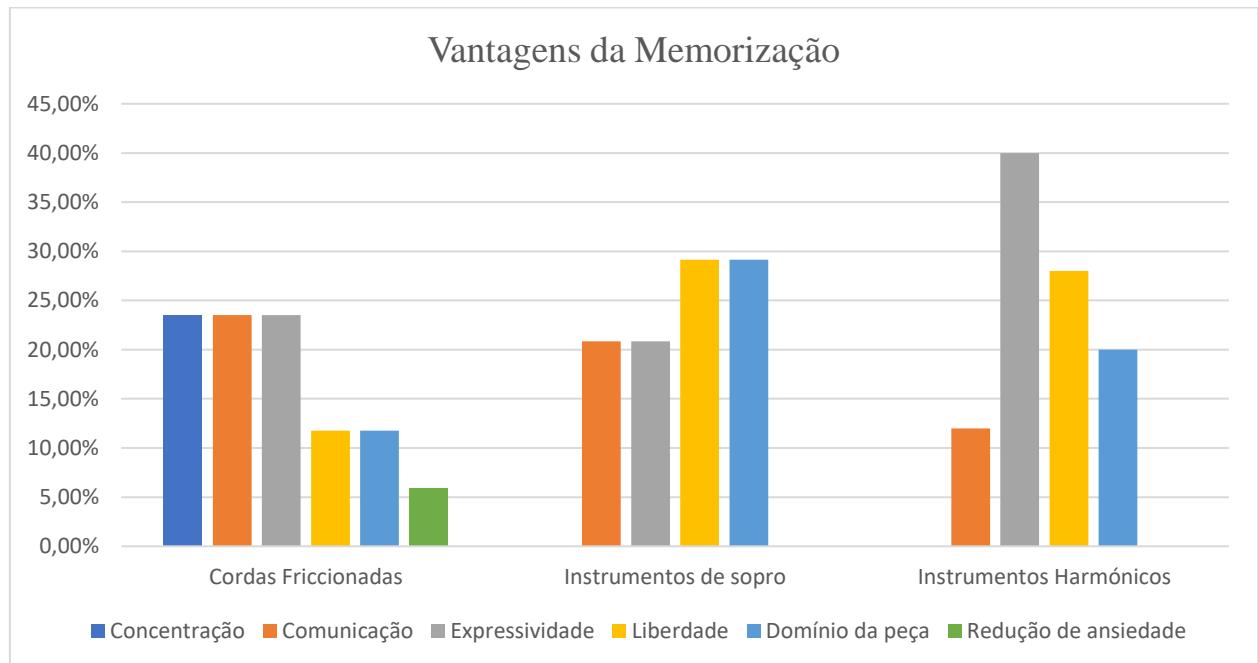
Gráfico 2. Resultados da questão 1: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos



Na questão 1, as respostas dos professores de cordas friccionadas e dos professores de instrumentos de sopro apresentam um resultado bastante semelhante. Não obstante, é de destacar que os inquiridos que discordam totalmente desta premissa pertencem à categoria dos instrumentos de sopro (9%). No caso dos instrumentos harmónicos, grande parte dos professores manifestou a sua concordância, havendo apenas 6,25% de inquiridos que concordaram pouco e nenhum que discordasse. A partir destes resultados é possível concluir que os professores de instrumentos harmónicos poderão dedicar-se mais à prática da memorização do que os professores de instrumentos de sopro, uma vez que admitem que esta melhora a sua qualidade de execução.

Questão 2 – Vantagens da memorização.

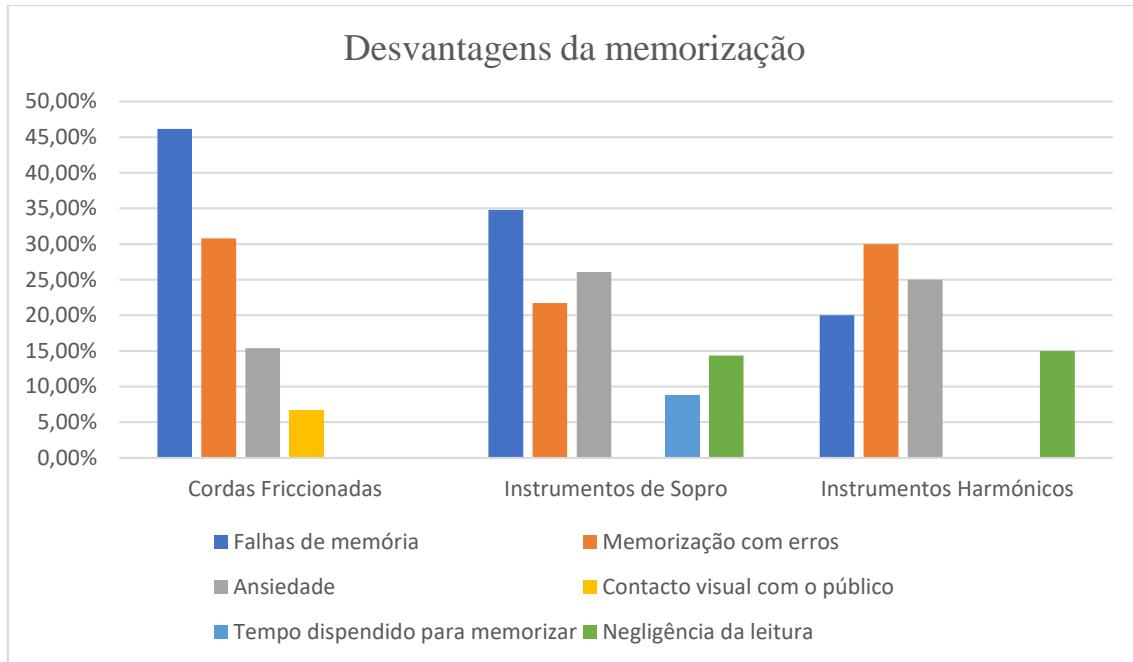
Gráfico 3. Resultados da questão 2 – Vantagens da Memorização



O seguinte gráfico demonstra a recorrência com que cada vantagem foi enunciada no inquérito, sendo que cada inquirido pôde apontar mais do que uma. Deste modo, o grupo que apresenta mais variedade de respostas é o das cordas friccionadas, destacando-se um total de seis vantagens para a prática memorativa. No caso do grupo dos instrumentos de sopro e dos instrumentos harmónicos a variável é de quatro vantagens, iguais para cada um, apesar de umas terem sido enunciadas mais vezes que outras. Os inquiridos do grupo de cordas friccionadas enunciaram mais vezes a concentração, a comunicação e a expressividade como vantagens da memorização. Por outro lado, para o grupo dos instrumentistas de sopro a sensação de liberdade artística e um melhor domínio da peça foram as vantagens mais enunciadas. No caso do grupo dos instrumentos harmónicos, os resultados já não são tão lineares como nos grupos anteriores, destacando-se em maior número a expressividade, seguindo-se a liberdade artística.

Questão 3 – Desvantagens da memorização.

Gráfico 4. Resultados da questão 3 – Desvantagens da memorização



Na questão nº 3 o grupo dos instrumentistas de sopro foi o que enunciou mais desvantagens na prática da memorização, agindo em conformidade com a primeira questão, onde os resultados demonstraram pouca concordância dos inquiridos relativamente à memorização em benefício da qualidade de execução. As desvantagens mais apontadas neste grupo foram as falhas de memória (34,78%) e a ansiedade (26,09%), sendo que foi o único grupo que apontou como desvantagem o tempo que é despendido na prática da memorização (9%). No grupo das cordas friccionadas, as falhas de memória (46,15%) e a memorização com erros (30,77%) foram as desvantagens mais vezes enunciadas. O grupo dos instrumentos harmónicos tem tendência a sair da norma dos restantes grupos, apontando como maior desvantagem a memorização com erros (30,00%), sendo que as falhas de memória são apenas a 3^a desvantagem mais apontada (20%). Em comum com os professores de instrumentos de sopro e com os professores de instrumentos harmónicos prende-se a desvantagem de se negligenciar a leitura em detrimento da memorização. Alguns professores afirmam que a competência da leitura muitas vezes fica comprometida quando o aluno inicia o estudo de uma peça através da memorização.

Questão 4 - Percentagem dos professores que tocam de memória.

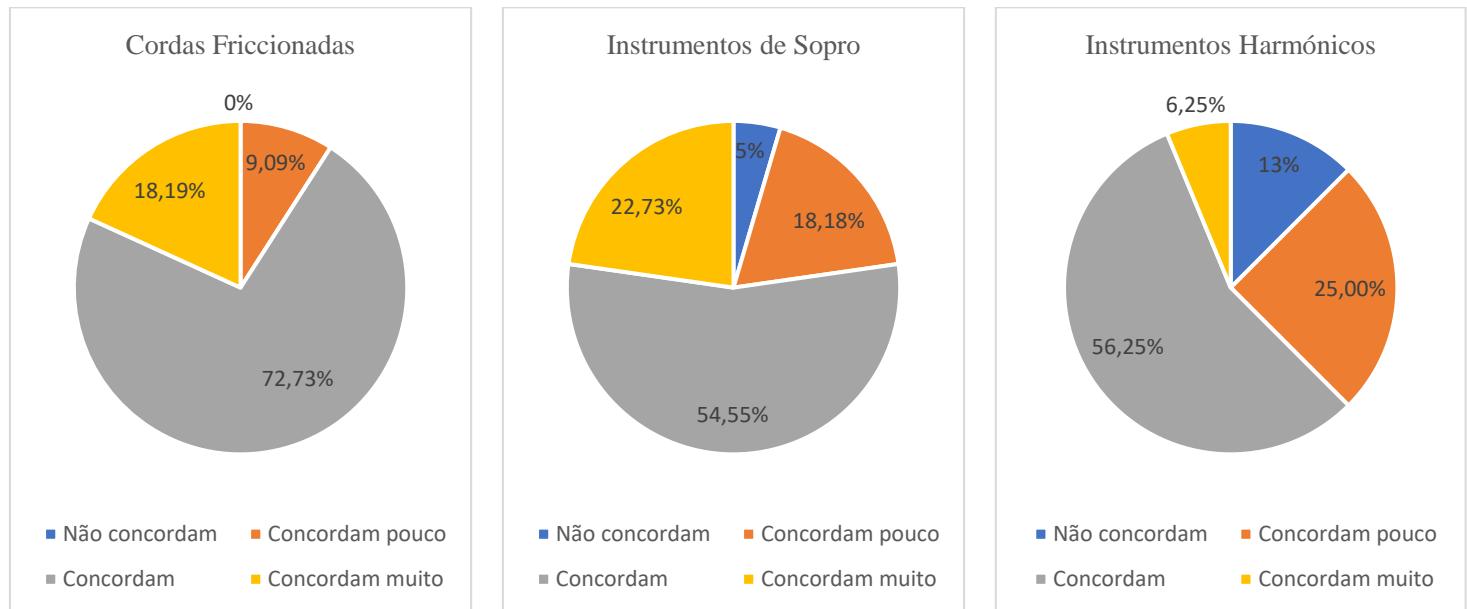
Gráfico 5. Resultados da questão 4: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos



No que diz respeito aos professores de cordas friccionadas e de instrumentos harmónicos, mais de 50% afirma que tem o hábito de tocar peças de memória, sendo que no caso dos instrumentos harmónicos apenas uma ligeira minoria (6,25%) afirma não o fazer. Por outro lado, os resultados dos professores de instrumentos de sopro demonstram uma realidade completamente antagónica, sendo que mais de metade dos professores (59,09%) admite que não tem como hábito tocar de memória. Em suma, esta prática pouco recorrente dos instrumentistas de sopro pode dever-se ao facto de estes discordarem que a prática da memorização acrescenta qualidade de execução à performance, desta forma não sentem necessidade de a trabalhar com mais destreza. Por outro lado, o facto de ser o único grupo a apontar como desvantagem o tempo despendido para a prática da memorização, pode querer afirmar que este grupo demora mais tempo ou tem mais dificuldade nesta competência.

Questão 5 – Percentagem de professores que concordam que memorização é uma facilidade de alguns alunos.

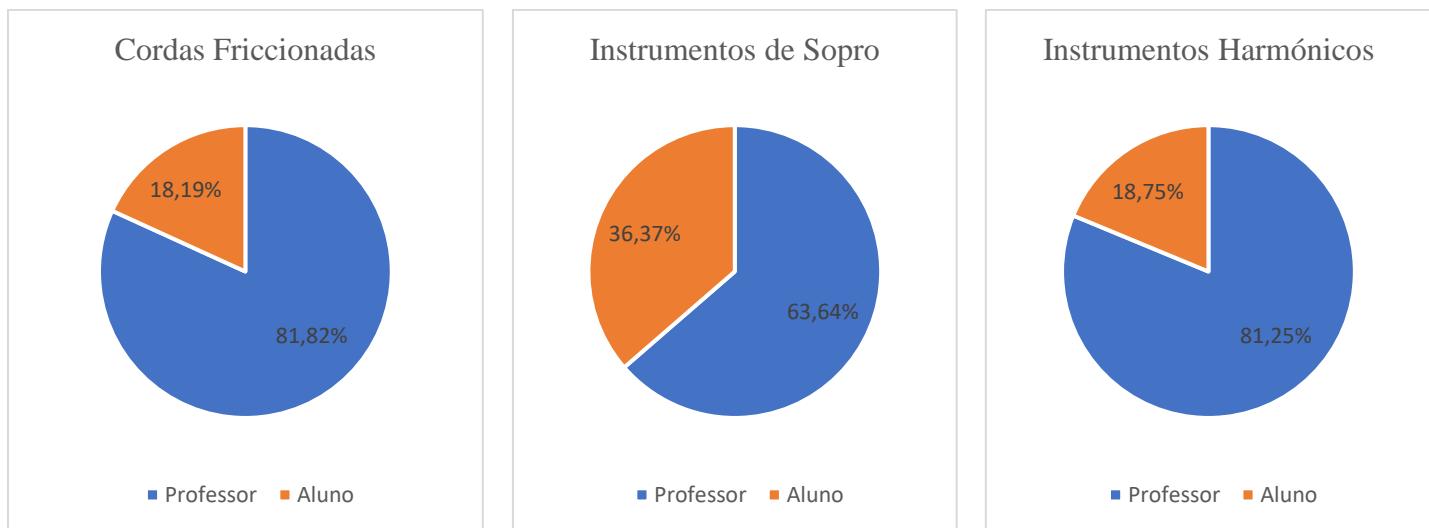
Gráfico 6. Resultados da questão 5: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos



De uma perspetiva geral é evidente que ambos os grupos concordam que a memorização é uma facilidade de alguns alunos. Por outro lado, é importante referir as percentagens de professores que concordam pouco ou que não concordam de todo com esta afirmação. O grupo que mais se destaca neste sentido é o grupo dos instrumentos harmónicos onde 13% dos professores não concorda totalmente com esta afirmação e 25% concorda pouco. Este panorama poderá manifestar que os professores de instrumentos harmónicos visam a memorização como uma competência abrangente a todos os alunos, mesmo aqueles com mais dificuldades. Por outro lado, o grupo dos professores de cordas friccionadas adota uma ótica completamente oposta, onde apenas 9,09% concorda pouco com a afirmação.

Questão 6 -A memorização deve ser trabalhada em aula com o apoio do professor ou autonomamente pelo aluno.

