



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Relatório Final

Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem do acordeão

Ana Carolina da Paz Antunes

Orientadores

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Acordeão) e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professora Coordenadora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

fevereiro 2023

Composição do júri

Presidente do júri

Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutor Gonçalo André Dias Pescada (Arguente)

Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Música da Universidade de Évora

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho (Orientadora)

Professora Coordenadora da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Dedicatória

À minha mãe.

Agradecimentos

A todos os que me apoiaram e incentivaram ao longo de todo o meu percurso.

À minha mãe que fez com que isto se tornasse possível.

Ao professor José António por todas as experiências, ensinamentos, paciência, compreensão, apoio, incentivo e ajuda ao longo de todo o meu percurso.

Ao professor Paulo Jorge Ferreira por todas as experiências e conhecimentos transmitidos.

À diretora Cristina Loureiro por me proporcionar condições para desenvolver o meu estágio.

A todos os alunos de acordeão que participaram neste estudo.

Aos professores que aceitaram participar e colaborar nesta investigação.

À professora Ana Maria por toda a ajuda e carinho.

À professora Luísa Correia pela sua orientação, dedicação e disponibilidade ao longo deste trabalho.

Resumo

O presente relatório resulta do trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Música – Instrumento (Acordeão) e Música de Conjunto, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada e encontra-se dividido em duas partes distintas, mas relacionadas entre si.

A primeira parte aborda o trabalho referente à Prática de Ensino Supervisionada, realizada no Conservatório de Música David Sousa (Figueira da Foz e Pombal). Inicialmente, é feita uma caracterização do meio envolvente, do conservatório e dos alunos de Acordeão (acordeão solo e classe de conjunto). De seguida, são apresentadas as planificações e respetivos relatórios das aulas. Por fim, é feita uma reflexão crítica de todo o trabalho realizado ao longo do estágio.

A segunda parte corresponde ao trabalho de investigação desenvolvido com o título “Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem do acordeão”. O estudo pretendeu aplicar e desenvolver estratégias de memorização, de forma a que os alunos adquirissem um método de estudo adequado no que diz respeito à memorização de repertório.

A investigação assume um carácter de investigação-ação num plano predominantemente qualitativo, embora com recurso a alguns aspetos quantitativos. Os recursos que suportaram a intervenção foram partituras musicais não trabalhadas pelos alunos. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram inquéritos por entrevista aos alunos, inquérito por questionário a docentes de acordeão, observação direta, com recurso a notas de campo, grelhas de observação e avaliação. As estratégias utilizadas apontam para resultados de memorização bastante positivos na medida em que os alunos adquiriram conhecimentos e capacidades para desenvolverem um método de estudo adequado relativamente à memorização de repertório.

Palavras chave

Estratégias de memorização, Ensino-aprendizagem, Acordeão, *Performance* musical.

Abstract

This report results from the work carried out in the context of the Master's degree in Music Teaching - Instrument (Accordion) and Ensemble Music, of the Higher School of Applied Arts of the Polytechnic Institute of Castelo Branco, in the curricular unit Supervised Teaching Practice and is divided into two distinct parts, but related to each other.

The first part addresses the work related to the Practice of Supervised Teaching, carried out at the Conservatory of Music David Sousa (Figueira da Foz and Pombal). Initially, a characterization of the surrounding environment, conservatory and accordion students (solo accordion and ensemble class) is made. The plans and their class reports are then displayed. Finally, a critical reflection is made of all the work carried out throughout the internship.

The second part corresponds to the research work developed with the title "Memorization strategies applied in accordion teaching-learning". The study aimed to apply and develop memorization strategies, so that students acquire an appropriate method of study with regard to the memorization of repertoire.

Research takes on an action research character in a predominantly qualitative plan, albeit using some quantitative aspects. The resources that supported the intervention were musical scores not worked by the students. The data collection techniques used were surveys by interview to students, questionnaire survey of accordion teachers, direct observation, using field notes, observation and evaluation grids. The strategies used point to very positive memorization results to the extent that the students acquired knowledge and skills to develop an appropriate study method in relation to the memorization of repertoire.

Keywords

Memorization strategies, Teaching-learning, Accordion, Musical performance.

Índice geral

Composição do júri	III
Dedicatória	V
Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract	XI
Índice geral	XIII
Índice de figuras	XIX
Índice de gráficos	XXI
Índice de tabelas	XXV
Introdução	1
Parte I- Prática de Ensino Supervisionada	3
1. Caracterização do meio envolvente e da escola	5
1.1. Contextualização Geográfica, Histórica e Sociocultural das cidades Figueira da Foz e Pombal.....	5
1.1.1 Figueira da Foz	5
1.1.2 Pombal	7
1.2. Conservatório de Música David Sousa: Figueira da Foz e Pombal.....	9
1.2.1. Historial: a(s) escola(s)	9
1.2.2 Instalações.....	11
1.2.3 Comunidade Escolar.....	13
1.2.3.1 Corpo discente: alunos.....	13
1.2.3.2 Corpo docente	15
1.2.3.3 Corpo não docente: assistentes técnicos, operacionais e administrativos	19
1.2.4 Organização da estrutura	19
1.2.5 Oferta Educativa.....	19
1.2.6 Projeto/ Atividades Educativas	23
2. Ensino de Acordeão e Classe de Conjunto	25
2.1. Caracterização do aluno de Acordeão.....	25
2.2 Classe de acordeão	25
2.3 Currículo da disciplina de Acordeão.....	26

2.3.1	Caracterização da disciplina de instrumento- Acordeão	26
2.3.2	Competências a desenvolver	27
2.3.3	Objetivos gerais.....	27
2.3.4	Critérios de avaliação da disciplina de Acordeão	28
2.3.5	Objetivos específicos do 3º Ciclo.....	28
2.3.6	Programa de 4º grau	29
2.4.	Caracterização dos alunos de Classe de Conjunto	30
2.5	Currículo da Classe de Conjunto	31
2.5.1	Caracterização da disciplina de Classe de Conjunto	31
2.5.2	Competências a desenvolver	31
2.5.3	Objetivos gerais.....	32
2.5.4	Critérios de avaliação da disciplina de Classe de Conjunto	32
2.5.5	Objetivos específicos do 3º grau	32
2.5.6	Programa de 3º grau	33
2.6	Síntese da Prática Supervisionada de instrumento- Acordeão.....	33
2.6.1	Síntese do plano de estágio	33
2.6.2	Sumários das aulas lecionadas.....	34
2.6.3	Planificações e reflexões das aulas lecionadas	37
2.6.4	Provas Finais	54
2.6.5.	Audições.....	56
2.6.5.1.	Audições intercalares.....	56
2.6.5.2.	Audições Finais.....	57
2.7.	Síntese da Prática Supervisionada da Classe de Conjunto.....	59
2.7.1.	Plano de Estágio.....	59
2.7.2.	Sumários das aulas lecionadas.....	60
2.7.3.	Planificações e reflexões das aulas	61
2.7.4.	Audição Final	71
2.8.	Reflexão Crítica da Prática de Ensino Supervisionada.....	72
Parte II – Estudo de investigação: Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem do acordeão.....		75
1. Introdução.....		77
2. Apresentação e contextualização do estudo		78

2.1. Formulação da problemática, questões de investigação e objetivos de estudo	78
3. Fundamentação teórica	79
3.1. Memória.....	79
3.1.1. Memória Humana: estruturas e fases	79
3.1.1.1. Memória sensorial	80
3.1.1.2. Memória de curto prazo	81
3.1.1.3. Memória de trabalho	81
3.1.1.4. Memória de Longo Prazo	83
3.1.2. Memória Musical.....	84
3.1.2.1. Memória auditiva	84
3.1.2.2. Memória visual.....	85
3.1.2.3. Memória Motora.....	85
3.1.2.4. Memória analítica	86
3.1.2.5. Memória emocional.....	86
3.1.2.6. Memória Linguística	87
3.1.2.7. Memória nominal.....	87
3.1.2.8. Memória rítmica	87
3.2. Estágios de memorização de uma obra musical	87
3.2.1. Perceção	88
3.2.2. Enraizamento	88
3.2.3. Manutenção.....	89
3.2.4. Recuperação	90
3.3. Razão dos músicos tocarem de memória	90
3.4. Estratégias de memorização.....	91
3.4.1. Perspetiva de Kenyon	91
3.3.2. Perspetiva de Gerle	95
3.3.3 Perspetiva de Aiello e Williamon.....	95
3.4.4 Perspetiva de Ginsborg	97
3.3.5. Perspetiva de Macmillan.....	99
3.3.6. Perspetiva de Chaffin, Logan e Begosh.....	103
4. Plano de investigação e metodologia	107
4.1. Instrumentos de recolha de dados.....	109

4.1.1 Entrevistas	110
4.1.2 Questionário.....	113
4.1.3. Observação direta	117
4.1.4 Diário/ Notas de campo.....	118
4.1.5. Grelhas de observação das aulas.....	119
4.1.6. Grelhas de avaliação das gravações	120
4.2. Aulas	122
4.3. Seleção dos intervenientes	122
4.4. Seleção das obras musicais	123
5. Implementação do projeto	124
5.1. Aluna A.....	124
5.2. Duo de acordeão: aluna B e aluno C	137
6. Apresentação e análise dos resultados	149
6.1. Entrevistas.....	149
6.1.1. Entrevistas Pré-intervenção	149
6.1.2. Entrevistas Pós-intervenção	150
6.2. Questionário	151
6.3. Grelhas de observação	167
6.3.1. Aluna A	167
6.3.2. Duo de acordeão: aluna B e aluno C.....	167
6.4. Grelhas de avaliação dos júris.....	167
6.4.1. Aluna A	168
6.4.2. Duo de acordeão: aluna B e aluno C.....	174
6.5. Grelhas de avaliação da mestranda	183
6.5.1. Aluna A	183
6.5.2. Duo de acordeão: Aluna B e Aluno C.....	193
7. Triangulação dos resultados	206
8. Conclusão.....	217
Referências Bibliográficas	223
Anexos	231
Anexo 1 - Pedidos de autorização.....	233
Anexo 2 - Partituras utilizadas na investigação	237
Anexo 3 - Mapas mentais realizados pelos alunos.....	245

Anexo 4 - Entrevistas pré-intervenção	253
Anexo 5 - Entrevistas pós-intervenção	265
Anexo 6 - Questionário.....	277
Anexo 7 - Grelhas de avaliação dos júris	283
Anexo 8 - Grelhas de avaliação da mestranda.....	319

Índice de figuras

Figura 1 – Localização do Concelho da Figueira da Foz.....	5
Figura 2 – Localização do Concelho de Pombal	7
Figura 3 –Castelo de Pombal	8
Figura 4 – Torre do Relógio Velho.....	8
Figura 5 – Igreja do Convento do Louriçal	9
Figura 6 – Conservatório de Música David Sousa, Figueira da Foz	10
Figura 7 – Conservatório de Música David Sousa, Pombal.....	10
Figura 8 - Organização da estrutura do CMDS.....	19
Figura 9 – <i>Estudo nº 1 de Berben</i> , compasso 5 a 16.	42
Figura 10 – <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira, compassos 16 a 26	46
Figura 11- <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira, compassos 11 a 26	51
Figura 12 – <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira, compassos 22 a 26	52
Figura 13 – <i>Valsando</i> de Vitorino Matono, compassos 27 a 34.....	53
Figura 14 – <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira, compassos 22 a 26	53
Figura 15 – <i>When the Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo de Renato Bui, compassos 40 a 44.....	66
Figura 16 – Modelo do multiarmazenamento proposto por Atkinson e Shiffrin.....	80
Figura 17 – Componentes do sistema da memória de trabalho segundo Baddeley	82
Figura 18 –Tipos de memória a longo prazo quanto ao conteúdo	83
Figura 19 – Acorde de Dó maior	94
Figura 20 – Acorde de Dó maior	94
Figura 21 – Esquema de recuperação da secção C do <i>Presto do Concerto Italiano de J.S.Bach</i>	104
Figura 22- Espiral de ciclos da investigação ação	109
Figura 23- Exemplo de pergunta dependente	115
Figura 24 – Exemplo de modelo de um diário de campo	119

Índice de gráficos

Gráfico 1- Distribuição dos alunos por níveis de curso	14
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por instrumento.....	14
Gráfico 3 – Composição do corpo docente do Ensino Artístico Especializado	15
Gráfico 4 - Constituição do corpo docente do Ensino Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	16
Gráfico 5- Constituição do corpo docente do Curso de Música e Dança.....	17
Gráfico 6 – Número de professores por instrumento.....	17
Gráfico 7 - Composição do género do corpo docente do CMDS, Pombal.....	18
Gráfico 8 - Composição do género do corpo docente do CMDS, Figueira da Foz.....	18
Gráfico 9 – Composição do Género dos professores inquiridos	151
Gráfico 10 - Distribuição da idade dos professores inquiridos.....	152
Gráfico 11 - Habilitação mais elevada dentro da área do acordeão dos professores.	152
Gráfico 12 – Tempo de serviço dos inquiridos	153
Gráfico 13 - Localização geográfica de lecionação dos inquiridos.....	153
Gráfico 14 - Hábito dos inquiridos tocarem de memória.....	154
Gráfico 15 - Hábito dos alunos dos inquiridos tocarem de memória	157
Gráfico 16 - Tocar de memória – Vantagem ou desvantagem segundo os inquiridos	164
Gráfico 17 – Avaliação Aluna A, <i>Valsando</i> de Vitorino Matono	168
Gráfico 18 – Médias das avaliações dos parâmetros do <i>Valsando</i> de Vitorino Matono, Aluna A.....	169
Gráfico 19 – Avaliação Aluna A, <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira	171
Gráfico 20 – Médias das avaliações dos parâmetros do <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira, Aluna A	172
Gráfico 21 – Avaliação Aluna B, <i>When Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	174
Gráfico 22 – Média da avaliação dos parâmetros da Aluna B, <i>When the Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	175
Gráfico 23 – Avaliação Aluno C, <i>When the Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo de Renato Bui	176
Gráfico 24 – Média da avaliação dos parâmetros do Aluno C, <i>When the Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo Renato Bui.....	176

Gráfico 25 – Média dos alunos B e C, <i>When the Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	177
Gráfico 26 – Avaliação Aluna B, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	179
Gráfico 27 – Médias da avaliação dos parâmetros da Aluna B, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	180
Gráfico 28 – Avaliação do Aluno C, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	180
Gráfico 29 – Média das avaliações por parâmetro do Aluno C, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	181
Gráfico 30 – Médias das avaliações dos alunos B e C, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	182
Gráfico 31 – Avaliação Aluna A, vídeo 1, <i>Valsando</i> de Vitorino Matono.....	183
Gráfico 32 – Avaliação Aluna A, vídeo 2, <i>Valsando</i> de Vitorino Matono.....	185
Gráfico 33 – Avaliação Aluna A, vídeo 3, <i>Valsando</i> de Vitorino Matono.....	186
Gráfico 34 – Evolução da aluna na peça <i>Valsando</i> de Vitorino Matono.....	187
Gráfico 35 – Avaliação Aluna A, vídeo 1, <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira .	188
Gráfico 36 – Avaliação da Aluna A, vídeo 2, <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira	190
Gráfico 37 – Avaliação Aluna A, vídeo 3, <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira .	191
Gráfico 38 – Evolução da aluna na peça <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira ..	192
Gráfico 39 – Avaliações dos alunos, vídeo 1, <i>When the Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	193
Gráfico 40 – Média das avaliações dos alunos, vídeo 1, <i>When the Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	194
Gráfico 41 – Avaliação dos alunos, vídeo 2, <i>When the Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	195
Gráfico 42 – Médias da avaliação dos alunos, vídeo 2, <i>When the Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	196
Gráfico 43 – Avaliações de alunos, vídeo 3, <i>When the Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	197
Gráfico 44 – Média dos alunos, vídeo 3, <i>When the Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	198
Gráfico 45 – Evolução dos alunos na peça <i>When Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo de Renato de Bui.....	198

Gráfico 46 – Avaliação dos alunos, vídeo 1, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui	199
Gráfico 47 – Médias dos alunos, vídeo 1, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui	200
Gráfico 48 – Avaliação dos alunos, vídeo 2, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui	201
Gráfico 49 – Média da avaliação dos alunos, vídeo 2, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	202
Gráfico 50 – Avaliação dos alunos, vídeo 3, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui	203
Gráfico 51 – Média da avaliação dos alunos, vídeo 3, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	204
Gráfico 52 – Evolução dos alunos, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui	205
Gráfico 53 – Avaliação dos júris e da mestranda, Aluna A, <i>Valsando</i> de Vitorino Matono	208
Gráfico 54 – Avaliação dos júris e da mestranda, Aluna A, <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira	209
Gráfico 55 – Avaliação dos júris e da mestranda, Aluna B, <i>When the Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	210
Gráfico 56 – Avaliação do júri e da mestranda, Aluno C, <i>When the Saints go Marchin in, popular</i> , arranjo Renato Bui.....	211
Gráfico 57- Avaliação dos júris e da mestranda, Aluna B, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	212
Gráfico 58 – Avaliação dos júris e da mestranda, Aluno C, <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> , arranjo de Renato Bui.....	212