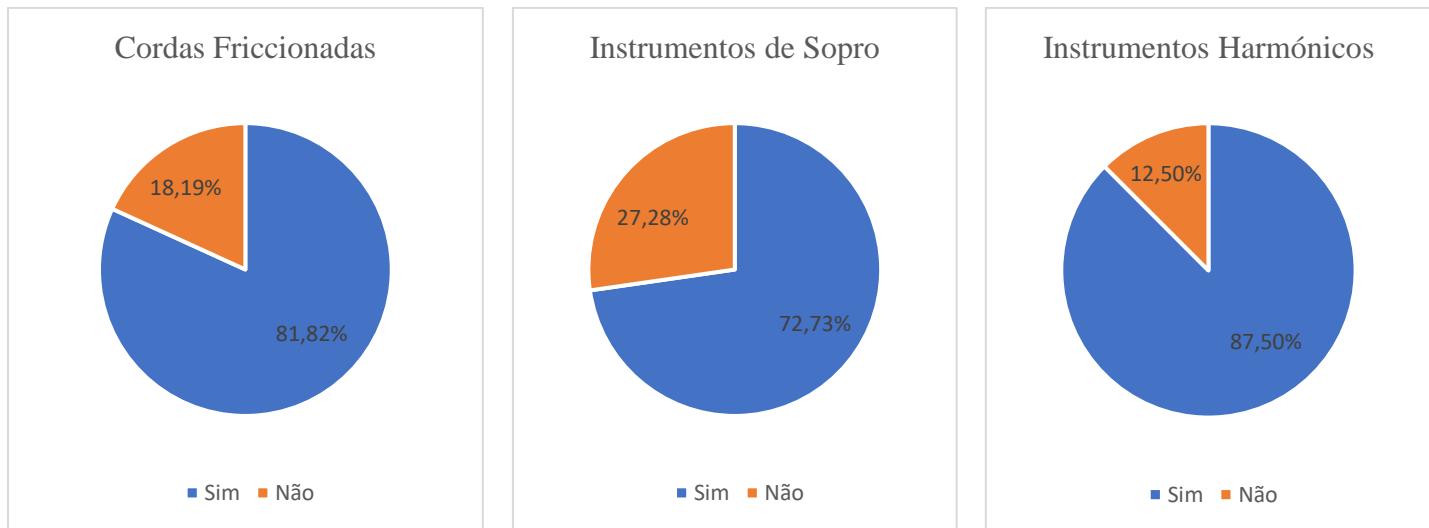
Gráfico 7. Resultados da questão 6: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos



A questão nº 6 foi destinada a perceber se os professores dos diferentes instrumentos defendem que a memorização é uma competência que deve ser acompanhada e trabalhada em aula com o apoio do professor, ou se sustentam a ideia de que é uma habilidade totalmente ao encargo do estudo individual do aluno. Ao contrário do que a questão nº 5 poderia sugerir com os resultados, 81,82% dos professores de cordas friccionadas admite que a memorização deve ser trabalhada em contexto de aula e em contacto com o professor. Apesar de na questão anterior afirmarem que a memorização é uma facilidade de alguns alunos, nesta questão é possível averiguar que, apesar disso, não incutem essa tarefa ao aluno a solo. No caso do grupo dos instrumentos harmónicos, estes parecem seguir a mesma tendência iniciada na questão 5. Por outro lado, os professores de instrumentos de sopro tendem a incutir esta competência autonomamente ao aluno, sem o acompanhamento do professor (36,37%). Apesar deste número não chegar a metade dos inquiridos, em comparação com os restantes grupos é um valor a considerar.

Questão 7 - Percentagem de professores que realizam trabalho de memorização com os alunos.

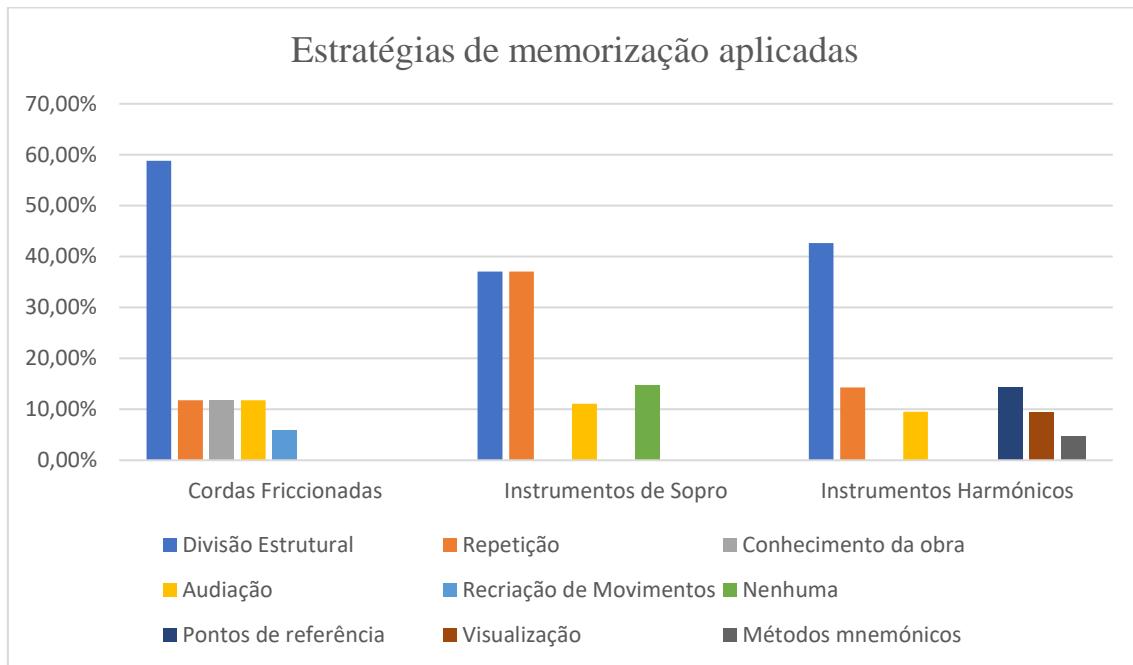
Gráfico 8. Resultados da questão 7: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos



Comparando os resultados da questão 7 com os resultados da questão anterior, são notórias algumas semelhanças. No caso do grupo das cordas friccionadas, os resultados são iguais, ou seja, os professores que defendem que a memorização deve ser trabalhada autonomamente pelo aluno, sem o acompanhamento do professor, são os que efetivamente não trabalham esta competência em sala de aula (18,19%). Por outro lado, quer o grupo dos instrumentos de sopro, quer o grupo dos instrumentos harmónicos parece registar uma ligeira melhoria, sendo que, apesar de alguns professores defenderem que esta competência deve ser trabalhada apenas pelo aluno, acabam por introduzi-la nas suas aulas. No que diz respeito aos professores de instrumentos de sopro, 9,09% considera que esta capacidade é da exclusiva responsabilidade do aluno, no entanto acaba por introduzi-la nas suas aulas. Nos instrumentos harmónicos, 6,55% dos professores não atua em conformidade com a ideologia de que o aluno é autonomamente responsável pela prática da memorização.

Questão 8 - Estratégias de memorização aplicadas e ensinadas aos alunos.

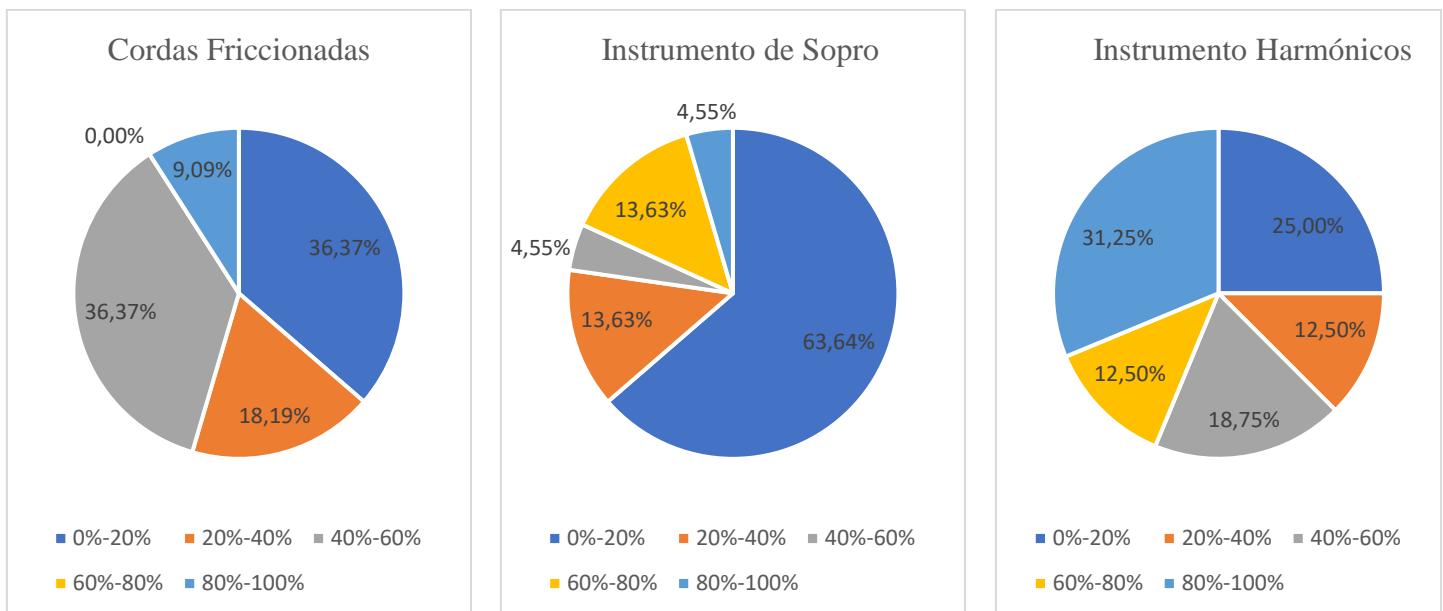
Gráfico 9. Resultados da questão 8 - Estratégias de memorização aplicadas



O primeiro aspecto para o qual este gráfico avverte tem em conta as diversas estratégias de memorização utilizadas por cada um dos grupos. O grupo que conhece e aplica mais estratégias de memorização em contexto de aula é o grupo dos instrumentos harmónicos, perfazendo um total de seis técnicas diferentes, em que a divisão estrutural (42,62%) é a mais utilizada, seguida da utilização de pontos de referência (14%). De seguida, o grupo das cordas friccionadas contém um total de cinco técnicas de memorização diferenciadas, estando em evidência a divisão estrutural (58,82%), tal como no grupo anterior. Num sentido antagónico, o grupo dos instrumentos de sopro é o único que contém professores que não ensinam nem aplicam nenhuma estratégia de memorização aos alunos (14,81%), perfazendo um total de três estratégias diferenciadas, onde a divisão estrutural e a repetição ocupam em *ex aequo* o primeiro lugar, referenciado 37,04% de vezes. De um ponto de vista geral, os professores de instrumentos de cordas friccionadas e de instrumentos harmónicos parecem ter um conhecimento mais abrangente acerca desta temática, não dando grande ênfase à estratégia da repetição, optando por outras que auxiliem de uma forma mais completa a memorização.

Questão 9 - Percentagem de alunos que conseguem memorizar e que tocam de memória em audições e/ou concertos.

Gráfico 10. Resultados da questão 9: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos



Esta questão surgiu com o objetivo de quantificar a percentagem de alunos por classe que conseguia finalizar o processo de memorização. Para isso, foi pedido aos diversos professores de instrumento para refletirem e assinalarem qual a percentagem de alunos que melhor correspondia à percentagem de alunos que consegue memorizar e colocar essa competência em prática.

Os resultados obtidos foram bastante diversificados em cada grupo de instrumentos. O grupo que obteve melhores resultados foi o grupo dos instrumentos harmónicos, onde apenas 25% dos professores referiu que da sua classe somente 0% a 20% dos alunos conseguia tocar de memória em concertos e audições. Por outro lado, a percentagem de professores que referiu o contrário (80% a 100% dos alunos dominava esta competência), superou o valor anterior por 6,25%, tendo sido referido por 31,25% dos professores.

No grupo das Cordas Friccionadas há duas fações que se destacam. A fação dos 0% a 20% e a fação de 40% a 60%, ambas referidas por 36,37% dos professores. Desta forma, os resultados parecem ser bastante equilibrados neste grupo. Apesar disso, apenas 9,09% dos professores afirma que 80% a 100% da sua classe consegue tocar de memória em

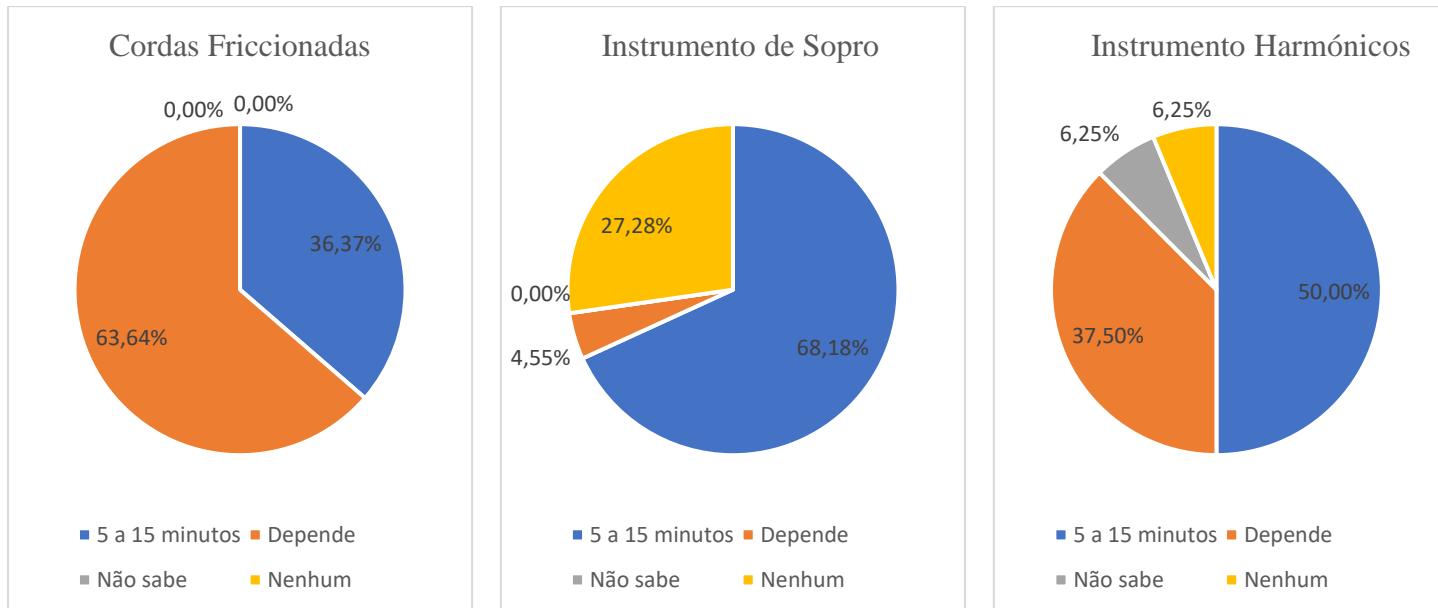
concertos e audições, sendo um valor bastante inferior comparado com os resultados do grupo dos instrumentos harmónicos.

A fação dos 20% a 40% é referida por 18,19% dos professores, sugerindo assim que metade dos professores de instrumentos de cordas afirma que metade da sua classe domina a memorização (45,46%), a restante afirma que metade da sua classe não domina a memorização (54,56%).

O grupo dos instrumentos de sopro obteve os piores resultados, onde 62,64% dos professores afirma que apenas 0% a 20% da classe consegue memorizar e tocar de memória em concertos e audições. A fação dos 80% a 100% é muito reduzida (4,55%) em comparação com os restantes grupos inquiridos. De um ponto de vista geral, apenas 22,73% dos professores afirma que, pelo menos, metade da sua classe domina esta competência. Em comparação, por exemplo, com o grupo dos instrumentos harmónicos este valor (22,73%) é ainda muito inferior à fação que corresponde, não à metade, mas quase uma totalidade de alunos por classe que domina a memorização (31,25%).

Questão 10 - Tempo de aula despendido para trabalhar a memorização.

Gráfico 11. Resultados da questão 10: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos

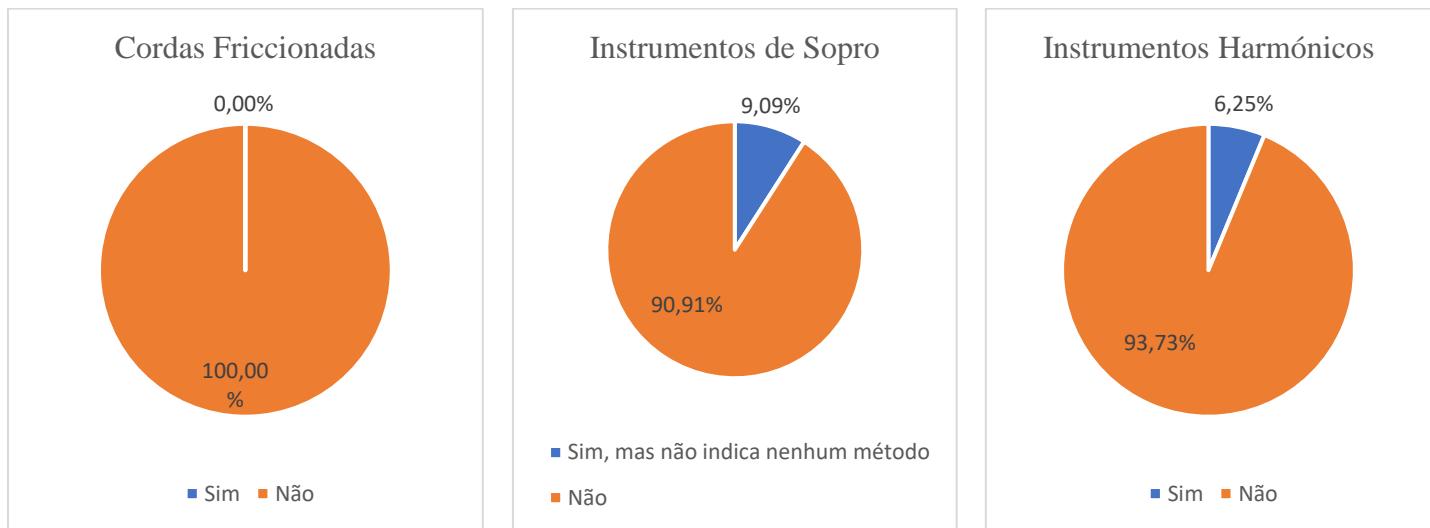


De um modo geral, todos professores têm tendência para prescindir entre 5 e 15 minutos da sua aula para trabalhar a competência da memorização, ou então não gerindo o tempo e as aulas conforme as necessidades apresentadas pelos alunos. No grupo das cordas friccionadas, apesar de na questão 7 18,19% dos professores afirmar que não trabalhava a prática de memorização com os seus alunos, neste gráfico pode concluir-se que todos eles afirmam despender entre 5 e 15 minutos (36,37%) ou que esse tempo dependia de outros fatores (63,64%). Deste modo, pode concluir-se que apesar de 18,19% dos professores afirmar que não trabalha esta competência, podem incluí-la esporadicamente em algumas aulas com finalidades diferenciadas. Por outro lado, o gráfico do grupo dos instrumentos de sopro surge em conformidade com o da questão 7, exatamente com os mesmos resultados, ou seja, os professores que afirmam que não trabalham a prática da memorização são os mesmos que defendem que não empregam tempo algum a trabalhá-la (27,28%). Apesar disso, este grupo é aquele que restringe o tempo despendido em aula, dedicando 5 a 15 minutos a esta prática.

No grupo dos instrumentos harmónicos são também observáveis resultados similares aos da questão 7 que perfazia um total de 12,50% de professores que não trabalhavam a memorização com os seus alunos. Assim, poderá concluir-se que estes 12,50% estão dentro dos 6,25% que não despendem nenhum tempo com esta prática e dos 6,25% que não sabem quanto tempo dedicam à memorização. Estes últimos 6,25% poderá assim corresponder a professores que trabalham esta competência muito esporadicamente e que como não consideram uma prática regular, assumem que não costumam trabalhá-la em aula com os alunos.

Questão 11 - Percentagem de professores que consideram/ não consideram suficiente a existência de métodos que auxiliem o processo da memorização e que, em caso afirmativo, indicam alguns deles.

Gráfico 12. Resultados da questão 11: Cordas Friccionadas, Instrumentos de Sopro e Instrumentos Harmónicos



Esta questão foi feita no sentido de perceber se os professores sentiam que tinham métodos de memorização suficientes que os auxiliassem nesta prática, dentro do seu contexto escolar. É de frisar que os professores que responderam afirmativamente, mas que indicaram estratégias de memorização e não métodos, para estatística, foram colocados no grupo que não considera os métodos existentes suficientes, dado que o objetivo desta questão era o de apurar quais os métodos mais conhecidos. Na totalidade, apenas um professor afirmou que considerava suficiente os métodos existentes, indicando como exemplo *“Fundamentals of Piano Practice”* de Chuan C. Chang. É de destacar também um professor que indicou diversos métodos, tais como Suzuki, K. & D. Blackwell, M. Cohen, Colourstrings e Sassmannshaus, no entanto não os considera suficientes para o auxílio da memorização, citando:

“(...) Apenas existe uma sugestão de exercício aqui e ali para diferenciar o estudo daquela obra e tudo o resto é com o professor e a sua metodologia de ensino (...) apenas na formação ou investigação do professor é que essas estratégias/ importância é percecionada, no entanto elas não estão escritas na partitura (...)”

(Inquirido do Grupo dos Instrumentos de Corda Friccionada, 2021)

Síntese geral

A apreciação global deste inquérito demonstra que a memorização é uma prática abordada de diferentes formas, de acordo com cada grupo de. O grupo que tem uma prática regular e uma maior preocupação em trabalhar esta competência é o grupo dos instrumentos harmónicos, sendo o que mais considera que esta prática acrescenta qualidade à execução instrumental. Para além disso, é o grupo que mais metodologias conhece e aplica, despendendo tempo de aula para trabalhar esta competência com os alunos. No que diz respeito aos métodos, foi o único grupo que conseguiu identificar métodos, no entanto não consideram que estes sejam suficientes, afirmando até que esta competência é, por vezes, deixada à consideração do aluno, devido à falta de formação específica por parte dos professores. Ainda assim, este grupo demonstra a preocupação em colmatar estas falhas, o que resulta em resultados bastante positivos nas suas classes, como foi anteriormente demonstrado.

“Acho que são pouco treinados e desenvolvidos os métodos e falta formação específica de técnicas de memorização nas universidades, sendo isto um assunto que é deixado à capacidade do aluno e ao tempo (há muitos professores que acreditam que um dia os alunos chegam lá se for preciso e se treinarem muito).”

(Inquirido do Grupo de Instrumentos Harmónicos, 2021)

No grupo das cordas friccionadas é notória uma grande ambiguidade de ideias e opiniões, relativamente à prática da memorização. Ainda assim, pode-se considerar que cerca de metade dos professores trabalha esta competência, considerando-a importante para a qualidade de ensino dos alunos. Apesar de não demonstrar um leque tão diversificado de metodologias, em comparação com os instrumentos harmónicos, demonstra algum conhecimento acerca das mesmas assim como a sua exploração, referindo, por exemplo, a “*replicação de movimentos*” como uma delas. Os resultados que advêm deste inquérito, relativamente às classes de instrumento, são bastante equilibrados, demonstrando a tal ambiguidade de resultados referidos anteriormente, existindo sempre uma grande percentagem de professores que considera a memorização uma prática importante, trabalhando nesse sentido, e por outro lado, os restantes professores que consideram o contrário.

De todos os grupos foi o único que concordou em 100% que não existem métodos suficientes que auxiliem a prática e o ensino da memorização. No entanto, houve

professores que referiram também que não sentiam a necessidade de se guiarem por um método: “*Pessoalmente considero que não, mas também não sinto a falta de seguir as estratégias por um método.*” (Inquirido de cordas friccionadas, 2021)

O grupo dos instrumentos de sopro, em comparação com os restantes, foi o que apresentou piores resultados ao nível da percentagem de alunos que conseguem memorizar por classe. Estes resultados advêm de diversos fatores, como o facto de alguns professores não concordarem ou concordarem pouco que a memorização vá acrescentar qualidade à execução instrumental. Para além disso, é de evidenciar que neste grupo os professores não têm por hábito tocar de memória, o que se vai a refletir, mais tarde, na pouca diversidade de metodologias apresentadas acerca desta temática. Desta forma, apesar de 72,73% afirmar que trabalha esta competência em sala de aula com os alunos, poderão não o fazer da melhor forma, nem com diversas metodologias e estratégias de memorização, o que se vai refletir na percentagem de alunos que consegue memorizar. Apesar dos fracos resultados apresentados, é o grupo que mais valida a existência de métodos suficientes para o suporte da memorização, sem indicarem especificamente nenhum. Esta validação poderá demonstrar a falta de conhecimento que os docentes têm acerca de estratégias e metodologias de memorização, achando que o que aplicam em aula é suficiente e que se o aluno não consegue memorizar, se deve a outros fatores. Na realidade, esta última premissa abrange também o resto dos docentes dos restantes grupos e instrumentos, havendo ainda uma grande percentagem de professores que assume que a memorização deve surgir por parte do aluno e de forma intuitiva, atribuindo diversas outras razões ao facto do aluno ser incapaz de memorizar, tal como a falta de estudo. “*Normalmente a memorização parte da iniciativa do aluno, que o faz intuitivamente. Tenho outros alunos que lhes é muito difícil memorizar. Creio que é falta de estudo regular com o instrumento (...).*” (Inquirido do Grupo dos Instrumentos Harmónicos, 2021)

Em suma, este questionário demonstra que a memorização pode e deve ser trabalhada, visto que os resultados apontam que o tempo e a diversidade de metodologias aplicadas em aula são fatores significativos para o bom aproveitamento de uma classe. Para além disso, o conhecimento e a importância que o professor atribui a esta temática são fatores que contribuem também para o sucesso da memorização.

12. Resultados do Questionário Aplicado aos Alunos

12.1. Caracterização da Amostra

Tabela 33. Caracterização da Amostra – Grupo A

N = 5		n	%	M	DP	Min	Máx
Género	Feminino	3	60%				
	Masculino	2	40%				
Idade				11,8	1,30	10	13
Grau	1º grau	2	40%				
	3º grau	1	20%				
	4º grau	2	40%				
Anos de prática instrumental	3 anos	2	40%				
	4 anos	3	60%				
Iniciação Musical	Frequentou iniciação	2	40%				
	Não frequentou iniciação	3	60%				
Regime de Ensino da iniciação	Oficial	0	0%				
	Não Oficial	2	40%				

Tabela 34. Caracterização da Amostra – Grupo B

N = 4		n	%	M	DP	Min	Máx
Género	Feminino	4	100%				
	Masculino	0	0%				
Idade				12	0,82	11	13
Grau	2º grau	1	25%				
	3º grau	3	75%				
Anos de prática instrumental	2 anos	1	25%				
	3 anos	3	75%				
Iniciação Musical	Frequentou iniciação	0	0%				
	Não frequentou iniciação	4	100%				
Regime de Ensino da iniciação	Oficial	0	0%				
	Não Oficial	0	0%				

12.2. Resultados do inquérito aplicado

C. Estudo Individual

Tabela 35. Respostas Categoria C - Estudo individual

Questões	Possibilidades de Resposta	Grupo A N = 5		Grupo B N = 4	
		n	%	n	%
Dias de estudo individual por semana	0 a 1 dia por semana	0	0%	0	0%
	2 a 3 dias por semana	3	60%	2	50%
	4 a 5 dias por semana	2	40%	1	25%
	6 a 7 dias por semana	0	0%	1	25%
Duração do estudo por sessão	< 30 minutos	0	0%	1	25%
	30 minutos a 1 hora	5	100%	3	75%
	1 – 2 horas	0	0%	0	0%
	> 2 horas	0	0%	0	0%
Metodologias de estudo	Apenas a utilização do instrumento no estudo diário	3	60%	2	50%
	Aplicação de outros exercícios	2	40%	2	50%

Através de uma breve análise dos resultados do estudo individual dos alunos de ambos os grupos, é possível concluir que os hábitos de estudo são bastante semelhantes entre os dois. Apesar disso, é de frisar que existe uma maior coerência na duração do estudo entre os alunos do Grupo A, do que entre os alunos do Grupo B. Quando às metodologias de estudo é possível afirmar que cerca de metade dos alunos aplica outros exercícios durante o seu estudo diário, para além da utilização do instrumento. Desta forma, pode-se concluir que ambas as amostras apresentam padrões de hábitos de estudo bastante equilibrados entre si, com diferenças pouco significativas.

C1. Estudo Individual e Escolhas Pessoais

Tabela 36. Respostas Categoria C1 - Estudo individual e escolhas pessoais

Questões	Possibilidades de Resposta	Grupo A N = 5		Grupo B N = 4	
		n	%	n	%
Preferências no estudo diário	Escalas	2	40%	1	25%
	Peças	2	40%	3	75%
	Estudos	1	20%	0	0%
	Memorização	0	0%	0	0%
	Sonoridade	0	0%	0	0%
O que considera mais importante no estudo diário	Escalas	2	40%	2	50%
	Peças	0	0%	1	25%
	Estudos	2	40%	0	0%
	Memorização	0	0%	1	25%
	Sonoridade	1	20%	0	0%
A que parte dedica mais tempo no seu estudo diário	Escalas	2	40%	2	50%
	Peças	0	0%	0	0%
	Estudos	2	40%	2	50%
	Memorização	1	20%	0	0%
	Sonoridade	0	0%	0	0%
Motivações de estudo	Vontade própria	5	100%	4	100%
	Obrigação	0	0%	0	0%

Em primeiro lugar, é possível constatar que cerca de 40% dos alunos do Grupo A tem preferência no seu estudo diário por conteúdos que não requerem a utilização de partitura (escalas), ao contrário dos alunos do Grupo B. Relativamente à questão do que consideram mais importante no seu estudo diário é de frisar que apenas um aluno do Grupo B referiu a memorização como um desses fatores, no entanto nenhum aluno do Grupo B parece dedicar tempo a essa capacidade. Por outro lado, nenhum dos alunos do Grupo A considerou a memorização como um dos domínios mais importantes no seu estudo diário, no entanto um aluno afirmou despender grande parte do seu tempo à prática memorativa. Isto sugere que os alunos do Grupo B, apesar de terem consciência de que a memorização é um domínio onde têm dificuldade e que pretendem melhorar, não o fazem, possivelmente, porque não conhecem estratégias que os auxiliem neste processo. Por outro lado, os alunos do Grupo A, provavelmente, por já dominarem esta capacidade não a consideram demasiado importante, apesar de despenderem tempo a desenvolvê-la.

C2. Estudo e Memorização

Tabela 37. Respostas Categoria C2 - Estudo e memorização

Questões	Possibilidades de Resposta	Grupo A N = 5		Grupo B N = 4	
		n	%	n	%
Frequência do uso da partitura no estudo diário	Nunca	0	0%	0	0%
	Raramente	0	0%	0	0%
	Às vezes	1	20%	0	0%
	Frequentemente	2	40%	2	50%
	Sempre	2	40%	2	50%
Razão que os leva a não usarem partitura	Dificuldades de leitura	0	0%	0	0%
	Gosto de memorizar	3	60%	1	25%
	Gosto da peça	0	0%	0	0%
	Gosto da melodia	1	20%	1	25%
	Sinto-me mais livre quando toco sem partitura	1	20%	1	25%
	Outro	0	0%	1	25%
Frequência com que memorizam obras e/ou estudos	Nunca	0	0%	0	0%
	Raramente	2	40%	2	50%
	Às vezes	1	20%	2	50%
	Frequentemente	0	0%	0	0%
	Sempre	2	40%	0	0%
Facilidade de memorização	Escalas	3	60%	3	75%
	Peças	1	20%	1	25%
	Estudos	1	20%	0	0%
	Qualquer melodia que conheça	0	0%	0	0%
Fatores que podem facilitar a memorização	A melodia	1	20%	1	25%
	O ritmo	0	0%	0	0%
	Repetir muitas vezes	4	80%	3	75%
	Não sei	0	0%	0	0%
	Não consigo memorizar	0	0%	0	0%
Facilidade de memorização entre conteúdos escolares ou musicais	Partituras	2	40%	2	50%
	Conteúdos Escolares	0	0%	1	25%
	Ambos	3	60%	1	25%
	Nenhum	0	0%	0	0%

Satisfação de memorização entre conteúdos escolares ou musicais	Partituras	4	80%	2	50%
	Conteúdos Escolares	0	0%	1	25%
	Ambos	1	20%	1	25%
	Nenhum	0	0%	0	0%
Opinião pessoal acerca da memorização	Gostam de memorizar	5	100 %	4	100%
	Não gostam de memorizar	0	0%	0	0%

Em ambos os grupos a frequência com que usam a partitura situa-se em grande parte entre “sempre” ou “frequentemente”, destacando-se apenas um aluno no Grupo A que utiliza a partitura com menos frequência. Na questão que é colocada relativamente à razão que os leva a não usarem a partitura, é notória uma grande discordância entre os alunos do Grupo A e do Grupo B. Na realidade, maior parte dos alunos do Grupo A afirma que a razão que os leva a não utilizarem a partitura é gostarem de memorizar. Por outro lado, no Grupo B apenas um aluno aponta essa razão, enquanto as restantes respostas estão bastante divididas. Relativamente à frequência com que os alunos memorizam obras/estudos o Grupo A aponta para dois alunos que o fazem sempre, sendo que os restantes se dividem entre “às vezes” e “raramente”. O Grupo B parece não apontar para o mesmo desempenho sendo que maior parte dos alunos não costuma memorizar. Estes resultados sugerem que o gosto pela memorização fomenta a frequência com que os alunos têm sucesso com esta competência. Em ambos os grupos é referido que as escalas são o conteúdo mais suscetível de ser memorizado e o maior facilitador desta é a repetição. Relativamente à facilidade e satisfação entre a memorização de conteúdos escolares ou musicais, todos os alunos do Grupo A incluíram a música nas respostas. Por outro lado, 25% dos alunos do Grupo B apontaram apenas para os conteúdos escolares.