Índice de tabelas

Tabela 1 - Salas do Conservatório de Música David Sousa, Figueira da Foz.....	11
Tabela 2 – Salas do Conservatório de Música David Sousa, Pombal.....	13
Tabela 3 - Carga horária do curso iniciação de Música.....	20
Tabela 4 - Carga horária do curso básico de Música.....	21
Tabela 5 - Carga horária do curso Secundário de Música.....	21
Tabela 6 - Carga horária dos cursos livres.....	22
Tabela 7 - Caracterização da Classe de Acordeão do Conservatório de Música David Sousa.....	26
Tabela 8 - Organização dos níveis da disciplina do instrumento.....	26
Tabela 9 - Parâmetros de avaliação.....	28
Tabela 10 - Programa do 4º grau.....	29
Tabela 11 - Elementos de caracterização dos alunos da Classe de Conjunto.....	30
Tabela 12 - Parâmetros de avaliação da disciplina de Classe de Conjunto.....	32
Tabela 13 - Plano de estágio.....	33
Tabela 14 - Sumário das aulas lecionadas ao longo do ano letivo 2021/2022.....	34
Tabela 15 - Plano de estágio.....	59
Tabela 16 - Sumário das aulas lecionadas ao longo do ano letivo 2021/2022.....	60
Tabela 17 - Guião das entrevistas: pré-intervenção.....	112
Tabela 18 - Guião das entrevistas: pós-intervenção.....	113
Tabela 19 - Questionário- Professores.....	116
Tabela 20 – Exemplo de grelha de observação.....	120
Tabela 21 - Exemplo de grelha de avaliação.....	121
Tabela 22 – Estratégias de memorização utilizadas e memórias desenvolvidas.....	147
Tabela 23- Justificação(oes) dos inquiridos por tocarem de memória.....	155
Tabela 24 – Justificação(oes) dos inquiridos por não tocarem de memória.....	156
Tabela 25 – Justificação(oes) por os alunos dos inquiridos tocarem de memória.....	157
Tabela 26 – Justificação(oes) por os alunos dos inquiridos não tocarem de memória.....	158
Tabela 27 – Hábito dos inquiridos e respetivos alunos tocarem de memória.....	159
Tabela 28 – Importância de tocar de memória para o ensino-aprendizagem do acordeão.....	159
Tabela 29 – Importância de tocar de memória precocemente.....	162

Tabela 30 – Vantagens de tocar de memória segundo os inquiridos.....	164
Tabela 31 – Desvantagens de tocar de memória segundo os inquiridos.....	166

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Música área de especialização instrumento (acordeão) e música de conjunto, da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco e encontra-se dividido em duas partes: a descrição da Prática de Ensino Supervisionada e um estudo de investigação, respetivamente.

A primeira parte pretende descrever o desenrolar do estágio ocorrido no ano letivo 2021/2022. Primeiro, e de modo a compreender melhor o funcionamento do Conservatório e o ambiente em que está inserido, faz-se uma breve contextualização geográfica, socioeconómica e histórica das cidades Figueira da Foz e Pombal, assim como uma caracterização da escola onde o estágio foi realizado. Posteriormente, há uma síntese da prática pedagógica, ilustrativa do percurso formativo da mestranda no decorrer do ano letivo 2021/2022, através da caracterização dos alunos envolvidos no estágio; a exposição dos currículos das disciplinas de instrumento (acordeão) e classe de conjunto (duo de acordeão), onde se apresentam as competências a desenvolver, a avaliação e os objetivos; a esquematização do plano de estágio e a apresentação das planificações e reflexões críticas das aulas. Esta prática supervisionada desenvolveu-se em dois âmbitos: por um lado, o individual que diz respeito às aulas de instrumento e, por outro, o coletivo, com as aulas de classe de conjunto. Por último, apresenta uma reflexão crítica pessoal à prática pedagógica realizada.

O estágio foi realizado no Conservatório de Música David Sousa (CMDS), uma escola de ensino particular e cooperativo localizada na Figueira da Foz e Pombal, estabelecimento de ensino em que a mestranda realizou os seus estudos musicais até ao 8º grau e agora exerceu o seu estágio, no âmbito das aulas de instrumento (acordeão) com uma aluna de 4º grau, na sede na Figueira da Foz e ainda com dois alunos de acordeão de 3º grau, no polo de Pombal.

A segunda parte centra-se num estudo de investigação intitulado “Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem do acordeão”.

Parte I- Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização do meio envolvente e da escola

1.1. Contextualização Geográfica, Histórica e Sociocultural das cidades Figueira da Foz e Pombal

1.1.1 Figueira da Foz

A cidade da Figueira da Foz localiza-se na Costa Atlântica, na região centro de Portugal, sub-região do Baixo Mondego, e pertence ao distrito de Coimbra. Dista de Coimbra a apenas 40 km, 120 km do Porto e 180 km de Lisboa (*Central Compras-Região Coimbra, Comunidade Intermunicipal, 2015; Diagnóstico Do Território Concelho Da Figueira Da Foz, 2017; Entidades Da CIM - Região de Coimbra, 2015*).



Figura 1 - Localização do Concelho da Figueira da Foz

Fonte: Fonte: Geneall. Acedido em <https://geneall.net/pt/mapa/94/figueira-da-foz/> a 28/12/2021.

A Figueira da Foz ascende a vila no século XVII e a cidade no século XIX mas tem origem em núcleos populacionais antes do início da nacionalidade. Apesar de nos primórdios ser uma cidade com uma pequena população, atingiu o seu auge como ponto de importação e exportação no século XIV. Além disso, era muito apreciada por estrangeiros. O seu contínuo crescimento faz com que tenha surgido a companhia industrial e mineira do Cabo Mondego, em 1873, e um caminho de ferro denominado “Americano”, que partia do Cabo Mondego com destino à Figueira, em 1874. Igualmente, grande parte da atividade comercial e marítima do porto de Aveiro foi

transferida para a Figueira da Foz, elevando-a para o terceiro lugar em Portugal e, em 1882, o ramal Figueira da Foz-Pampilhosa entra em funcionamento. Todo este desenvolvimento levou a que a Figueira fosse elevada a cidade a 20 de setembro de 1882 (*Diagnóstico Do Território Concelho Da Figueira Da Foz*, 2017).

Atualmente, o município da Figueira da Foz é o segundo maior do distrito com 379 km² de área e cerca de 63.000 habitantes, designados de figueirenses, está subdividido em 14 freguesias (Alhadas, Alqueidão, Bom Sucesso, Buarcos e São Julião, Ferreira-a-Nova, Lavos, Maiorca, Marinha das ondas, Moinhos da Gândara, Paião, Quaios, São Pedro, Tavadrede e Vila Verde), é limitado a norte pelo município de Cantanhede, a leste por Montemor-o-Velho, a sul por Pombal e a Oeste pelo Oceano Atlântico. (*Bom Dia- 20 Anos*, 2020; *Central Compras- Região Coimbra, Comunidade Intermunicipal*, 2015; *Cidades Portuguesas*, 2022; *Entidades Da CIM - Região de Coimbra*, 2015; *Figueira Da Foz.Para Todos*, s.d.)

A cidade da Figueira da Foz é considerada um dos destinos turísticos mais atrativos de Portugal, resultado da sua herança patrimonial, cultural, histórica e natural, mas também pelo seu extenso areal urbano, o mais largo da Europa e, por essa razão, é considerada a “Rainha das Praias” (*Turismo Centro Portugal*, 2022).

A população ativa reparte-se por diversas atividades económicas da região, com ênfase para a pesca, atividades relacionadas ao turismo e eventos, construção naval, produção de celulose, indústria vidreira, indústria química, indústria de sal e a agricultura (Rovira, Loureiro, Abrunheiro, et al., 2020).

No âmbito cultural e de eventos, a Figueira da Foz tem vindo a aumentar a sua oferta e diversidade, levando vários turistas a visitar a cidade, nomeadamente: o Centro de Artes e Espetáculos (CAE), o Casino Figueira, o Museu Dr. Santos Rocha (distinguido com o Prémio Melhor Museu Português do Ano, em 1993, pela Associação Portuguesa de Museologia), o Palácio Sotto Mayor, o Auditório Municipal, a Casa do Paço (que contém exemplares de Azulejaria Portuguesa do séc. XVIII), o Teatro Trindade, o Teatro Caras Direitas e o Teatro da Sociedade de Instrução Tavadredense (*Entidades Da CIM - Região de Coimbra*, 2015; Rovira, Loureiro, Abrunheiro, et al., 2020).

De acordo com a tradição popular, o nome “Figueira da Foz” teve origem nos barqueiros serranos. Segundo a lenda, quando eles desciam à foz do Mondego declaravam ir à “Figueira da Foz do Mondego” - termo que utilizavam para se referirem a uma árvore, cuja localização não é unânime entre as diversas versões contadas (*Cidades Portuguesas*, 2022).

1.1.2 Pombal

Pombal é um concelho que fica situado na Região Centro, entre os concelhos de Ansião, Alvaiázere, Ourém, Leiria, Soure e Figueira da Foz, e estende-se até ao Oceano Atlântico. Faz parte do distrito de Leiria com 53.995 de habitantes (2014) por uma área de 626 km² e, atualmente, integra 13 freguesias, sendo elas: Abiul, Almagreira, Carnide, Carriço, Louriçal, Meirinhas, Pelariga, Pombal, Redinha, Vermoil, Vila Cã, União das Freguesias da Guia, Ilha, e Mata Mourisca; e União de Freguesias de Santiago, São Simão de Litém e Albergaria dos Doze. É limitado a norte pelos concelhos da Figueira da Foz e Soure, a este por Ansião e Alvaiázere, a sul por Leiria e Ourém, e a oeste pelo Oceano Atlântico (Almeida, 2019; *Município de Pombal*, s.d.; Rovira, Loureiro, Abrunheiro, et al., 2020).



Figura 2 - Localização do Concelho de Pombal

Fonte: Geneall. Acedido em <https://geneall.net/pt/mapa/165/pombal> a 28/12/2021.

Importa ainda referir que Pombal se situa num eixo de convergência das principais vias rodoviárias e ferroviárias do País sendo um dos principais eixos de acessibilidade do País, a uma distância aproximada de 150 km de Lisboa e Porto, 33 km de Coimbra, 30 km da Figueira da Foz e 26 km de Leiria (*E- Cultura.Pt*, 2022).

Os romanos foram a primeira população a residir em Pombal, de que há vestígios. No início do século XII, os Templários (soldados que lutavam contra os inimigos de Cristo) passaram pela região e, em 1126, foi descoberta uma povoação em Chões, localidade atualmente desaparecida, que se situava na fronteira dos combates com os sarracenos. Por essa razão, por volta de 1156, foi erigida uma fortaleza militar. Reconhecendo a urgência de consolidar as fronteiras e promover a fixação do povo, Gualdim Pais (mestre da Ordem do Templo) concedeu um foral a Ega (1131), a Redinha (1159) e Pombal (1174), tendo também atribuído a Pombal uma carta de privilégios, em 1181.

Pombal entra então em crescimento, na segunda metade do século XVIII, com o Marquês de Pombal a tornar-se uma figura de grande relevância na ordenação da zona ribeirinha do Rio Arunca, Pombal (hoje centro histórico) e no desenvolvimento da indústria, principalmente na chapeleira. Com a 3ª Invasão Francesa (1810-1811), a peste e a fome, Pombal entra em declínio. Contudo, começa a desenvolver-se na segunda metade do século XIX, com a criação das linhas de caminho-de-ferro que permitiram o estabelecimento de comunicação fácil e rápida com os centros mais relevantes de Portugal. No século seguinte, houve uma inovação urbana com o desenvolvimento empresarial e industrial e das vias de comunicação, tornando Pombal numa das cidades mais desenvolvidas do distrito de Leiria. (Almeida, 2019; *Município de Pombal*, s.d.).

Atualmente, e de uma forma geral, Pombal é um território em profunda transformação económica. A maior parte da população ativa encontra-se nos setores secundário e terciário, seguindo-se o setor agrícola. Em termos culturais, é uma cidade também em desenvolvimento, pois oferece dois grandes auditórios, o Auditório da Biblioteca Municipal e o Auditório do Teatro Cine Pombal, bem como património cultural, como três edifícios reconhecidos como Monumentos Nacionais: o Castelo de Pombal (Figura 3), a Torre do Relógio Velho (Figura 4) e a Igreja do Convento do Lourçal (Figura 5).



Figura 3 -Castelo de Pombal

Fonte: Acedido em <https://www.castelosdeportugal.pt/castelos/CastelosSECXII/pombal.html> a 29/02/2022.



Figura 4 - Torre do Relógio Velho

Fonte: Acedido em <https://www.freguesia-pombal.pt/torre-do-relogio-velho/> a 29/01/2022.



Figura 5 - Igreja do Convento do Louriçal

Fonte: Acedido em <https://www.cm-pombal.pt/viver-2/museus-e-patrimonio/convento-do-lourical/> a 29/01/2022.

Além destes edifícios, existem muitos outros considerados de Interesse Público, tais como: o Museu de Arte Popular Portuguesa, o Celeiro do Marquês, o Pelourinho de Pombal, o Museu Municipal Marquês de Pombal e o Centro Cultural de Pombal, com uma exposição de cerca de 2.000 peças artesanais vindas das várias regiões do País (Almeida, 2019; Rovira, Loureiro, Abrunheiro, et al., 2020).

De acordo com Mendes (2018), o nome “Pombal” provém do substantivo masculino pombo, fruto de uma variante com a ortografia palumbar(e) em latim bárbaro (Mendes, 2018).

1.2. Conservatório de Música David Sousa: Figueira da Foz e Pombal

1.2.1. Historial: a(s) escola(s)

O Conservatório de Música David Sousa (CMDS), propriedade da “Rovira, Lda.” - sociedade não-governamental, é reconhecido como um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo pelo Ministério da Educação. Fundado em 1985, na Figueira da Foz, pela iniciativa da Sr.^a D.^a Fernanda Rovira, o CMDS obteve autorização definitiva de funcionamento para o Ensino da Música a 12 de agosto de 1994. Em 1997/8 foi enaltecido como uma Escola do Ensino Artístico Especializado pela Inspeção Geral da Educação.



Figura 6 - Conservatório de Música David Sousa, Figueira da Foz

Fonte: Autoria própria

Alguns anos mais tarde, a 28 de novembro de 2003, o CMDS obteve a autorização definitiva de funcionamento para o Ensino da Dança. O conservatório manteve uma organização administrativo-pedagógica autónoma, vindo a adquirir autonomia pedagógica a 13 de agosto de 2013. Com o averbamento à autorização definitiva do CMDS, a autonomia pedagógica estendeu-se à secção de Pombal para a promoção dos Cursos Básicos e Secundários de Música e de Canto, e prosseguimento dos cursos de Iniciação Musical e à Dança, e dos Cursos Básico e Secundário de Dança.



Figura 7 - Conservatório de Música David Sousa, Pombal

Fonte: Autoria própria

Atualmente, o CMDS usufrui ainda de Autonomia Pedagógica para o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Autorização Definitiva de funcionamento do Ensino Pré-escolar, em que o incentivo para a Música, Dança e Técnicas Teatrais se impõe. No Concelho Municipal da Educação da Figueira da Foz, o CMDS é o representante das

várias escolas do Ensino Privado, no Ensino Básico e Secundário (Rovira, Loureiro, & Rovira, 2020).

1.2.2 Instalações

O CMDS da Figueira da Foz é constituído por três pisos (piso inferior, primeiro andar e segundo andar) e conta com os seguintes espaços físicos:

- Treze salas de aula: das quais oito são destinadas para disciplinas teóricas e práticas, e cinco são para aulas de instrumento. No entanto, também poderá haver aulas de instrumento nas salas teóricas, caso estejam disponíveis. Além disso, a sala nº 8 é destinada a Audições;
- Dois estúdios de Dança;
- Cinco casas de banho: quatro delas destinadas aos alunos e a restante para colaboradores;
- Cinco salas: uma sala do aluno, uma sala de professores, uma sala de direção, uma sala para a Secretaria e uma sala de arquivo;
- Uma arrecadação;
- Uma biblioteca;
- Uma cantina/bar;
- Um Pátio com jardim e parque infantil.

As salas encontram-se distribuídas da seguinte forma:

Tabela 1 - Salas do Conservatório de Música David Sousa, Figueira da Foz

Sala	Função
Piso 0	
Estúdio de Dança	Aulas teóricas e práticas (Dança)
Sala 1	Aulas teóricas e práticas
Sala de professores	Descanso/ Trabalho de Professores
Sala do aluno	Descanso/ Trabalho de Alunos
Serviços administrativos/ Sala de arquivo	Secretaria, Direção e Reprografia
Piso 1	

Sala 4	Aulas teóricas e práticas
Sala 5	Aulas teóricas e práticas
Sala 6	Aulas de instrumento
Sala 7	Aulas teóricas e práticas
Sala 8/Auditório	Aulas de instrumento/ Audições
Sala 9	Aulas de instrumento
Sala 10/ Estúdio da Dança	Aulas teóricas e práticas (Dança)
Piso 2	
Sala 12	Aulas teóricas e práticas
Sala 13	Aulas teóricas e práticas
Sala 14	Aulas de instrumento e Classes de Conjunto (Coro, Orquestra e Big Band)
Sala 15	Aulas de instrumento (percussão)
Sala 16/ Biblioteca	Leitura/ Trabalho de alunos

No concelho de Pombal, o CMDS dispõe dos seguintes espaços físicos:

- Nove salas de aula: cinco para disciplinas teóricas e práticas e sete para aulas de instrumento;
- Dois estúdios de dança
- Um auditório
- Duas casas de banho: destinadas aos alunos e colaboradores;
- Três salas de apoio: uma de arrumos de limpezas, uma de arrumo de instrumentos e uma de arquivo;
- Um espaço para secretaria;

As salas estão distribuídas da seguinte maneira:

Tabela 2 - Salas do Conservatório de Música David Sousa, Pombal

Sala	Função
Piso 1	
Sala <i>Tenuto</i>	Aulas teóricas e práticas
Sala <i>Clave de Fá</i>	Aulas de instrumento
Sala <i>Batuta</i>	Aulas teóricas e práticas
Sala <i>Acentuação</i>	Aulas de instrumento (piano)
Sala <i>Staccato</i>	Aulas de instrumento
Sala <i>Colcheia</i>	Aulas de instrumento
Sala <i>Semínima</i>	Aulas teóricas e práticas
Sala <i>Suspensão</i>	Aulas de instrumento
Sala <i>Semibreve</i>	Aulas teóricas e práticas
Sala <i>Clave de Sol</i>	Aulas teóricas e práticas
Sala <i>Mínima</i>	Aulas de instrumento (bateria)
Sala <i>Clave de Dó</i>	Aulas de instrumento

1.2.3 Comunidade Escolar

1.2.3.1 Corpo discente: alunos

Atualmente, o conservatório tem 436 alunos desde o Ensino Pré-Escolar até ao 12º ano escolaridade, contando ainda com alunos adultos no domínio artístico da Música. Os alunos encontram-se distribuídos da seguinte forma: Ensino Pré-Escolar: 16; 1º Ciclo: 25; Curso Básico de Música e Dança 2º e 3º Ciclo: 354; Curso Secundário de Música e Dança: 18; Curso Livre de Música e Dança: 12; Iniciação Música e Dança: 11. Abrangendo assim um total de 436 alunos (gráfico 1).