Síntese Geral

Através deste estudo de comparação multicasos foi possível concluir que os alunos que beneficiaram de sessões de memorização acabaram por ter mais frequência na realização dessa atividade, assim como uma maior consciência de como a incluir no seu estudo diário.

Para além disso, é importante referir que durante este estudo todos os alunos do Grupo A mostraram grande entusiasmo em aprender a memorizar, mesmo quando tinham algumas dificuldades nesse domínio. À medida que foram adotando novas estratégias e conhecimentos foi notório um claro afastamento da partitura e uma procura pela tal “liberdade musical”.

Dois dos alunos do Grupo A obtiveram resultados bastante positivos depois destas sessões e acabaram por realizar todas as suas prestações flautísticas de memória. Os restantes elementos, apesar de não terem conseguido atingir este nível conseguiram melhorias significativas ao nível da organização e do rendimento do estudo diário. Dado que para o dominar a memorização é necessário um estudo muito estruturado e sistemático, isto acabou por se refletir nos hábitos de estudo dos alunos.

Desta forma, todos os alunos do Grupo A evoluíram de forma gradual no decorrer destas sessões e, consequentemente, obtiveram resultados mais positivos no final do 3º período, em comparação com o primeiro.

A nível motivacional, o facto de as sessões terem decorrido num formato digital e interativo fomentou a adesão às práticas desta competência. É também importante referenciar que à medida que os alunos iam conhecendo e manipulando melhor a sua capacidade de memorização iam sendo cada vez mais autodidatas em relação à mesma.

13. Operacionalização do Método de Memorização Musical adaptado à aprendizagem da Flauta Transversal, num modelo de E@D

13.1 Formato, Estruturação e Modelo

O método desenhado para esta investigação foi criado através da plataforma *Book Creator*, em formato digital, dividido em três níveis de dificuldade para que os alunos pudessem fazer uma aprendizagem gradual, de acordo com o seu nível de ensino. Desta forma, resultaram três livros. O primeiro, intitulado de “*Byte*” correspondendo à Iniciação IV e ao 1º grau; O segundo, “*Megabyte*” adequado aos alunos do 2º e 3º grau; e, por último, o terceiro, “*Gigabyte*” criado para alunos do 4º ao 5º grau de escolaridade. Os nomes escolhidos para cada um dos manuais, para além de terem tido o intuito de os tornar mais apelativos, pretendem também sugerir uma evolução, dado que os termos utilizados são uma medida para especificar a capacidade de armazenamento ou memória de um determinado dispositivo digital. Desta forma, quando o aluno transita de nível significa que melhorou a sua habilidade de memorização e que aumentou a sua capacidade de armazenamento.

Book Creator

O *Book Creator*²⁷, estreado em setembro de 2011 e criado por Dan Amos, é uma plataforma que permite criar livros em formato digital, com múltiplas possibilidades tecnológicas. O conceito inicial do autor pretendia que os alunos pudessem ter acesso a uma aplicação, onde fosse possível criarem os seus próprios livros, com uma interface fácil e intuitiva. Dan Amos explica que esta ideia surgiu devido ao seu filho, que tinha sido diagnosticado com dislexia e que até ao momento não tinha tido progressos na leitura e na escrita. Desta forma, ao criar esta aplicação procurou ir de encontro aos pontos de interesse dos jovens, para que o interesse literário fosse promovido.

Em 2017 a aplicação expandiu-se através do *Google Chrome*, tornando-se muito mais acessível aos utilizadores que não possuíam dispositivos IOS. Neste momento o *Book Creator* é uma aplicação gratuita e acessível a toda a comunidade, tendo ganho diversos prémios como: 2015 *Bett Award*; o prémio de melhor *Website* educativo de 2018,

²⁷ <https://bookcreator.com/>

atribuído pela *American Association of School Librarians* (AASL); o prémio “*Cool Tool*” em 2020, pela *EdTech Digest*; o prémio “*Best Remote and Blended Learning Tools for Primary*” e o prémio “*Comoon Sense Selection for Learning*”, em 2021.

Para além do reconhecimento e do êxito do *Book Creator*, a razão pela qual me levou a adotar esta aplicação para a criação dos manuais está relacionada com as funcionalidades e opções interativas que esta plataforma dispõe. Para além da interface ser bastante intuitiva e de utilização fácil, esta também possibilita o *upload* de ficheiros em formato *PDF*, *PowerPoint*, vídeos, áudios e a criação de aplicações interativas através de *Learning Apps*²⁸. Desta forma, o aluno pode ter um acesso fácil, diversificado e apelativo através do seu computador ou telemóvel com uma ferramenta de fácil utilização, que possibilitará independência e autonomia no seu estudo diário.

Modelo de E@D

O Ensino a Distância é uma modalidade de ensino regulada pela Portaria 359/2019, de 8 de outubro, que concebe ensino de qualidade para os alunos que estão impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola. Esta modalidade está integrada nas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e tem o objetivo de possibilitar o acesso à educação a todos os alunos.

Este ensino destina-se aos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico geral, dos cursos científico – humanísticos e dos cursos profissionais que se encontrem, comprovadamente, impossibilitados de frequentar o ensino presencial, tais como:

- “a) *Filhos ou educandos de profissionais itinerantes, dada a constante mobilidade geográfica das famílias;*
- b) *Alunos -atletas a frequentar a modalidade de ensino a distância na rede de escolas com Unidades de Apoio de Alto Rendimento na Escola (UAARE);*
- c) *Alunos que, por razões de saúde ou outras consideradas relevantes, não possam frequentar presencialmente a escola por um período superior a dois meses e tenham obtido parecer favorável da DGESTE, em articulação com a DGE e, no caso dos cursos profissionais, com a ANQEP, I. P.;*

²⁸ <https://learningapps.org/>

d) Alunos que se encontram integrados em entidades ou em instituições públicas, particulares e cooperativas que estabeleçam acordos de cooperação com uma escola E@D, com vista a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória.”

(Portaria 359/2019, de 8 de outubro)

A aplicação das TIC neste processo facilita o acesso ao currículo de aprendizagem, em contexto de Ensino a Distância, sendo que esta modalidade ocorre predominantemente com separação física entre o docente e o aluno, em que:

- “i) A interação e participação são tecnologicamente mediadas e apoiadas pelo professor -tutor e por equipas educativas de ensino a distância, abreviadamente designadas por equipas educativas E@D, responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem;*
- ii) O desenho curricular é orientado para permitir o acesso sem limites de tempo e lugar ao currículo e aos processos e contextos de ensino e aprendizagem;*
- iii) O modelo pedagógico é especialmente concebido para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais.”*

(Portaria 359/2019, de 8 de outubro)

Foi a partir do ponto iii) que este método foi pensado e concebido em formato digital, com o objetivo de criar um ambiente de ensino virtual, acessível à aprendizagem da memorização em que tanto o aluno como o professor-tutor pudessem ter acesso ao mesmo sem restrições físicas. Para além disso, os manuais estão organizados para que o aluno tenha a liberdade curricular de aprender as técnicas de memorização, que nesse momento lhe são mais necessárias, não havendo a obrigatoriedade de trabalhar o repertório escolhido para o manual, podendo adaptar as estratégias de memorização a outras músicas.

Apesar das regras às quais o E@D se destina, é de evidenciar que durante os anos letivos de 2019/2020 e 2020/2021 o ensino presencial ficou condicionado à situação pandémica do SARS-CoV 2 que impossibilitou a frequência dos alunos nas escolas durante alguns meses. Desta forma, este método foi inicialmente pensado em função da situação atual e extraordinária a que tantos alunos e docentes se tiveram de adaptar.

13.2 Manuais

13.2.1 “Byte” – Aprende a memorizar²⁹

O “Byte” é o primeiro manual do método e destina-se a alunos de iniciação IV e 1º grau. Neste nível o objetivo principal baseia-se na aprendizagem da estrutura e a análise das peças de uma forma simples, dado que de acordo com diversos autores como Chase e Ericsson (1981) esse é o primeiro passo para uma memorização sustentável. Mais tarde, ao longo deste processo serão também introduzidas estratégias mnemónicas e de marcos visuais, para que os alunos tenham mais facilidade em identificar as diferenças e as semelhanças das frases estruturadas. Para que o aluno possa ter uma melhor agilidade na utilização do manual, este método contém um índice com hiperligações, para que um acesso mais simples e facilitado.

Figura 18. Capa e QR Code de acesso ao livro ""Byte" - Aprende a memorizar"



²⁹Link de acesso:

<https://read.bookcreator.com/A6QsnVsA3cYkH7sgPgCE3mPslD23/yLc5rk-ASoqKOuEjH-Smtw>

Desta forma, a estruturação deste manual está dividida em 4 músicas que exploram a divisão estrutural, estratégias mnemónicas. Também contém exercícios de escalas em terceiras (estimulando a memorização de padrões e sequências); um desafio sonoro (que pretende trabalhar a capacidade de memorização auditiva dos alunos); arpejos (ensinando a sua memorização através de mnemónicas); e, por fim, o desafio final onde o aluno deverá aplicar autonomamente as estratégias que aprendeu.

Figura 20. Índice do livro ""Byte" - Aprende a memorizar"

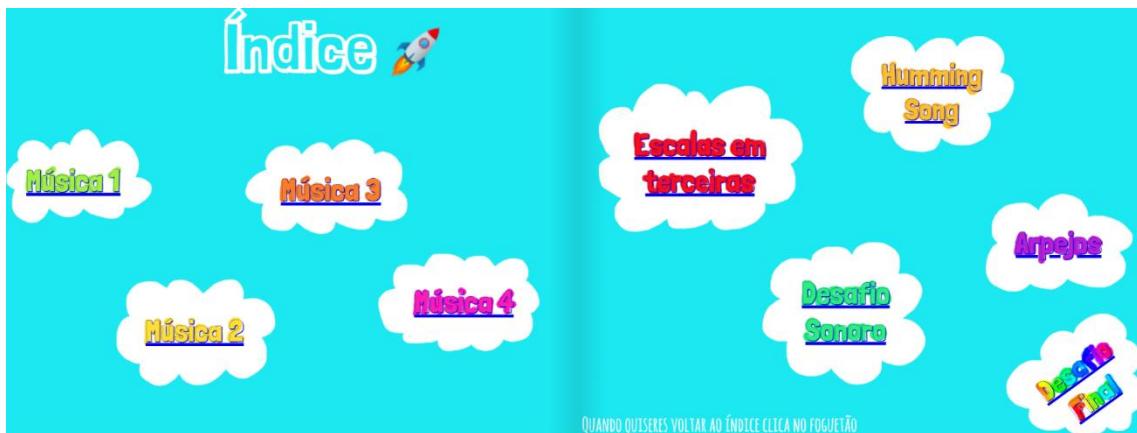


Figura 19. Exemplo de exercício do livro ""Byte" - Aprende a memorizar"

Música 1

1. Ah! Vous dirai-je, maman

W. A. Mozart

Chave da Música

Memoriza a chave da música e tenta ordená-la no jogo seguinte!

COMO FAZER??

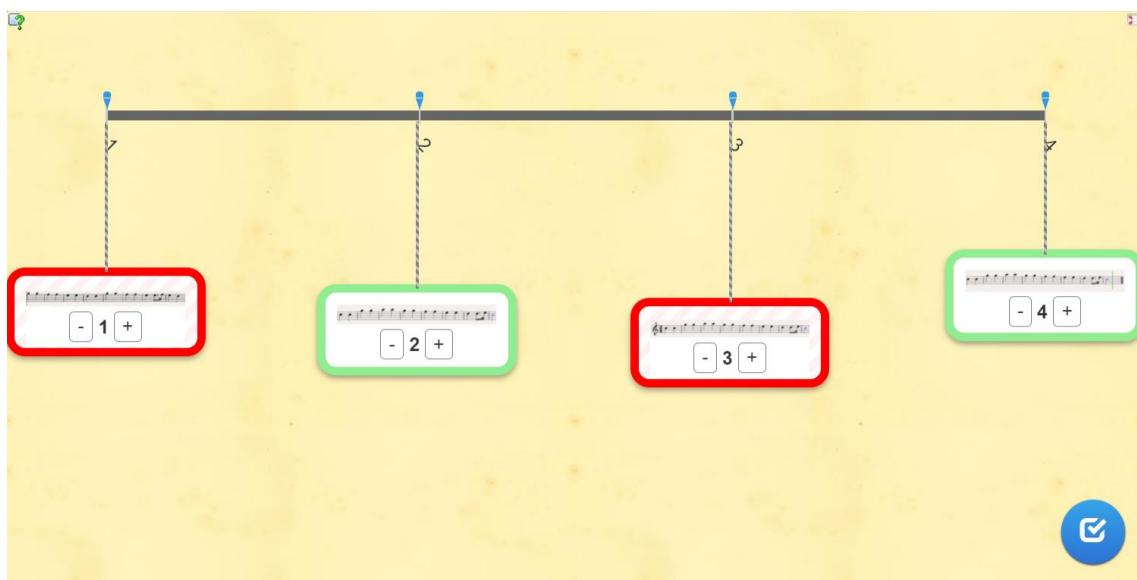
Para veres melhor cada uma das frases clica em cima delas!

Estratégias de Memorização Utilizadas

Forma e estrutura das peças

Como foi referido anteriormente, a primeira parte do livro é dedicada especialmente à estruturação, composta por 4 músicas retiradas do livro: *“Forty little pieces in progressive Order for Beginner flutists”* (Ed. G.Schirmer, 1986), transscrito e adaptado por L. Moyse. Preliminarmente, o livro contém uma demonstração, onde explica a estratégia que irá ser utilizada e de que forma é que o aluno pode recorrer às aplicações que lhe são oferecidas. A aplicação mais utilizada para trabalhar esta competência foi a *Learning Apps*, que permite ao aluno ordenar as frases da peça, oferecendo no final a correção do exercício. Desta forma, o aluno deve dividir a peça por frases, memorizar a sequência e testar a sua memória através da aplicação.

Figura 21. Exercício da aplicação "Learning Apps"



Enquanto o aluno faz a divisão da peça é-lhe sugerido que divida e delimita as frases com cores e que as frases iguais tenham cores iguais e as frases diferentes cores diferentes. No final, deverá fazer um mapa mental sequenciando as cores, tal como a música sugere, memorizando assim esse padrão.

Figura 22. Exemplo de estrutura musical do exercício 1



Dados Sequenciais

À medida em que o manual guia o aluno durante a estruturação das músicas, vai introduzindo também outras estratégias de memorização que o ajudam a executar a peça de memória. Desta forma, depois de o aluno memorizar a forma da peça e a sequência das frases é guiado para os pormenores de cada uma delas. Nessa fase, o método começa sempre por fazer alusão aos dados que são sequenciais e, por isso, mais fáceis de memorizar, tais como a sequência de notas ou de ritmos, como é demonstrado no exemplo seguinte.

Figura 23. Exemplo da estruturação de um dado sequencial

The musical score is in 2/4 time with a treble clef. It consists of two measures. The first measure contains the notes: 5, 5, 4, 4, (3, 3), 2, 2. The second measure contains the notes: 5, 5, 4, (3, 3, 3), 2. The first two notes of the second measure are highlighted with an orange box. The last note of the second measure is marked with a red 'X'. A blue box labeled '2ª frase' is positioned above the second measure. Below the score, a text box contains the following text: 'Se o Dó for a nota 1, o Sol vai ser a nota 5, o fá a 4, o mi a 3 e o ré a 2! Descobriste as diferenças entre a 1º parte e a 2º??' (If Do is note 1, Sol will be note 5, Fa 4, Mi 3 and Re 2! Have you discovered the differences between the 1st part and the 2nd??). At the bottom, the text 'Tenta memorizar!! É fácil não é??' (Try to memorize!! It's easy, right??) is displayed, followed by a small rocket icon.