Alunos CMDS

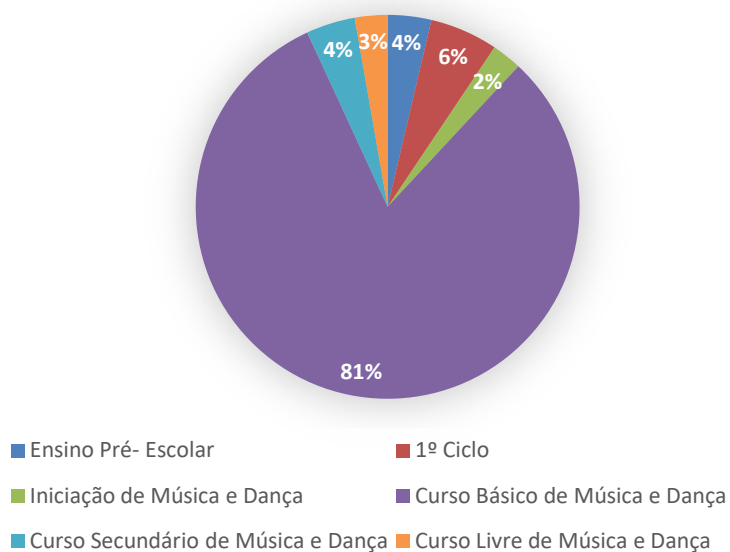


Gráfico 1- Distribuição dos alunos por níveis de curso

Relativamente ao Curso de Música, o CMDS conta com 348 alunos de instrumento.

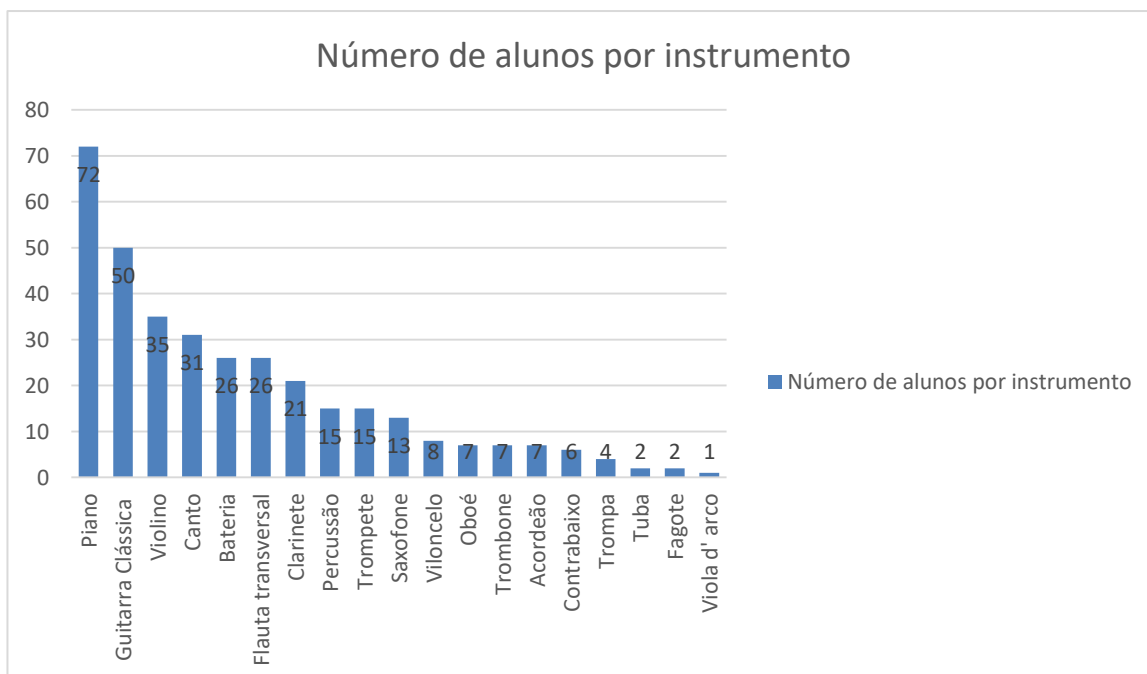


Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por instrumento

Como é bem visível no gráfico 2, os três instrumentos em primeiro plano são piano, guitarra clássica e violino, instrumentos também com destaque na maioria das escolas do ensino artístico especializado em Portugal. O acordeão aparece em décimo lugar juntamente com o oboé e o trombone, o que demonstra a pouca procura dos últimos instrumentos na região.

1.2.3.2 Corpo docente

O CMDS é constituído por 37 docentes do Ensino Artístico Especializado, distribuídos pelos diversos ciclos de ensino e domínios. O CMDS, na Figueira da Foz, integra 33 docentes e em Pombal 26 docentes (gráfico 3).

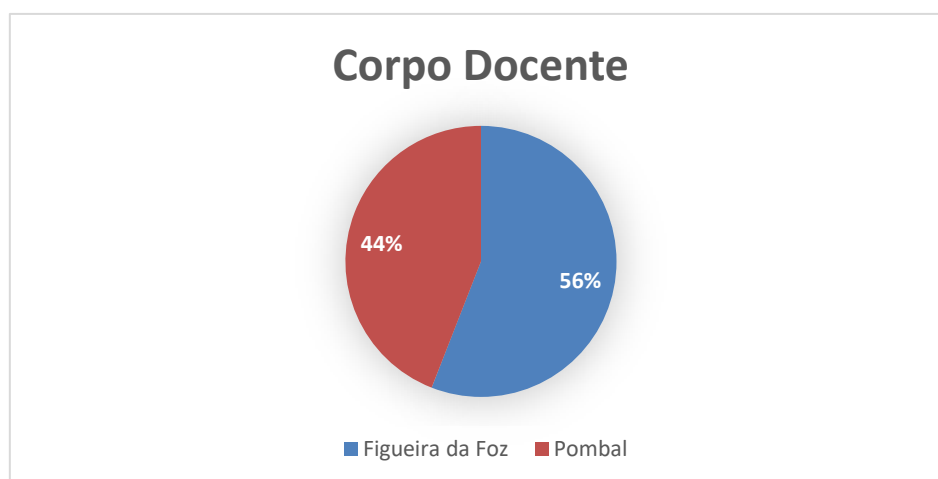


Gráfico 3 - Composição do corpo docente do Ensino Artístico Especializado

O corpo docente do Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico é constituído por uma educadora e oito professores: dois professores titulares, um professor de Construção de Inteligência Emocional, um professor de inglês, dois professores de dança, um professor de Técnicas teatrais aplicadas à performance e um professor de classe de conjunto e formação musical (gráfico 4).

Todas as disciplinas supracitadas são integradas, isto é, fazem parte do currículo e são de carácter obrigatório tanto no pré-escolar como no 1º ciclo, à exceção da inteligência emocional e do inglês para o pré-escolar. No pré-escolar a inteligência emocional é uma oferta complementar para os alunos finalistas (5 anos) e o inglês é opcional. De referir que no presente ano letivo (2021/2022) ninguém escolheu inglês.

No caso dos alunos do 1º Ciclo, têm também oferta das seguintes disciplinas: educação moral e religiosa, equitação, ioga e instrumento. Todas estas disciplinas são de carácter opcional, mas no presente ano letivo a única disciplina opcional escolhida pelos alunos foi instrumento.

As turmas A e B do 1º ciclo integram cada uma delas dois anos distintos de escolaridade, 1º e 2º anos e 3º e 4º anos respectivamente. Cada turma tem um professor titular que beneficia de diversas coadjuvações em áreas distintas. Assim, no domínio de educação física é acompanhado pelo professor de dança, na área do teatro é apoiado pelo professor de técnicas teatrais e em música tem a colaboração de professor de música e classe de conjunto.