Assim, o aluno começará a ganhar consciência da identificação destes padrões e de como os deve analisar e trabalhar. No exemplo referido, optou-se por retirar as notas de ornamentação, demonstrando apenas o “esqueleto” da frase através de números, que irão corresponder aos graus da escala de Dó maior. Desta forma, em vez de o aluno tentar memorizar uma sequência de notas sem sentido aparente, memoriza através da contagem decrescente dos números, sabendo que quando chega ao número 2 tem de regressar ao número 5, repetindo de seguida esse padrão.

Esta estratégia também pode ser trabalhada através da inclusão de notas, ou seja, quando se está diante de uma frase que poderia conter uma sequência se nela estivessem contidas notas que não estão (notas intrusas).

Figura 24. Sequência com inclusão de notas intrusas

The image shows a musical staff in G clef. The notes are represented by small black dots. Three specific notes are highlighted with colored boxes and labeled: 'Si' (C) is highlighted with a green box; 'Sol' (F) is highlighted with a yellow box; and 'Ré' (D) is highlighted with a blue box. Below the staff, the labels 'Intruso!!' are written in red, positioned under the notes for 'Sol' and 'Ré'. The staff begins with a quarter note, followed by a half note, a quarter note, a half note, a quarter note, a half note, a quarter note, a half note, and a quarter note. The 'Intruso!!' labels are placed under the second and third quarter notes of the first measure and the second and third quarter notes of the second measure.

Como se pode verificar através do exemplo mencionado, esta frase podia ser perfeitamente uma sequência de graus conjuntos se as notas que estão a vermelho lhe pertencessem. Desta forma, é pedido ao aluno para memorizar a frase com as notas intrusas, mas que depois não as toque. Assim, o aluno terá consciência de um possível padrão que é interrompido pela omissão das notas a vermelhas, facilitando a memorização da frase.

Marcos Visuais

A estratégia dos marcos visuais foi adaptada a este método através da utilização das cores para identificar elementos semelhantes e/ou diferentes. Dado que a música é um elemento bastante abstrato seria difícil utilizar esta estratégia exatamente como é descrita anteriormente. Desta forma, foi decidido adaptar-se esta estratégia de forma que o aluno a utilizasse como ponto de referência durante o processo memorativo. Para além das cores, também foram utilizadas imagens alusivas a um determinado aspeto musical.

Figura 25. Exemplo de um marco visual: montanha



Classificadores Mentais

Os classificadores mentais ou estratégias mnemónicas, são utilizados neste manual quando é difícil analisar os dados de uma forma sequencial ou quando o classificador mental poderá ser mais eficiente do que a análise de um padrão. É de frisar a importância da individualidade de cada aluno neste processo. Poderá haver alunos com mais facilidade em memorizar através de padrões e outros discentes em que esta prática não funciona. Desta forma, é importante a colaboração do professor, de forma a guiar o aluno no melhor processo possível.

Apesar de O'Brien (2002) e Rámon (2004) utilizarem os classificadores mentais para a memorização de listas de palavras, datas ou sequências de números, essas estratégias tiveram de ser adaptadas à linguagem musical. Desta forma, e a este nível de aprendizagem as mnemónicas utilizadas basearam-se na criação de frases ou conceitos através dos nomes das notas, como está referido no exemplo seguinte.

Figura 26. Exemplo de um classificador mental: mnemónica



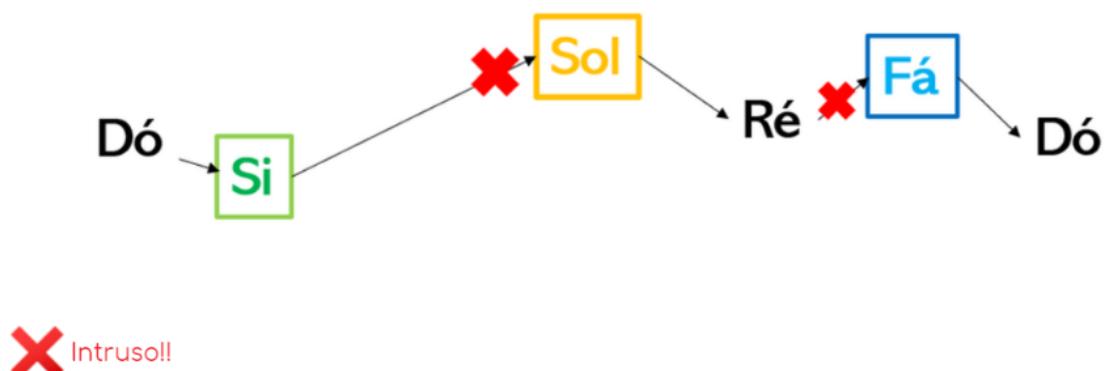
Neste exemplo, até se poderia ter recorrido à memorização sequencial de dados, uma vez que as notas estão todas a descer por graus conjuntos. Apesar disso, é possível a aplicação de uma estratégia mnemónica através dos nomes das notas: Dó, Si, Lá, Sol para “*Doce laço*”. Desta forma, será mais intuitivo ao aluno memorizar a sequência através da frase como um só elemento, em vez de memorizar a relação de quatro diferentes.

No capítulo da memorização de arpejos a estratégia de memorização utilizada é também através de classificadores mentais, criando frases através das notas dos arpejos: Dó, mi, sol – “*Dorme a minhoca ao sol*”.

Mapas Mentais

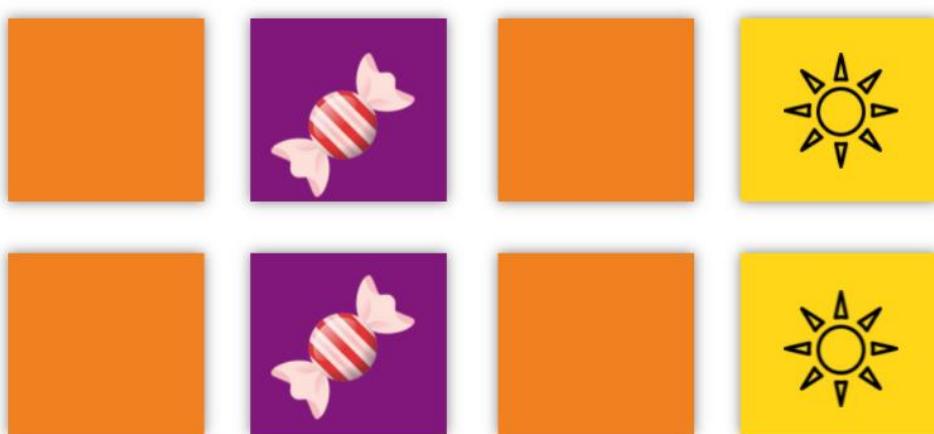
Neste método os mapas mentais foram adaptados à estruturação e aos classificadores mentais utilizados durante a fase de memorização das peças. Desta forma, ou surgem de uma forma esquemática, para a facilitação da memorização de uma determinada frase, ou surgem no final da música como resumo aos conteúdos abordados, fazendo alusão à estratégia de memorização utilizada.

Figura 27. Exemplo de um mapa mental adaptado a uma frase musical



Neste exemplo, o sol e o doce fazem alusão a mnemônicas ou a classificadores mentais que foram construídos durante o processo de memorização. Desta forma, ao memorizar este esquema, o aluno lembrar-se-á da estratégia que utilizou para memorizar as frases. Neste processo considerei bastante importante a utilização de imagens, em substituição das frases mnemônicas, visto que visualmente são mais memorizáveis.

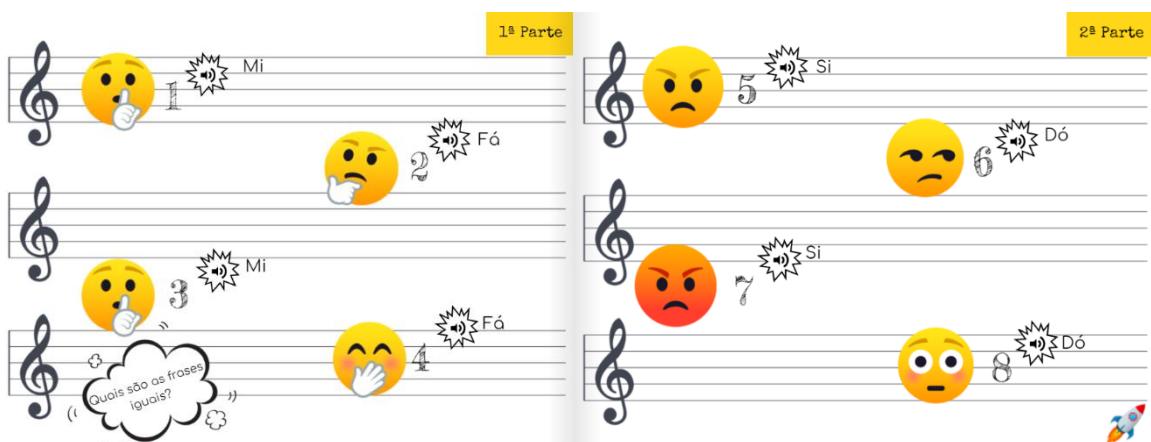
Figura 28. Mapa mental adaptado a uma peça musical



Memória auditiva

Na aprendizagem musical a memória auditiva é imprescindível para a memorização. Desta forma, e com o objetivo de os alunos poderem praticar esta competência, este método contém uma música em que a memorização é feita através da audição. Para isso, as frases musicais foram gravadas com acompanhamento e o aluno deverá ouvir, memorizar e repetir cada uma delas. Para uma melhor estruturação auditiva da peça, cada frase é acompanhada de um *smile* que lhe sugere uma determinada expressividade. Assim, os *smiles* iguais são alusivos a frases iguais (1 e 3) e os *smiles* semelhantes correspondem a frases iguais, mas com expressividades diferentes como, por exemplo, diferenças ao nível da dinâmica (forte e piano; 5 e 7).

Figura 29. Exercício auditivo



Depois deste exercício estar completo é pedido ao aluno que crie uma história através dos *smiles* dados e das características musicais de cada frase. Desta forma, inicia-se o método narrativo como estratégia de memorização, onde está inerente a criação de uma história que irá guiar toda a execução musical do aluno de memória.

13.2.2 “Megabyte” – Pratica e Memoriza³⁰

Este manual é dedicado a alunos do 2º e 3º grau e já pressupõe algum conhecimento acerca da memorização. O “Megabyte” foi criado não só para o aluno aprender a memorizar, mas especialmente para praticar essa competência. Está dividido em 4 partes, tal como o índice indica. A primeira “Histórias, Letras e Canções” onde se pretende trabalhar a memorização através do vídeo mental; a segunda “Padrões e Sequências”, alusiva às estratégias de memorização já introduzidas, onde o aluno poderá praticar e melhorá-las; a terceira “Estudo 49”, que implica um conjunto de técnicas de memorização para executar um estudo de grandes dimensões, que confluirá da prática do capítulo da “Memorização de Padrões”; por fim, o desafio final, onde o aluno deverá por em prática os conhecimentos adquiridos. Os estudos utilizados para este manual foram os “125 Easy Classical Studies for Flute”, editado por Frans Vester (ed. Universal Editions, 1976), por estarem incluídos no programa do 2º e 3º grau e por serem habitualmente de pequenas dimensões, dando a possibilidade ao aluno de ter sucesso com a memorização mais facilmente.

Figura 30. Capa e QR Code de acesso ao livro ""Megabyte" - Pratica e memoriza "



³⁰Link de acesso:

<https://read.bookcreator.com/A6QsnVsA3cYkH7sgPgCE3mPslD23/bsJKgBACR0yOg-Z8b0V91A>

Estratégias de Memorização Utilizadas

Método Narrativo e Vídeo Mental

Neste manual o método narrativo e o de vídeo mental foram utilizados simultaneamente. No primeiro capítulo “Histórias, Letras e Canções”, foram criadas letras para as melodias dos estudos 21, 32, 34 e 20 do livro “125 Easy Classical Studies for Flute”, editado por Frans Vester (ed. Universal Editions, 1976). Desta forma, pretendeu-se criar uma pequena história que ligasse cada frase durante o processo musical. Como foi referido anteriormente, no relativo ao método narrativo, foi importante criar fatores expressivos nas letras das canções e/ou elementos surrealistas ou inesperados que captassem a atenção do aluno durante o processo de memorização.

Figura 31. Letra criada para o Estudo 21

Estudo 21

Maria Nascimento

Popp

The musical score for Flute Study 21 is in G major (two sharps) and common time. It consists of three staves of flute music. The lyrics are as follows:

Flauta

Fl.

Fl.

Eu não vou co-mer mais ca - ra-melo E-les não são meus são do Mar-celo

O que vou fa-zer pra não co-mer Es-tes ca-ra-melos deixam me a so-frer

Já não po-ssso mais fi - car a- ssim Vou co-me-los to-dos fi-cam pa ra mim

Popp

No que diz respeito ao vídeo mental, este foi utilizado como complemento ao processo narrativo. Desta forma, foram criados dois filmes com a música cantada, onde vão aparecendo os diversos elementos da história criada. Assim, o aluno poderá recorrer a visualização mental desse filme para se lembrar da sequenciação das frases e para memorizar com mais facilidade. Como nesta altura, já se pressupõe que o aluno tenha algumas competências de memorização deixa-se o restante processo de memorização atribuído ao aluno, para que este possa também explorar as estratégias adquiridas no nível anterior de uma forma livre e autónoma.

Dados Sequenciais

Neste manual o capítulo “*Padrões e Sequências*” é inteiramente dedicado à prática da deteção de padrões e sequências e à sua exploração. Como complemento a esta estratégia são utilizadas cores como marcos visuais às frases que se pretendem memorizar.

Figura 32. Exemplo de dado sequencial do Estudo nº43

The image shows two staves of musical notation for Study no 43. The first staff is marked 'Allegro maestoso' and 'f'. The second staff is also 'Allegro maestoso' and 'f'. The notation consists of sixteenth-note patterns. The first staff has a yellow box highlighting a sequence of notes. The second staff has a blue box and a green box highlighting different sequences. The text 'POPP' is written above the first staff. A yellow callout box contains the text: 'Se reparares os compassos a amarelo têm todos o mesmo ritmo! Ainda assim, há outro padrão que nos permite dividir os compassos a amarelo em dois grupos!' Below this is a small musical example with a yellow border. A pink brain with a speech bubble asks: 'Consegues descobrir as diferenças e as semelhanças dos azuis e dos verdes?' A small blue alien head is also present.

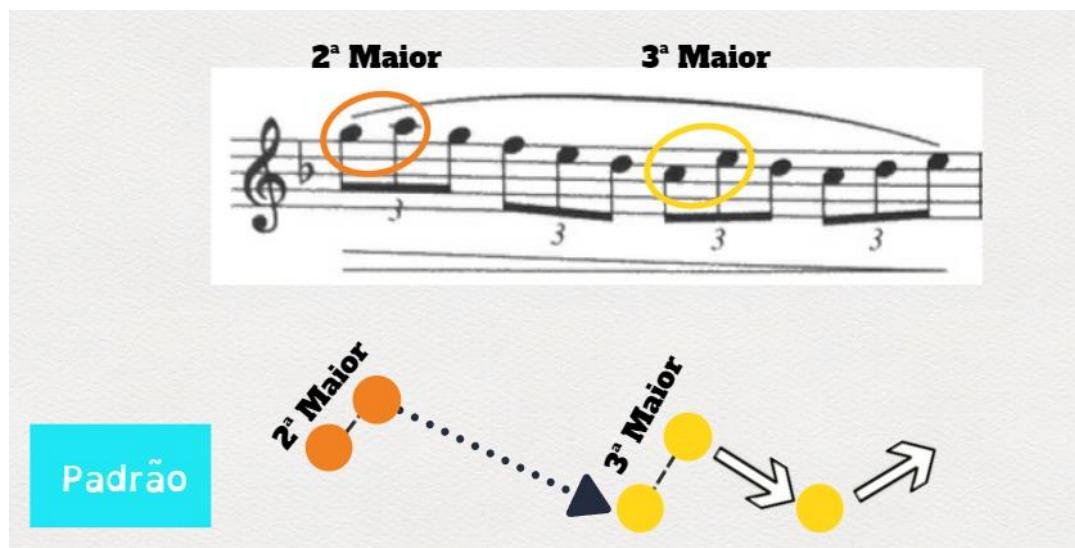
Ao contrário do que acontecia no método “*Byte*”, neste *Ebook* para além das sequências melódicas faz-se também alusão aos padrões rítmicos, de forma a guiar o aluno em mais uma característica musical, enriquecendo o processo da memorização. A razão pela qual se iniciou a padronização musical através da melodia deveu-se inteiramente às peças escolhidas e ao nível das mesmas. Na iniciação e no 1º grau o aluno não consegue tocar uma grande variedade de ritmos, não se conseguindo ainda estabelecer musicalmente padrões rítmicos complexos. Desta forma, considerou-se importante consolidar novamente esta estratégia de memorização, introduzindo um novo conceito.

Mapas Mentais e Marcos Visuais

Como neste método os padrões e as sequências são bastante trabalhados, os mapas mentais e os marcos visuais foram usados simultaneamente, com o objetivo de estimularem a capacidade de memorização dos alunos para este aspeto.

Desta forma, os marcos visuais foram utilizados, tal como anteriormente, com a finalidade de destacar determinados aspetos musicais importantes para a memorização, através de semelhanças e diferenças entre frases por cores. Os mapas mentais vieram a consolidar este trabalho, com a criação de esquemas alusivos à sequência a memorizar, como está exemplificado.

Figura 33. Exemplo de um marcador visual com mapa mental



Neste exemplo, o marcador visual é utilizado para destacar o intervalo de 2^a maior e de 3^a maior, com as cores laranja e amarelo, respetivamente. De seguida, é apresentado um esquema, ao qual se pode denominar por mapa mental, que faz um breve resumo do padrão a interiorizar. Desta forma, a memorização visual torna-se automática, dado que o aluno não precisa de memorizar as notas individualmente, uma vez que o mapa mental o guia durante esse processo.

Este último capítulo “*Memorização de Padrões*” pretende facultar o processo de memorização num processo inverso. Assim, começa por apresentar os padrões existentes no estudo e só depois é que o apresenta na sua totalidade, depois do aluno já ter memorizado todos os padrões nele existentes.

13.2.3. “Gigabyte” – Consolida e memoriza

O “Gigabyte” – *Consolida e memoriza*³¹, é o último manual criado destinado a alunos do 4º e 5º grau do Ensino Básico. Ao contrário dos restantes manuais, este *Ebook* contém menos técnicas associadas, dado que foi criado com o objetivo de o aluno consolidar as estratégias anteriormente referidas, a um nível técnico mais elevado e adequado ao seu grau de ensino. Desta forma, este livro está dividido em duas partes: a primeira, “*Escalas Taffanel e Gaubert*” e a segunda, “*Estudos e Mapas Mentais*”. A estratégia mais aplicada ao longo deste método é a do Mapa Mental, uma vez que se pretende que o aluno comece a visualizar a partitura como um todo, praticando a memorização de peças com alguma complexidade e desenvoltura. Os livros de estudos e métodos adotados para este manual foram: “*Exercices Journaliers*” - Taffanel e Gaubert, Ed. Musicales Alphonse Leduc; “*125 Easy Classical Etudes*”, Ed. J. Wester; “*20 études*” op.132, Gariboldi; “*15 Easy Exercises*” op.33, Kohler.

Figura 34. Capa e QR Code de acesso ao livro ""Gigabyte" - Consolida e Memoriza"

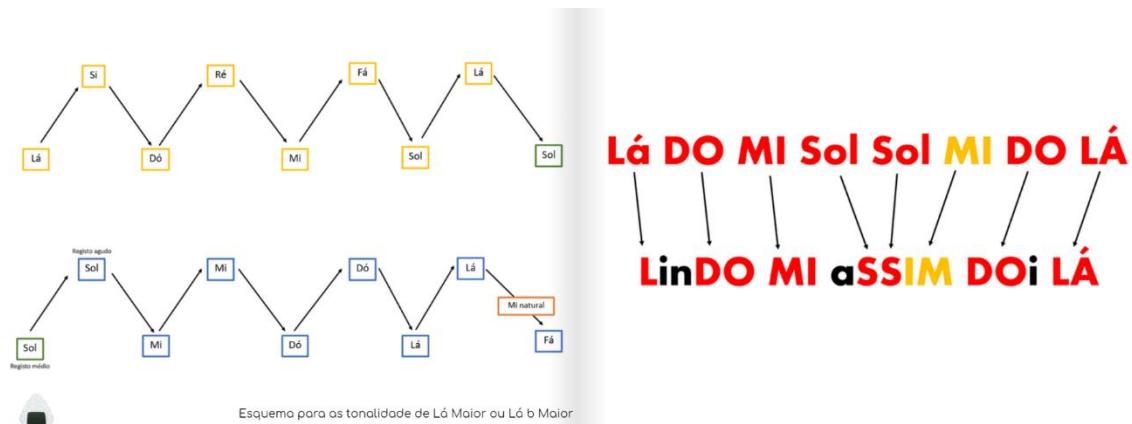


³¹Link de acesso:

<https://read.bookcreator.com/A6QsnVsA3cYkH7sgPgCE3mPsID23/RYZW5WtwS0uY0i3qhU6nZQ>

A primeira parte deste manual pretende iniciar o aluno no processo da criação dos mapas mentais, através de um modelo apresentado. De seguida, o aluno terá de criar a mesma conceção mental, através de diferentes tonalidades, mas seguindo sempre o raciocínio que lhe foi exemplificado.

Figura 35. Iniciação ao processo de criação de mapas mentais



Para além de mapas mentais, foram também implementadas algumas estratégias mnemónicas, que complementam o mapa. Desta forma, o aluno aprende a relacionar e a criar facilitadores de memória.

A segunda parte do método, foi desenhada com o objetivo de auxiliar o aluno, mas também com o intuito de fomentar alguma autonomia por parte do mesmo, durante o processo de memorização. Desta forma, ao longo deste capítulo irão existir exercícios onde o aluno não é auxiliado e onde tem de criar e aplicar aquilo que aprendeu, relacionando diversos componentes.

Figura 36. Criação de mapa mental

Exercício

Imprime!

4 gabinetes quad.

Violino
muito mais rápido e delicado

Violinado - 20 Studies, Op. 12

1 2 3 4 5

Cria as tuas estratégias de memorização para cada parte, fazendo anotações dentro de cada quadradinho.

1	2	3	4

Keep Calm!

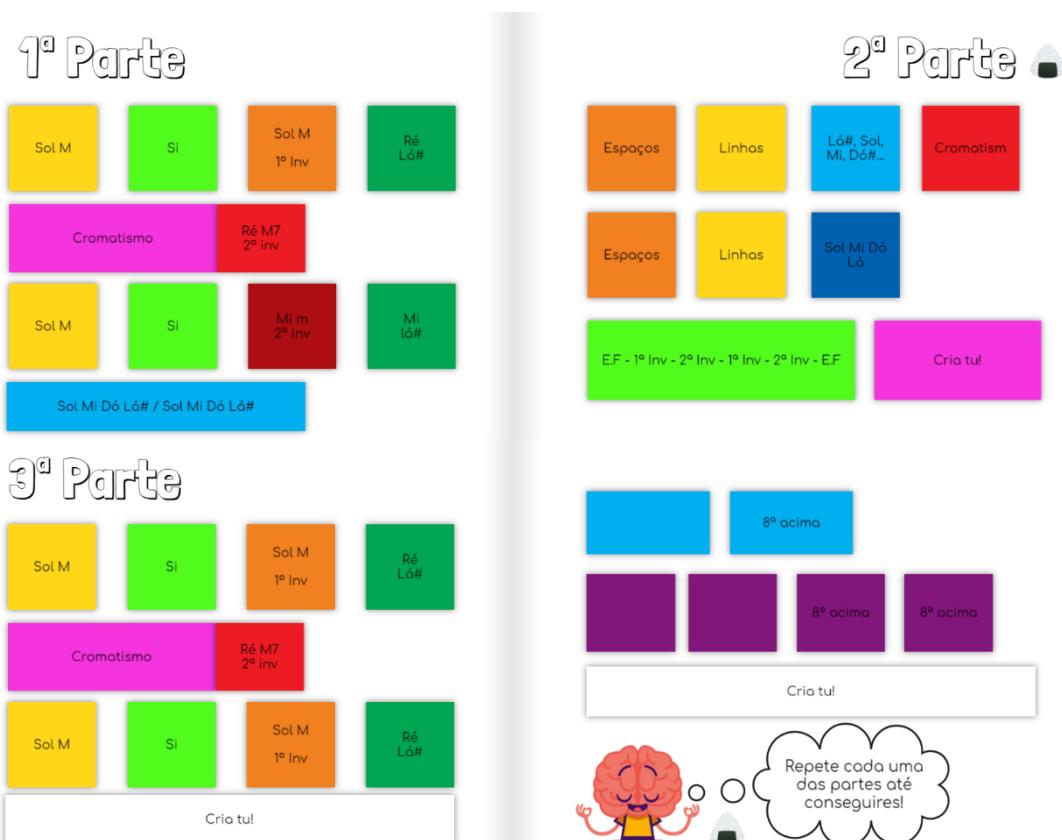
5

Estratégias de Memorização Utilizadas

Mapas Mentais

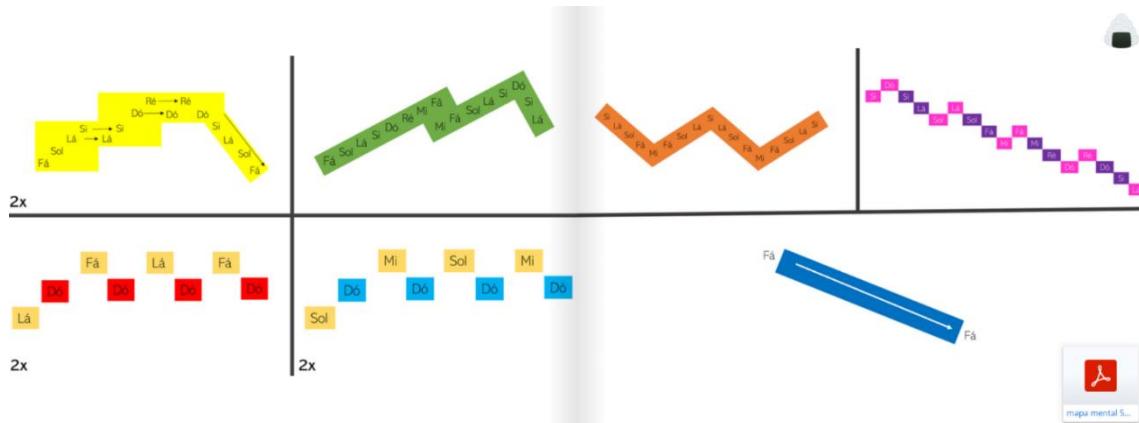
Ao contrário dos restantes manuais, no “*Gigabyte*” os mapas mentais surgem com um nível de complexidade muito mais elevado. Apesar de partilharem semelhanças com os anteriores, estes possuem informações bastante elaboradas relativas à tonalidade, arpejo e inversões e harmonia. Dado que este *Ebook* é destinado a alunos do 4º e 5º grau, pressupõe que estes já tenham capacidade para compreender a música ao nível da sua análise de composição. Para além desta peculiaridade, estes mapas mentais foram desenhados com o objetivo de o instrumentista memorizar músicas extensas e complexas. Enquanto nos manuais anteriores as peças continham no máximo quatro a seis pautas, neste nível já é visível peças com uma página de extensão e com diversas partes intercaladas.

Figura 37. Mapa mental do Estudo nº2 - Kohler, Op.33



Para além das peças, os mapas mentais foram utilizados na memorização de frases. Estes, foram elaborados numa perspetiva esquemática, permitindo ao aluno memorizar a sua imagem e reproduzi-la no instrumento. Também este tipo de estratégia tem vindo a existir nos manuais anteriores, mas nunca com este nível de complexidade.

Figura 38. Mapa mental específico e relativo a frases musicais



Este tipo de sequência e de esquema visual permite faz com que o instrumentista tenha uma noção do desenho efetuado pelas notas musicais. Desta forma, consegue deduzir o tipo de frase que nela está descrita, auxiliando-se através da memória auditiva. Quando o estudo ou peça estiver dominado, em performance só terá de se reger pelas “*manchas sonoras*”, guiando-se na sua execução memorativa, sempre com pontos de referência e marcos visuais.

14. Conclusão

Ao longo desta dissertação foi possível abranger a problemática da memorização em diversas vertentes. Preliminarmente, a pesquisa bibliográfica permitiu concluir que, apesar de existirem inúmeros estudos e investigações relacionadas com a memória, são poucos os que a abordam de uma forma específica estratégias de memorização musical. Na realidade, e em conformidade com esta questão e com a perspetiva da performance, só foi possível assinalar quatro campos de estudos: a importância da estruturação, do tempo, da prática e da emoção para a memorização musical. No que diz respeito ao último referido, a emoção, é importante referir que este campo tem sido alvo de uma investigação massiva, visto que só recentemente tem sido possível investigar de que forma é que esta beneficia, ou não, a memorização. Contudo, e apesar de todo o trabalho desenvolvido neste sentido, é notória uma falta de recursos e de acesso a estratégias de memorização que possam ser envolvidas na performance musical, no sentido prático e aplicativo de um contexto pedagógico.

De seguida, no que concerne à caracterização desta problemática na realidade do ensino da música em Portugal, e através do questionário aplicado aos professores, foi possível concluir que estes se sentem pouco apoiados relativamente aos recursos disponibilizados para a pedagogia da memorização. Para além disso, foi também possível concluir, dentro dos grupos questionados, que os professores dos instrumentos harmónicos eram aqueles que mais conhecimentos tinham acerca de estratégias de memorização e que, por sua vez, eram também os que continham mais alunos por classe com capacidade memorativa. Por outro lado, o grupo dos instrumentos de sopro foi o que relevou resultados mais negativos, sendo que mais de metade dos professores considerou que a maioria dos seus alunos não dominava a memorização. Para além disso, foi o grupo que mais considerou que a memorização não trazia benefícios à sua prática performativa, e também aquele que conhece menos estratégias de memorização. Desta forma, é possível concluir que o sucesso dos resultados de uma classe estão dependentes da consideração e dos conhecimentos que o professor tem acerca dessa temática.

No que diz respeito à perspetiva dos alunos de flauta transversal, com o estudo de comparação multicasos e através dos questionários, foi possível concluir que apesar de todos os alunos afirmarem que gostavam de memorizar, os alunos que beneficiaram de sessões de estratégias de memorização (Grupo A) eram aqueles que mais aplicavam esta prática no seu estudo diário, mesmo não dominando completamente esta capacidade. Desta forma, foi possível concluir que uma prática de estudo acompanhada potencializa a curiosidade e a facilidade em memorizar. Apesar de nem todos os alunos terem conseguido atingir determinados níveis de memorização, é de referenciar que todos os eles se testaram nessa competência, beneficiando positivamente com essa experiência.

Para além disso, dois dos alunos do Grupo A obtiveram uma enorme evolução da prática memorativa, acabando por realizar todas as provas de instrumento de memória, por decisão própria.

Por fim, o método elaborado foi um culminar das estratégias testadas e aplicadas nas sessões de memorização do estudo de comparação multicasos. Apesar de ter sido construído com a finalidade de ser interativo, apelativo e de fácil utilização para os alunos é importante referir que o nível de execução, assim como as estratégias escolhidas podem e devem ser adaptadas às especificidades de cada aluno. Apesar de o manual tentar abordar a memorização de diferentes formas, é impossível que todos os alunos reajam a uma música ou a uma estratégia da mesma maneira, dado que alguns deles são mais auditivos, visuais ou emocionais do que outros. Desta forma, é importante que o docente, ao aplicar os manuais, consiga também entender qual das estratégias funciona melhor para cada aluno, ou se ele beneficiaria de algum conjunto específico delas.

Concluindo, considero que a prática da memorização em Portugal, e especialmente nos instrumentos de sopro, continua um pouco esquecida e pouco praticada. Desta forma, espero que esta dissertação, assim como os manuais produzidos, sirvam de alavanca a uma pedagogia apelativa e diferenciada no campo da memorização, assim como à fomentação da construção e inovação de mais materiais didáticos, não só relativos à memorização, como também a outros domínios.

“The best way to predict the future is to create it”³²

(Abraham Lincoln)

³² “A melhor forma de prever o futuro é criá-lo” (Abraham Lincoln)

Abraham Lincoln (1809-1865) foi o 16º presidente dos Estados Unidos e liderou o país durante a Guerra Civil Americana, conseguindo preservar a integridade territorial do país, abolindo a escravidão e fortalecendo o governo nacional.