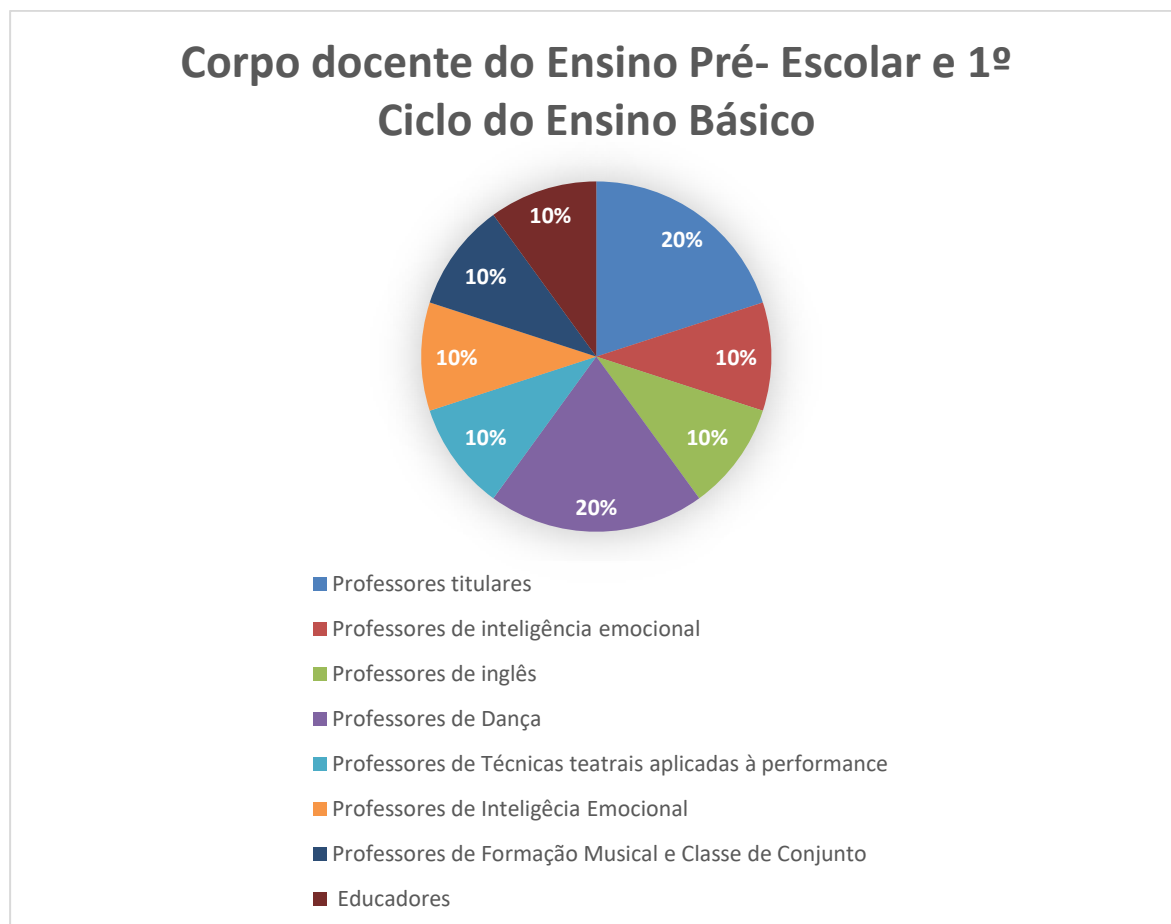


Gráfico 4 - Constituição do corpo docente do Ensino Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico

O corpo docente do Curso de Música e dança é constituído por 37 professores: seis professores de Classes de Conjunto, nove professores de Ofertas Complementares, um professor de Análise e Técnicas de Composição, três professores de Formação Musical, três professores de História e Estética da Música, quatro professores de Dança e vinte e cinco professores de instrumento (gráfico 5).

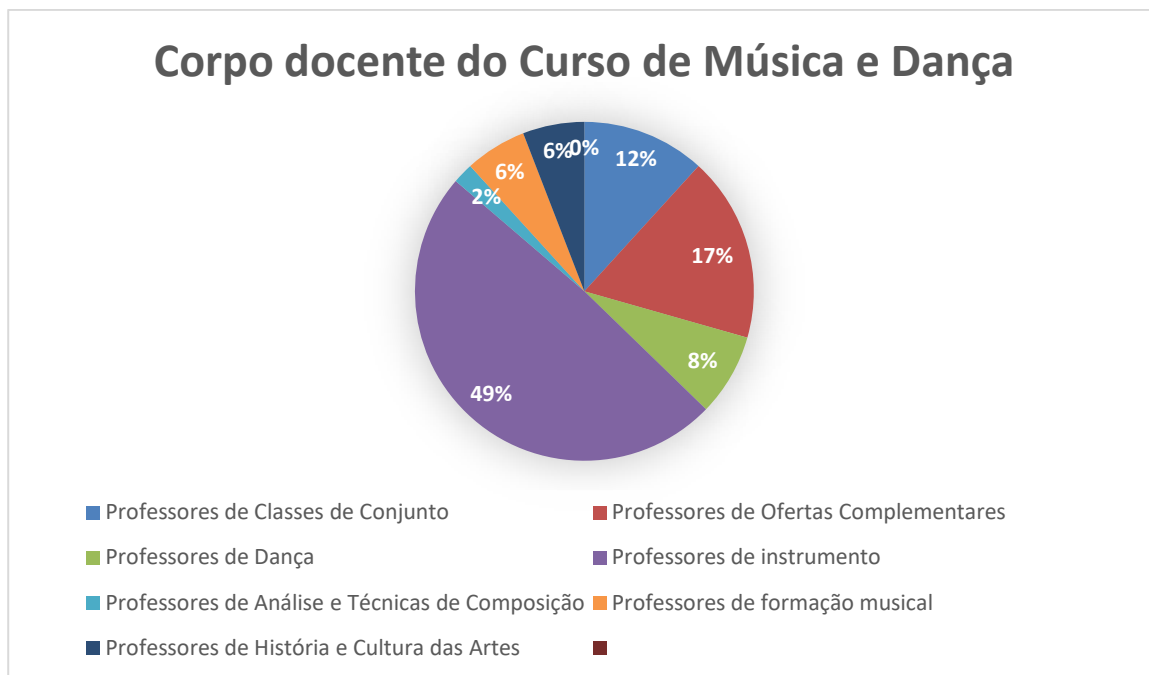


Gráfico 5- Constituição do corpo docente do Curso de Música e Dança

Relativamente ao corpo docente dos professores de instrumento, estes encontram-se distribuídos como indicado no gráfico 6.

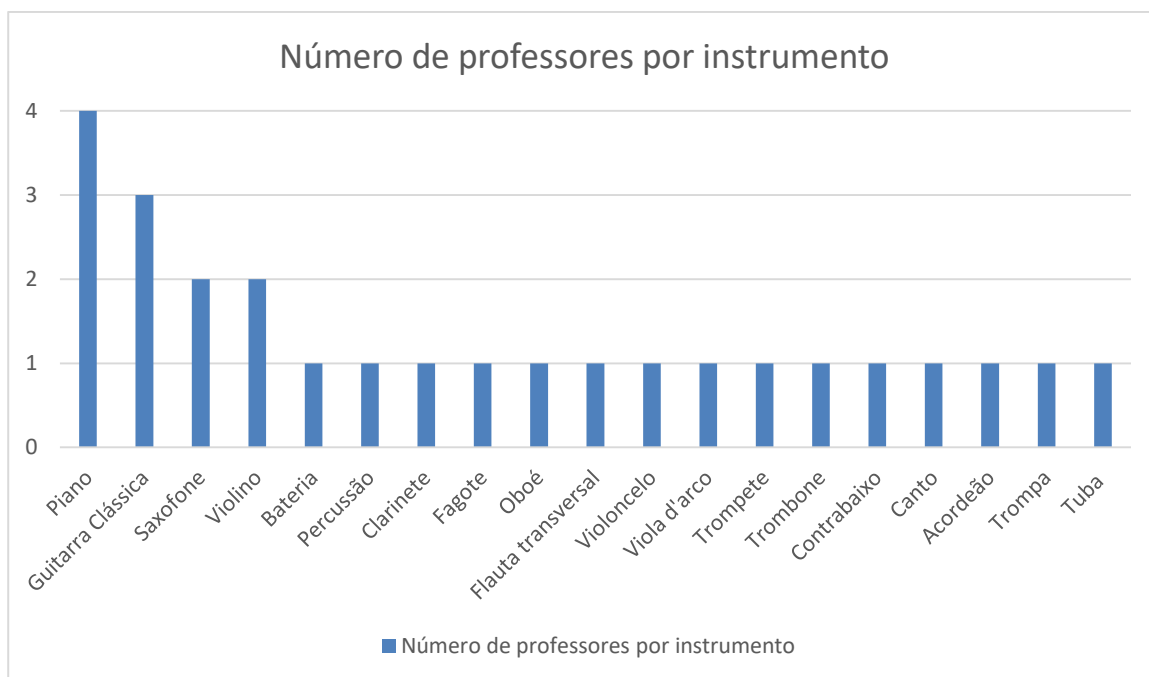


Gráfico 6 - Número de professores por instrumento

Tal como indicado no gráfico 6, o instrumento com mais professores é o piano (quatro), seguido da guitarra clássica (três), saxofone e o violino (dois). Os restantes instrumentos têm apenas um professor.

A predominância de género nos docentes, tanto na Figueira da Foz como em Pombal, é o masculino. Na Figueira da Foz com cerca de 55%, face aos 45% do género feminino, e Pombal com cerca de 62% para o género masculino e 38% para o género feminino¹.

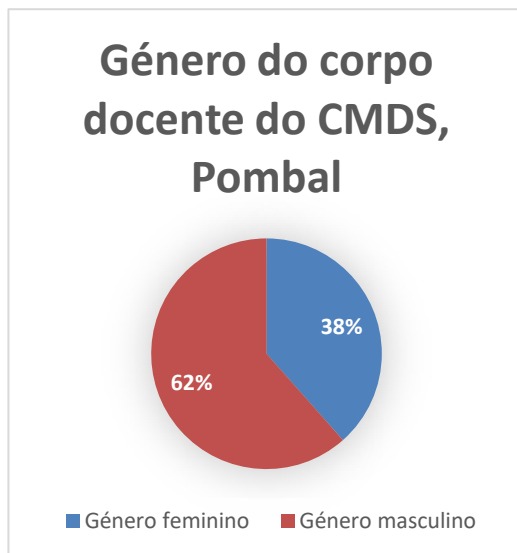


Gráfico 7 - Composição do género do corpo docente do CMDS, Pombal

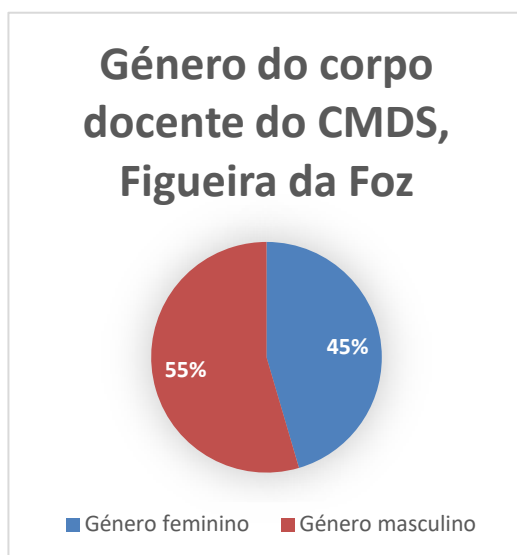


Gráfico 8 - Composição do género do corpo docente do CMDS, Figueira da Foz

¹ Informações facultadas pela secretaria do CMDS

1.2.3.3 Corpo não docente: assistentes técnicos, operacionais e administrativos

O CMDS tem cerca de sete Assistentes Técnicos e Operacionais e cinco Administrativos. A colaboradora mais antiga da Instituição tem 35 anos de serviço.

1.2.4 Organização da estrutura

A organização dos elementos de administração e gestão, assim como as estruturas dos mesmos, do CMDS, encontram-se organizados tal como consta na figura 8.



Figura 8 - Organização da estrutura do CMDS

Fonte: Projeto educativo (CMDS). Retirado do site: <https://www.conservatoriodaidsousa.org/>.

1.2.5 Oferta Educativa

Em termos de oferta educativa, o Conservatório de Música David Sousa oferece Ensino Pré-escolar|1º Ciclo; Ensino Artístico Especializado de Música e Dança, Cursos Livres e Campo de Férias.

O Ensino Pré-escolar, 1º Ciclo, contempla várias competências, nomeadamente:

- Ensino por projetos: Pirâmide da Aprendizagem de Dale, Bloom e William Glasser.

- Apresentação de projetos efetuados pelos alunos aos respetivos encarregados de educação, e uma reunião após cada apresentação;
- Um dia bilingue semanal;
- Aulas de dança, música, teatro e inglês (1º ciclo);
- Acesso gratuito a audições do conservatório;
- Variedade de escolha na alimentação, nomeadamente comida vegetariana;
- Número limitado de alunos por turma (até dezanove alunos);
- ATL: desde setembro até finais de julho;
- Almoço, lanches da manhã e da tarde.

O CMDS presta ainda outros serviços, tais como, atividades complementares semanais: construção de inteligência emocional, ioga e equitação; e outras atividades, nomeadamente: *masterclasses* para alunos, seminários para pais, estágio(s) de orquestra e coro, estágio(s) de dança e campos de férias (Rovira, Loureiro, Abrunheiro, et al., 2020).

O Ensino Artístico Especializado apresenta vários cursos: curso de iniciação, curso básico e curso secundário de Dança e Música. O curso básico e secundário de Dança decorre no regime articulado, enquanto o curso básico e secundário de música decorre em dois regimes: articulado e supletivo.

No que diz respeito à Música, o CMDS oferece curso de iniciação, curso básico e curso secundário em dois regimes: articulado e supletivo.

As disciplinas que fazem parte da iniciação são: Formação Musical, Classe de Conjunto e Instrumento (tabela 3).

Tabela 3 - Carga horária do curso iniciação de Música

Iniciação	
Formação Musical	45'
Classe de Conjunto	45'
Instrumento	45'

O curso básico contém várias disciplinas a depender do grau em questão, sendo elas: Formação Musical, Classe de Conjunto, Instrumento e Oferta Complementar (tabela 4).

Tabela 4 - Carga horária do curso básico de Música

Ensino Básico: 2º Ciclo	
Formação Musical	135' 90'*
Classe de Conjunto	90' 135'*
Instrumento	90'
Ensino Básico: 3º Ciclo	
Formação Musical	90'
Classe de Conjunto	90'
Instrumento	45'
Oferta Complementar**	45'
Nota:	
* A depender do grau em questão	
** Pago pelo Ministério da Educação	

O ensino secundário divide-se em Instrumento, Canto, Formação Musical e Composição. Tal como no ensino básico, as disciplinas variam consoante o grau frequentado pelo aluno, sendo elas: Formação Musical, Classe de Conjunto, Instrumento| Canto| Educação Vocal| Composição, História e Culturas das Artes, Análise e Técnicas de Composição, Oferta Complementar e Disciplina de Opção (tabela 5) (*Conservatório de Música David Sousa, s.d.*).

Tabela 5 - Carga horária do curso Secundário de Música

Ensino Secundário: 6º grau- regime articulado e supletivo	
Formação Musical	90'
Classe de Conjunto	135'
Instrumento Canto Educação Vocal Composição	90' 45'
História e Cultura das Artes	135'
Análise e Técnicas de Composição	135'
Oferta Complementar*	90'
Ensino Secundário: 7º e 8º grau- regime articulado e supletivo	
Formação Musical	90'
Classe de Conjunto	135'
Instrumento Canto Educação Vocal Composição	90' 45'
História e Cultura das Artes	135'
Análise e Técnicas de Composição	135'
Oferta Complementar*	90'
Disciplina de Opção**	30'
Nota:	
* Pago pelo Ministério da Educação	
** Introdução à Improvisação e Interpretação em Jazz; Música e Tecnologias de Informação; Técnica e Interpretação Vocal Juvenil em Grupo; Técnicas Teatrais Aplicadas à Performance. Caso o aluno não pretenda frequentar a disciplina de Oferta Complementar, a carga horária da mesma é obrigatoriamente transferida para a disciplina de Classes de Conjunto.	

Tabela 6 - Carga horária dos cursos livres

Cursos Livres	
Música e Dança para bebês	40'
Música e Dança Pré-Escolar	40'
Construção de inteligência emocional	1-2 sessões
Técnicas Teatrais	45'
Iniciação ao Instrumento	30'
Instrumento	45'
Atelier Instrumental	30'
Formação Musical	45* 45** 90****
Classe de Conjunto	45'
Dança	90'
Atelier de Dança	30'
Nota: * aulas individuais ** aulas de dois alunos *** aulas em conjunto	

Relativamente aos cursos livres, são vários os que são prestados pelo CMDS, nomeadamente:

- Música e Dança para bebês: aulas em conjunto para bebês dos 0 aos 36 meses, auxiliados de um adulto;
- Música e Dança Pré-Escolar: aulas em conjunto para a crianças dos 3 aos 5 anos;
- Construção de inteligência emocional: abrangem 1 a 2 sessões por semana, para alunos do 5º ao 12º ano;
- Técnicas teatrais: aulas de conjunto para alunos a partir do 5º ano;
- Iniciação ao instrumento: aulas individuais para alunos que frequentam a “Colcheia”;
- Instrumento: aulas destinadas a alunos a partir do 5º ano;
- Atelier Instrumental: aulas destinadas a alunos a partir do 1º ano. Cada aluno tem direito a 3 ateliers por instrumento;
- Formação Musical: aulas destinadas a alunos a partir do 5º ano, que podem ser individuais, de dois alunos ou em grupo;

- Classe de Conjunto: aulas em grupo para alunos a partir do 5º ano;
- Dança: aulas de dança clássica, contemporânea e criativa, para alunos a partir do 5º ano;
- Atelier de Dança: aulas para alunos a partir do 1º ano. Cada aluno tem direito a frequentar 3 ateliers (tabela 6) (*Conservatório de Música David Sousa, s.d.; Rovira, Loureiro, Abrunheiro, et al., 2020*).