15. Referências Bibliográficas

Atkinson, R. C.; Shiffrin, R. M. Chapter. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In Spence, K. W.; Spence, J. T. *The psychology of learning and motivation*. V. 2. New York: academic Press, 89-195. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)

Bigotte de Almeida, L. (2018). *Introdução à Neurociência* (2^aed.). Climepsi Editores.

Brown, R., e Kulik, J. (1977) Flashbulb memories. *Cognition*, 5, 73-99. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(77\)90018-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(77)90018-X)

Bohannon, J. N., e Symons, V. L. (1992). Flashbulb memories: Confidence, consistency, and quantity. In E. Winograd e U. Neisser (Eds.), *Affect and accuracy in recall: Studies of "flashbulb" memories*, 65-91. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511664069.005>

Campayo, R. (2013). *Desenvolva uma Mente Prodigiosa*. Planeta Manuscrito

Caregnato, C. (2017). Memorização, Percepção Musical e Cognição – Oito Questionamentos do dia-a-dia. *Revista Vórtex, Curitiba*, v.5, n.3, 1-19.

Chaffin, R.; Imreh, G. (2001) A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice. *Psychology of music*, v. 29, 39-69. <https://doi.org/10.1177/0305735601291004>

Chaffin, R.; Imreh, G.; Lemieux, A.; Chen, C. (2003). Seeing the picture: piano practice as expert problem solving. *Music Perception*, v. 20, n. 4, 465-490. <https://doi.org/10.1525/mp.2003.20.4.465>

Chaffin, R.; Lisboa, R.; Logan, T.; Begosh, K. T. (2010). Preparing for memorizes cello performance: the role of performance cues. *Journal Psychology of Music Psychol Music*, v. 38, n. 1, 3-30. <https://doi.org/10.1177/0305735608100377>

Cohen, N.J. & Squire, L. (1980). Preserved learning and retention of pattern-analyzing skill in amnesia: Dissociation of knowing how and knowing that. *Science*, 210, 207 -210. DOI: 10.1126/science.7414331

Decreto-Lei 553/80 do Ministério da Educação e Ciência (novembro de 1980). Diário da República nº 270/1980, Série I de 1980-11-21.
<https://files.dre.pt/1s/1980/11/27000/39453956.pdf>

Decreto-Lei 152/2013, do Ministério da Educação e Ciência (novembro de 2013). Diário da República nº 213/2013, Série I de 2013-11-04.
<https://files.dre.pt/1s/2013/11/21300/0634006354.pdf>

Decreto-Lei, n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (maio de 2014). Diário da República nº 92/2014, Série I de 2014-05-14.
<https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>

Eaglenman, D. (2017) *O cérebro – À Descoberta de quem somos*. (2^a ed.). Lua de Papel
Ericsson, K. A.; Krampe, R. T.; Tesch-Romper, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100, 363 – 406. DOI: 10.1098/rsos.190327

Ericsson, K. A.; Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.211>

Freud S. (1915). Repression. In Freud's collected papers (Vol.IV). *London: Hogarth*.
<https://doi.org/10.1177/000306516801600405>

Friedenberg, J; Silverman, G. (2006). *Cognitive Science, An Introduction to the Study Mind*. SAGE Publications

Gauer, G. (maio de 2005). *Memória Autobiográfica: Qualidade Fenomenais da Recordação Consciente e Propriedades Atribuídas a Eventos Pessoais Marcantes* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5953/000522571.pdf>

Gerber, D. (1 de julho de 2012). Memorização Musical: um Estudo de Estratégias Deliberadas, XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, *Música em Perspetiva* vol.6, nº1. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/mp.v6i1.34026>

Graf, P. & Schacter, D.L. (1985). Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic subjects. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 77, 501-518. DOI: 10.1037//0278-7393.11.3.501

Guimarães, L.R. (2015). *Memorização de Obras Musicais (otimização do processo)*. [Dissertação de Mestrado, Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto]. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/8770/1/DM_LiciniaGuimaraes_2015.pdf

Heuer, F., e Reisberg, D. (1992). Emotion, arousal, and memory for detail. In S.-Å. Christianson (Ed.) *Handbook of emotion and memory*, 151-180. *Hillsdale, NJ: Erlbaum*.

Lehmann, A. C. (1997) Acquired mental representations in music performance: anecdotal and preliminary empirical evidence. In: Jorgensen, H.; Lehmann, A. Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music performance. Oslo. *Norwegian State Academy of Music*, 141-163.

Lim, S.; Lippmann, L. G. (1991). Mental Practice and memorization of piano music. *Journal of general psychology*, 118, 21-30. <https://doi.org/10.1080/00221309.1991.9711130>

Magila, M.C; Xavier, G.F. (1999). Modelos de Memória de Longa Duração em Humanos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol.15, nº1, 37-44.

McIntyre, C.K.; Power, A. E; Roozendaal, B.; McGaugh, J. L. (2003) Role of the basolateral amygdala in memory consolidation. *Ann NY Acad Sci.*, n. 985, 273-93. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2003.tb07088.x

Nordengen, K. (2017). *O Poder do Nossa Cérebro*. Planeta Manuscrito

O'Brien, D. (2002). *Aprenda a Lembrar-se*. Plátano Edições Técnicas

Palmer, C. (2006). The nature of memory for music performance skills. In: Altenmuller, Eckart; Wiesendanger, Mario; Kesselring, Jurg. *Music motor control and the brain. Oxford: Osford University Press*, 39-53.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199298723.003.0003>

Pereira, R.F. (Abril de 2017.) *A Memorização para o Desenvolvimento de Competências de Aprendizagem do Trompete*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação]. Repositório Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11012?locale=fr>

Pinto, A.C. (1998). O impacto das emoções na memória: Alguns temas em análise. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 215-240.

Prat, T. (2014). Estudo do Processamento Mnésico Consciente e Não Consciente de Palavras Emocionais. *International Journal of Developmental and Educational Psychology 452 INFAD Revista de Psicología*, N°1-Vol.1, 251-466.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.393>

Portaria n.º 223-A/2018 do Ministério da Educação e Ciência (agosto de 2018). Diário da República nº 149/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-03.
<https://files.dre.pt/1s/2018/08/14901/0000200023.pdf>

Portaria nº.229-A/2018 do Ministério da Educação e Ciência (agosto de 2018), 1º Suplemento, Série I de 2018-08-14.
<https://files.dre.pt/1s/2018/08/15601/0000200022.pdf>

Portaria 359/2019 do Ministério da Educação e Ciência (outubro de 2019). Diário da República nº 193/2019, Série I de 2019-10-08.
<https://files.dre.pt/1s/2019/10/19300/0001700029.pdf>

Rubin-Rabson, G. (1940). Studies in the psychology of memorizing piano music: II. A comparison of massed and distributed practice. *Journal of Educational Psychology*, 30, 270-284. <https://doi.org/10.1177/875512338900800103>

Schacter, D.L. & Tulving, E. (1994). What are the memory systems of 1994? Em D.L. Schacter & E. Tulving (Orgs.), *Memory systems 1994*, 1-38. Cambridge: MIT Press.

Sloboda, J. A. (1985). The musical mind. *Oxford University Press, New York*. DOI:10.1093/acprof:oso/9780198521280.001.0001

Seth, A. (2018). *O cérebro em 30 segundos*. Jacarandá.

Tavares, H.O.J.E. (2011). *A Memorização na Aquisição de Competência no Estudo do Clarinete*. [Dissertação de Mestrado, Repositório Institucional da Universidade de Aveiro]. <https://core.ac.uk/download/pdf/15568268.pdf>

Tobias, B. A., Kihlstrom, J. F., e Schacter, D. L. (1992). Emotion and the implicit memory. In S.-Å. Christianson (Ed.), *Handbook of emotion and memory* (pp. 67-92). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tulving, E. (1967). The effects of presentation and recall of material in free-recall learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 175-184. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(67\)80092-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80092-6)

Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40, 385-398. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.4.385>

Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135114>

Wheeler, M. A.; Stuss, D. T. & Tulving, E. (1997). Toward a theory of episodic memory: The frontal lobes and autonoetic consciousness. *Psychological Bulletin*, 121, 331-354. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.331>

Williamon, A.; Valentine, E. (2002). The role of retrieval structures in memorizing music. *Cognitive Psychology*, n. 244, 1-32. DOI: 10.1006/cogp.2001.0759

Zatorre, R. J. (2005). Music, the food of neuroscience? *Nature* 434, 312-315. DOI: 10.1038/434312a

Anexo A – Consentimento Informado

Consentimento Informado

Exmo(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Maria Ribeiro do Nascimento, aluna do Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Évora, venho por este meio, solicitar a colaboração do seu educando no meu projeto de investigação. Este projeto tem como temática a memorização musical e a criação de estratégias para desenvolver esta competência. Para a realização desta investigação, solicito a sua autorização para a aplicação de questionários, com o objetivo de analisar os hábitos de estudo e as estratégias de memorização que os alunos utilizam com mais frequência. Os questionários terão aproximadamente a duração de 5 minutos e serão aplicados ao longo do 3º período, em formato digital, de forma a assegurar todas as medidas de prevenção impostas pela Direção Geral de Saúde, no que diz respeito ao Covid-19.

Mais informo que será assegurado o anonimato dos participantes, a fim de respeitar os princípios éticos inerentes à confidencialidade e à privacidade dos colaboradores. A participação neste estudo é completamente voluntária, podendo desistir dela a qualquer momento.

Uma vez devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre este assunto, solicito o seu consentimento informado em como aceita que o seu educando(a) participe no estudo.

Eu _____
declaro que li a informação apresentada e que concordo que o meu educando(a) _____ participe no estudo.

Consentimento Informado

Exmo(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Maria Ribeiro do Nascimento, aluna do Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Évora, venho por este meio, solicitar a colaboração do seu educando no meu projeto de investigação. Este projeto tem como temática a memorização musical e a criação de estratégias no desenvolvimento desta competência. Para a realização desta investigação, solicito a sua autorização para a participação do seu educando(a) nas sessões de “*Práticas e Estratégias de Memorização Musical*”, que decorrerão semanalmente aos sábados de manhã, com uma duração de 30 minutos. Estas sessões têm o objetivo de ajudar o aluno a praticar a sua memória musical e não têm qualquer caráter obrigatório nem avaliativo, sendo que o aluno(a) poderá faltar sem qualquer penalização.

De forma a assegurar todas as medidas de prevenção impostas pela Direção Geral de Saúde, no que diz respeito ao Covid-19, estas sessões funcionarão em regime à distância, através da plataforma *Teams*.

Mais informo que em toda a análise da evolução do percurso individual do aluno(a) nestas sessões será assegurado o seu anonimato, a fim de respeitar os princípios éticos inerentes à confidencialidade e à privacidade dos colaboradores. A participação neste estudo é completamente voluntária, podendo desistir dela a qualquer momento.

Uma vez devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre este assunto, solicito o seu consentimento informado em como aceita que o seu educando(a) participe no estudo.

Eu _____
declaro que li a informação apresentada e que concordo que o meu educando(a) _____
participe no estudo.

Anexo B – Relatórios das Aulas Observadas

Plano de Aula Avaliada – Aluno A (PESEVM I)			
Semestre: IV/ 1º Período		Data: 15/2/2021	
Discente: Aluno A		Grau: Iniciação III	
Unidade Curricular: Flauta Transversal		Duração: 25 minutos	
Observações:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aula observada pela professora orientadora 			
Aspetos a trabalhar:			
<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Ligaduras • Postura 			
Metodologias/ Estratégias:			
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a articulação e ligaduras de forma independente à flauta • Aplicar os conteúdos abordados nos exercícios da página 10 do “Book 1, Trevor Wye Begginer’s book” 			
Avaliação da Mestranda:			
Muito Bom			
Reflexão após aula:			
<p>A aula correu muito bem, o aluno este sempre motivado e atento aos exercícios que iam sendo pedidos. Dado que o aluno não dominava a competência da articulação no início da aula, posso fazer um balanço muito positivo relativamente a este domínio, visto que no final da aula o aluno já era capaz de realizar ligaduras e articulações com o instrumento e aplicado à música.</p>			

Plano de Aula Avaliada – Aluno A (PESEVM II)	
Semestre: IV/ 3º Período	Data: 21/7/2021
Discente: Aluno A	Grau: Iniciação III
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 25 minutos
Observações: <ul style="list-style-type: none"> • Aula observada pela professora orientadora 	
Aspectos a trabalhar: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura • Pulsação • Postura • Memorização 	
Metodologias/ Estratégias: <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a leitura sem flauta e com metrónomo, a andar, para que haja uma interiorização da pulsação. De seguida, tentar reproduzir da mesma forma com a flauta. • Iniciar o trabalho de memorização. 	
Avaliação da Mestranda: Bom	
Reflexão após aula: <p>Relativamente à aula senti dificuldade em seguir a planificação realizada anteriormente. Devido ao facto de o aluno ter demonstrado interesse em conteúdos mais avançados, senti a obrigação de acompanhar o seu estado motivacional, alterando por completo a planificação da aula. Ainda assim, considero que a aula correu bastante bem e que o aluno conseguiu explorar diversas competências que lhe suscitarão curiosidade aquando do seu estudo.</p>	

Plano de Aula Avaliada – Aluno B (PESEVM I)	
Semestre: IV/ 1º Período	Data: 15/2/2021
Discente: Aluno B	Grau: Iniciação IV
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 25 minutos
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula observada pela professora orientadora 	
<p>Aspectos a trabalhar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Ligaduras • Postura 	
<p>Metodologias/ Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a articulação e ligaduras de forma independente à flauta • Aplicar os conteúdos abordados nos exercícios da página 10 do “Book 1, Trevor Wye Begginer’s book” 	
<p>Avaliação da Mestranda:</p> <p>Bom</p>	
<p>Reflexão após aula:</p> <p>A aula iniciou bastante bem e o aluno demonstrou grande motivação em realizar os exercícios propostos. Apesar disso, não conseguiu dominar completamente o que estava estipulado para a aula, relativamente ao domínio das articulações e ligaduras. No final da aula, o aluno demonstrou-se cansado e teve repercuções em relação ao início da aula, provavelmente por esse motivo. Através do diálogo consegui perceber a razão do seu insucesso final, reconstruindo assim a aula noutra perspetiva.</p>	

Plano de Aula Avaliada – Aluno B (PESEVM II)			
Semestre: IV/ 1º Período	Data: 21/7/2021		
Discente: Aluno B	Grau: Iniciação IV		
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 25 minutos		
Observações:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aula observada pela professora orientadora 			
Aspectos a trabalhar:			
<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Ligaduras • Postura 			
Metodologias/ Estratégias:			
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar com os exercícios, recorrendo ao uso do metrônomo para que haja um sentido de pulsação. Variar a velocidade, de forma que haja progressão na coordenação de dedos. Realizar o mesmo processo com a escala. 			
Avaliação da Mestranda:			
Muito Bom			
Reflexão após aula:			
<p>O aluno reagiu positivamente ao que lhe ia sendo dito na aula e conseguiu atingir os objetivos propostos. Ao nível de coordenação de dedos houve uma progressão muito significativa e no final da aula o aluno já conseguia também autorregular os seus erros, obrigando-se à autocorreção. No geral a aula teve um balanço bastante positivo.</p>			

Plano de Aula Avaliada – Aluno C (PESEVM I)	
Semestre: IV/ 1º Período	Data: 15/2/2021
Discente: Aluno C	Grau: 1º grau
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 30 minutos
Observações: <ul style="list-style-type: none"> • Aula observada pela professora orientadora 	
Aspectos a trabalhar: <ul style="list-style-type: none"> • Técnica • Pulsação e sentido rítmico • Qualidade de som no registo médio • Memorização 	
Metodologias/ Estratégias: <p>1) Escalas e arpejos correspondentes à peça e estudo que o aluno está a trabalhar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notas longas para trabalhar a qualidade de som - Uso do metrónomo, para o aluno se ambientar a uma pulsação <p>2) Estudo nº 19:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios técnicos em função do estudo <p>3) Can Can:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de memorização 	
Avaliação da Mestranda: Muito Bom	
Reflexão após aula: O aluno realizou de forma satisfatória os exercícios que lhe foram propostos na aula, melhorando também a qualidade de som e a mudança de registos. Ao nível da memorização não foi possível realizar até ao fim da peça, devido à escassez de tempo, fator esse a melhorar futuramente.	

Plano de Aula Avaliada – Aluno C (PESEVM II)			
Semestre: IV/ 1º Período	Data: 21/7/2021		
Discente: Aluno C	Grau: 1º grau		
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 45 minutos		
Observações:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aula observada pela professora orientadora 			
Aspectos a trabalhar:			
<ul style="list-style-type: none"> • Técnica • Pulsação e sentido rítmico • Qualidade de som e mudanças de registo • Memorização 			
Metodologias/ Estratégias:			
<p>1) Escalas e arpejos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso do metrônomo, para o aluno se ambientar a uma pulsação - Trabalho técnico e de velocidade <p>2) Estudo nº 26:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e correções rítmicas - Articulação <p>3) Estudo nº 25:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão de conteúdos - Memorização <p>4) “To a Wild Rose”, arr. James Curnow:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memorização e dinâmicas 			
Avaliação da Mestranda:			
Muito Bom			
Reflexão após aula:			
<p>O aluno superou as expectativas de desempenho para a aula, tendo mostrado um bom domínio dos aspectos técnicos da correção e execução rítmica. Ao nível da memorização ainda há fatores a melhorar. Mas no geral o aluno participou positivamente na aula.</p>			

Plano de Aula Avaliada – Aluno D (PESEVM I)			
Semestre: IV/ 1º Período	Data: 15/2/2021		
Discente: Aluno D	Grau: 1º grau		
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 30 minutos		
Observações:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aula observada pela professora orientadora 			
Aspectos a trabalhar:			
<ul style="list-style-type: none"> • Técnica • Pulsação e sentido rítmico • Respiração 			
Metodologias/ Estratégias:			
<p>1) Escalas e arpejos correspondentes à peça e estudo que o aluno está a trabalhar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notas longas para trabalhar a qualidade de som - Uso do metrónomo, para o aluno se ambientar a uma pulsação <p>2) Estudo nº 24 e 25:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pulsação - Respiração <p>3) Serenade, Haydn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura - Respiração 			
Avaliação da Mestranda:			
Bom			
Reflexão após aula:			
<p>O aluno realizou a aula, no geral, com um balanço positivo. Ainda assim é difícil manter contacto com o aluno, dado que ele não colabora quando lhe estão a ser dadas indicações, tocando ao mesmo tempo, fator este a melhorar. A nível de competências ainda há correções rítmicas na peça Serenade do Haydn a fazer.</p>			

Plano de Aula Avaliada – Aluno D (PESEVM II)			
Semestre: IV/ 1º Período	Data: 21/7/2021		
Discente: Aluno D	Grau: 1º grau		
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 45 minutos		
Observações:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aula observada pela professora orientadora 			
Aspetos a trabalhar:			
<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Pulsação e sentido rítmico • Postura • Memorização 			
Metodologias/ Estratégias:			
<p>1) Escalas e arpejos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso do metrônomo, para o aluno se ambientar a uma pulsação - Trabalho técnico e de velocidade <p>2) Estudo nº 37:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção rítmica - Dinâmicas - Articulações <p>3) Estudo nº 31:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memorização - Dinâmicas <p>4) Dança Húngara nº5, arr. James Curnow:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memorização - Dinâmicas 			
Avaliação da Mestranda:			
Muito Bom			
Reflexão após aula:			
<p>Nesta aula o aluno demonstrou-se participativo e receptivo aos comentários que eram feitos. Atingiu todas as competências com sucesso, apesar da memorização ainda ter de ser melhorada. No geral o balanço foi bastante positivo.</p>			

Plano de Aula Avaliada – Aluno E (PESEVM I)			
Semestre: IV/ 1º Período	Data: 15/2/2021		
Discente: Aluno E	Grau: 2º grau		
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 30 minutos		
Observações:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aula observada pela professora orientadora 			
Aspectos a trabalhar:			
<ul style="list-style-type: none"> • Técnica • Qualidade de som e projeção • Respiração • Pulsação e sentido rítmico 			
Metodologias/ Estratégias:			
<p>1) Escalas e arpejos correspondentes à peça e estudo que o aluno está a trabalhar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notas longas para trabalhar a qualidade de som - Uso do metrônomo, para o aluno se ambientar a uma pulsação - Trabalhar projeção sonora <p>2) Estudo nº 17 e 18</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios técnicos em função do estudo - Respiração - Projeção sonora - Pulsação e sentido rítmico 			
Avaliação da Mestranda:			
Bom			
Reflexão após aula:			
<p>O aluno demonstrou um desempenho positivo, apesar da sua velocidade de execução ser muito lenta, o que rouba muito tempo à aula, a fim de se trabalhar aspectos diferenciados. Por esta razão, não foi possível trabalhar aprofundadamente a peça. Apesar disso, o aluno realizou todos os exercícios com sucesso, mesmo que muito lentamente.</p>			

Plano de Aula Avaliada – Aluno E (PESEVM II)			
Semestre: IV/ 1º Período	Data: 21/7/2021		
Discente: Aluno E	Grau: 2º grau		
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 45 minutos		
Observações:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aula observada pela professora orientadora 			
Aspetos a trabalhar:			
<ul style="list-style-type: none"> • Técnica • Qualidade de som e projeção • Respiração • Pulsação e sentido rítmico 			
Metodologias/ Estratégias:			
<p>1) Escalas e arpejos:</p> <p>- Uso do metrônomo, para o aluno se ambientar a uma pulsação</p> <p>2) Estudo nº 26:</p> <p>- Correções rítmicas</p> <p>- Domínio técnico</p> <p>3) Estudo nº 32:</p> <p>- Semínima com ponto</p> <p>- Articulações</p> <p>4) The Carnaval of Venice, Julius Benedict</p> <p>Arr. Mike Hannickel</p> <p>- Técnica – velocidade de execução</p>			
Avaliação da Mestranda:			
Bom			
Reflexão após aula:			
<p>O aluno nesta aula teve um balanço bastante positivo, dado que foi possível trabalhar todos os conteúdos com sucesso. Ainda existem determinados aspectos rítmicos e técnicos a ser trabalhados, mas no geral o aluno apresentou uma grande evolução.</p>			

Plano de Aula Avaliada – Aluno F (PESEVM I)			
Semestre: IV/ 1º Período	Data: 15/2/2021		
Discente: Aluno F	Grau: 2º grau		
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 30 minutos		
Observações:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aula observada pela professora orientadora 			
Aspetos a trabalhar:			
<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: coordenação motora e motricidade fina • Qualidade sonora: relaxamento da embocadura • Pulsação e sentido rítmico • - Memorização 			
Metodologias/ Estratégias:			
<p>1) Escalas e arpejos correspondentes à peça e estudo que o aluno está a trabalhar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notas longas para trabalhar a qualidade de som - Uso do metrónomo, para o aluno se ambientar a uma pulsação <p>2) Estudo nº 16</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios técnicos em função do estudo - Leitura - Pulsação e sentido rítmico <p>3) Rigodon, Purcell</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memorização 			
Avaliação da Mestranda:			
Bom			
Reflexão após aula:			
<p>Apesar do esforço e empenho manifestados pelo aluno, este continua a ter bastantes dificuldades na execução do seu repertório. A fim de melhorar estes aspetos foram realizados exercícios específicos adaptados a esses problemas, as quais o aluno reagiu bem e com sucesso. Ainda assim, não foi possível ver pormenorizadamente o repertório devido à pouca velocidade de leitura e execução do aluno, que leva a um baixo rendimento da aula.</p>			

Plano de Aula Avaliada – Aluno F (PESEVM II)			
Semestre: IV/ 1º Período	Data: 21/7/2021		
Discente: Aluno F	Grau: 2º grau		
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 45 minutos		
Observações:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aula observada pela professora orientadora 			
Aspectos a trabalhar:			
<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: coordenação motora e motricidade fina • Qualidade sonora: relaxamento da embocadura • Pulsação e sentido rítmico 			
Metodologias/ Estratégias:			
<p>1) Escalas e arpejos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso do metrônomo, para o aluno se ambientar a uma pulsação <p>2) Estudo nº 22</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios técnicos em função do estudo - Leitura - Pulsação e sentido rítmico <p>3) Estudo nº 21</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correções rítmicas - Domínio técnico <p>4) The Carnaval of Venice, Julius Benedict</p> <p>Arr. Mike Hannickel</p>			
Avaliação da Mestranda:			
Bom			
Reflexão após aula:			
<p>O aluno demonstrou grandes evoluções respetivamente ao ponto 4 e das escalas. Apesar de demonstrar algumas dificuldades na sua execução técnica e leitura já consegue fazer mais rendimento da aula, dado que responde de uma forma positiva aos exercícios que lhe são propostos.</p>			

Plano de Aula Avaliada – Aluno I (PESEVM I)			
Semestre: IV/ 1º Período	Data: 15/2/2021		
Discente: Aluno I	Grau: 5º grau		
Unidade Curricular: Flauta Transversal	Duração: 30 minutos		
Observações:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aula observada pela professora orientadora 			
Aspetos a trabalhar:			
<ul style="list-style-type: none"> • Técnica • Sonoridade • Legato • Respiração • Fraseado 			
Metodologias/ Estratégias:			
<p>1) Estudo nº4, Kohler op.33</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legato (Intervalos de 6ª) - Sonoridade - Respiração - Fraseado <p>2) Madrigal, Gaubert</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e trabalho técnico das passagens - Sonoridade - Respiração - Fraseado 			
Avaliação da Mestranda:			
Bom			
Reflexão após aula:			
<p>O aluno demonstrou uma boa capacidade de executar conteúdos novos, aplicando-os com facilidade no repertório que está a trabalhar. A nível de preparação do repertório precisa ainda de uma maior acuidade ao nível do seu estudo individual. No geral, o balanço da aula foi positivo.</p>			

Anexo C – Questionário Aplicado aos Professores

Questionário Aplicado aos Professores

a) Dados pessoais:

1 – Género

2 - Idade

3 – Habilidades profissionais:

- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

4 – Indique o instrumento que leciona.

5 – Há quanto tempo é professor de instrumento?

6 – Trabalha em que regime de ensino?

- Ensino artístico especializado
- Ensino profissional de música
- Ensino não oficial
- Ensino profissional de música

7 – Qual(ais) a capital(ais) de distrito onde está neste momento a dar aulas?

b) Questões

1. Concorda que tocar de memória acrescenta qualidade à execução instrumental?

Opções: Não concordo / Concordo Pouco/ Concordo/ Concordo muito

2. Indique algumas vantagens da memorização musical. (item de resposta aberta)

3. Indique algumas desvantagens da memorização musical. (item de resposta aberta)

4. Enquanto músico costuma tocar de memória?

Opções: Sim/ Não

5. Concorda que a memorização é uma facilidade de alguns alunos? (selecione a opção com a qual se identifica)

Opções: Não concordo / Concordo Pouco/ Concordo/ Concordo muito

6. Com qual das opções está mais de acordo? (escolha uma das opções)

Opção 1: A memorização deve ser trabalhada em aula com o apoio do professor

Opção 2: A memorização deve ser trabalhada autonomamente pelo aluno no seu estudo diário

7. Faz trabalho de memorização com os seus alunos?

Opções: Sim / Não

8. Quais são as estratégias de memorização que conhece e que ensina aos seus alunos? (item de resposta aberta)

9. Na sua classe, qual a percentagem de alunos que conseguem tocar de memória em provas, audições ou concertos?

Opções: 0% a 20% / 20% a 40%/ 40% a 60%/ 60% a 80%/ 80% a 100%

10. Quantos minutos costuma dispensar da aula para trabalhar a memorização? (coloque os minutos e a duração da aula)

11. Considera que há métodos suficientes que auxiliem a prática da memorização? Se sim, indique alguns deles. (item resposta aberta)

Anexo D – Questionário Aplicado aos Alunos

Questionário Aplicado ao Alunos

Este questionário aborda questões acerca da memorização, assim como hábitos de estudo individual. Para a realização desta investigação, solicito a sua autorização para a aplicação deste questionário, com o objetivo de analisar os hábitos de estudo e as estratégias de memorização que os alunos utilizam com mais frequência. O questionário terá aproximadamente a duração de 5 minutos.

Mais informo que será assegurado o anonimato dos participantes, a fim de respeitar os princípios éticos inerentes à confidencialidade e à privacidade dos colaboradores. Agradeço desde já a tua colaboração.

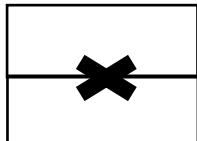
Para o esclarecimento de alguma questão adicional, poderá contactar a responsável pelo inquérito através do seguinte email: m.r.nascimento97@gmail.com

Seleciona apenas UMA resposta em cada item e responde a todas as questões.

Para validares a tua resposta coloca a cruz dentro do quadrado:



NÃO coloques a cruz entre os quadrados:



A - Dados Pessoais

1 - Género:

Feminino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

2 - Idade: _____

3 - Grau: _____

B - Dados Académicos

1 - Há quanto tempo tocas flauta?

Menos de 1 ano	
1 ano	
2 anos	
3 anos	
4 anos	
5 anos	
mais que 5 anos	

2- Indica em que altura é que começaste a tua aprendizagem na música.

Iniciação/ 1º ciclo	
Básico/1º grau	

2.1 – Se a tua aprendizagem na música começou no 1º ciclo/ iniciação, indica o tipo de escola em que frequentaste.

Banda Filarmónica	
Conservatório	
Escola de música	
Outro	

2.2 – A tua iniciação na música foi iniciada na flauta transversal ou outro instrumento?

Flauta transversal	
outro instrumento... qual?	

3 – Por que razão decidiste aprender a tocar flauta transversal?

Familiares	
Amigos	
Motivação pessoal	
Concertos	
Obrigaçao	
Outra... (Indica qual)	

C - Estudo individual

1 - Quantos dias estudas por semana?

0/ 1	
2/ 3	
4/ 5	
6/ 7	

2 – Sempre que estudas, quanto tempo é que dedicas à flauta diariamente?

Menos de 30 minutos	
30 minutos a 1 hora	
1 hora a 2 horas	
mais de 2 horas	

3 – Quando estudas para a disciplina de flauta transversal, práticas apenas com o uso do instrumento (flauta) ou fazes também outro tipo de exercícios?

Só utiliza o instrumento	
Faço outro tipo de exercícios - Quais?	

C1 - Estudo Individual e Escolhas Pessoais

1 – Das opções seguintes qual a que tu mais gostas de realizar quando estudas?

Escalas	
Peças	
Estudos	
Trabalho de Memorização	
Trabalho de Som	

2 – O que consideras mais importante no teu estudo diário?

Escalas	
Peças	
Estudos	
Trabalho de Memorização	
Trabalho de Som	

3 – Quando estudadas dedicas mais tempo a que parte?

Escalas	
Peças	
Estudos	
Trabalho de Memorização	
Trabalho de Som	

4 – Quando vais estudar, isso aconteceu por:

Vontade própria	
Obrigação	

C2 - Estudo e Memorização

1 – Quando estudas usas a partitura?

Nunca	
Às vezes	
Raramente	
Frequentemente	
Sempre	

2 – Qual é a razão que te leva a NÃO usares a partitura?

Dificuldades de leitura	
Gosto de memorizar	
Gosto da peça	
Gosto da melodia	
Sinto-me mais livre quando toco sem partitura	
Outra... (Indica qual)	

4 – Costumas memorizar obras e/ou estudos?

Nunca	
Às vezes	
Raramente	
Frequentemente	
Sempre	

5 – O que consegues tocar de memória mais facilmente?

Escalas	
Peças	
Estudos	
Qualquer melodia que eu conheça	

6 – Das opções seguintes, qual é a que mais facilita a memorização?

A melodia	
O ritmo	
Repetir muitas vezes	
Não sei	
Não consigo memorizar	

7 – Que estratégias costumas utilizar para conseguires memorizar? (Item de Resposta aberta)

8 – É mais fácil memorizar partituras ou memorizar os conteúdos das disciplinas da escola?

Partituras	
Conteúdos Escolares	
É igual	
Nenhum deles	

9 – Gostas mais de memorizar partituras ou de memorizar os conteúdos das disciplinas da escola?

Partituras	
Conteúdos Escolares	
Ambos	
Nenhum deles	

10 - Por que razão? (Item de Resposta aberta)

11 – Gostas de memorizar?

Sim	
Não	

11.1 – Por que razão? (Item de Resposta aberta)

Muito obrigada! 