Todos os anos, no verão, o CMDS organiza o seu Campo de Férias, aberto a crianças e jovens dos 5 aos 12 anos com atividades das 8:00 às 18:30 numa oferta diversificada: idas à piscina, praia e jardim zoológico, visitas ao Farol, ioga, hipismo, surf, *body board*, campo aventura, cinema, workshop de culinária, atelier de bijutaria e outras atividades, sempre com a supervisão de adultos (*Conservatório de Música David Sousa, s.d.*).

1.2.6 Projeto/ Atividades Educativas

Em termos de Projeto Educativo, o CMDS tem vindo a promover outras disciplinas e atividades de Complemento Curricular para crianças e adultos, com o objetivo de potenciar o desenvolvimento de competências a nível pessoal, científico, artístico e técnico; nomeadamente:

- Sinalizações em português e em inglês enquanto veículo de identidade global e multicultural, e de facilitação do acesso à informação;
- Dia Bilingue a funcionar um dia por semana em todas as classes, desde o Ensino Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico, de forma a sensibilizar desde muito cedo a fonética e a língua inglesas;
- O Ensino baseado na pirâmide da Aprendizagem de William Glasser (*ChoiceTheory in the Classroom*), Dale e Bloom, contemplando a elaboração de projetos desde o Ensino Pré-Escolar e respetivas apresentações, em português, para o Ensino Pré-Escolar e em português e em inglês, desde o 1º ano de escolaridade.
- Desenvolvimento de Projetos e atividades como parte integrante do currículo atendendo ao descrito no ponto anterior, com o objetivo de promover o trabalho interdisciplinar e unir aprendizagens proporcionando aos alunos aprendizagens significativas e eficazes;

- Sistema de Tutorias com vista a uma atuação preventiva que permita promover o sucesso dos alunos;
- Informação descritiva sobre o desempenho dos alunos, em todos os processos de avaliação, com os seguintes itens: fragilidades detetadas no aluno, pontos fortes detetados no aluno e estratégias de superação das fragilidades. Esta informação é facultada aos Encarregados de Educação e aos alunos nas reuniões de Tutoria;
- A prática do Ioga, duas manhãs por semana, antes do início da componente curricular, com o objetivo de reduzir a adrenalina e o *stress*;
- A prática de Equitação e atividades na Natureza, uma tarde por semana (com duração de duas horas), no Centro Hípico de Quaios contribuindo para o aumento da endorfina e para a redução do cortisol e da tensão arterial, e o crescimento dos níveis de vitamina D;
- A disciplina de Construção de Inteligência Emocional, com a frequência de uma a duas vezes por semana, orientada por Neuropsicólogos, às Crianças e Jovens desde o 1º Ciclo do Ensino Básico, ao Ensino Secundário;
- Ações de Formação e Seminários de âmbito nacional, para Colaboradores e Famílias, nas áreas da Neuroeducação, Neuropsicologia, e das Políticas Educativas;
- Formação contínua para Colaboradores na área da Neuropsicologia e Neuroeducação (Rovira, Loureiro, & Rovira, 2020).

2. Ensino de Acordeão e Classe de Conjunto

2.1. Caracterização do aluno de Acordeão

A mestranda realizou a prática de ensino supervisionada com uma aluna de 4º grau de regime articulado com 13 anos de idade. A escolha foi feita pelo professor cooperante, pelo facto de ser uma aluna pouco estudiosa. Na sua perspetiva, seria um grande desafio para a mestranda e faria com que ela aprendesse tudo o que necessitava para se tornar numa boa docente.

A aluna iniciou os estudos musicais aos 8 anos (piano e canto) na Escola Vratislavova na República Checa. Posteriormente, veio para Portugal, frequentou a escola Dr. João de Barros e ingressou Conservatório David Sousa da Figueira da Foz, no curso de Música em regime articulado com 10 anos. A aluna escolheu piano como instrumento, mas como não conseguiu entrar teve de optar pelo acordeão. Assim, para se sentir mais próxima do instrumento que pretendia, comprou um acordeão de teclas. A aluna permaneceu na escola Dr. João de Barros até ao 6º ano de escolaridade (2º grau) e depois pediu transferência para a escola Dr. Joaquim de Carvalho onde permanece atualmente (ano letivo 2021/2022), para prosseguir a sua escolaridade básica.

Relativamente à disciplina de acordeão, a aluna revela ter imensas capacidades para o instrumento na medida em que realiza tudo o que lhe é pedido facilmente, embora tenha alguns aspetos a desenvolver e melhorar, como a postura e a técnica. Apesar de revelar grandes capacidades para a música, não estuda com regularidade, o que faz com que não evolua técnica e musicalmente como deveria. Por esta razão, executa tão-somente um repertório muito simples, tendo em conta o grau que frequenta.

2.2 Classe de acordeão

No Conservatório de Música David Sousa da Figueira da Foz, a classe de acordeão é constituída por duas alunas do sexo feminino que frequentam o 2º e o 4º grau em regime articulado. Em Pombal, há cinco alunos de acordeão, maioritariamente do sexo masculino, que frequentam o 2º, 3º e 4º graus igualmente em regime articulado. No total, a classe de acordeão é constituída por 7 alunos (tabela 7).

Tabela 7 - Caracterização da Classe de Acordeão do Conservatório de Música David Sousa

Nome	Sexo	Grau	Regime	Localidade
Aluno 1	Feminino	2º	Articulado	Figueira da Foz
Aluno 2	Feminino	4º	Articulado	Figueira da Foz
Aluno 3	Masculino	2º	Articulado	Pombal
Aluno 4	Masculino	2º	Articulado	Pombal
Aluno 5	Masculino	3º	Articulado	Pombal
Aluno 6	Feminino	3º	Articulado	Pombal
Aluno 7	Masculino	4º	Articulado	Pombal

2.3 Currículo da disciplina de Acordeão

2.3.1 Caracterização da disciplina de instrumento- Acordeão

A disciplina de instrumento- Acordeão tem como objetivo desenvolver competências necessárias para a execução do instrumento em questão, tanto a nível técnico como expressivo. Para isso, o professor de instrumento deverá trabalhar individualmente o repertório definido no programa, adaptando-o às necessidades e especificidades de cada aluno.

A disciplina está organizada de uma forma gradual, possibilitando a aquisição equilibrada de competências técnicas e musicais, assume um carácter, sobretudo, prático e, conforme o quadro explicado na tabela abaixo (tabela 8), é constituída por doze níveis de ensino, que estão diretamente relacionados com a escolaridade de ensino regular.

Tabela 8 - Organização dos níveis da disciplina do instrumento

		Ano de escolaridade (ensino regular)	Grau de ensino (ensino artístico)
	1º Ciclo	1º	Iniciação I
		2º	Iniciação II
		3º	Iniciação III
		4º	Iniciação IV
	2º Ciclo	5º	1º grau
		6º	2º grau
Ensino Básico	3º Ciclo	7º	3º grau
		8º	4º grau
		9º	5º grau

Secundário	10 ^º	6 ^º grau
	11 ^º	7 ^º grau
	12 ^º	8 ^º grau

Tal como já foi referido as aulas de instrumento têm uma duração de 45 minutos na iniciação, nos ensinos básico e secundário de 90 minutos para os alunos no regime articulado e de 45 minutos para os alunos no regime supletivo.

2.3.2 Competências a desenvolver

A disciplina de instrumento- Acordeão pretende desenvolver várias competências, nomeadamente:

- Capacitar o aluno a incorporar qualquer formação musical, através do desenvolvimento de técnicas próprias do Acordeão;
- Preparar o aluno para enfrentar e superar desafios técnicos;
- Instruir o aluno para executar qualquer tipo de repertório, desenvolvendo a criatividade musical e a técnica de improvisação.

2.3.3 Objetivos gerais

A disciplina de Acordeão tem como objetivos:

- Preparar o aluno para corresponder aos desafios impostos em diversos contextos (concerto, espetáculo, recital) seja como solista ou como elemento de um grupo instrumental (orquestra, ensemble, entre outros);
- Promover um ambiente encorajador e disciplinado, que corresponda às exigências pedidas;
- Estimular as capacidades do aluno;
- Favorecer a formação do aluno e o desenvolvimento das suas capacidades artísticas;
- Desenvolver o gosto por um progresso contínuo e aquisição de novos conhecimentos.

2.3.4 Critérios de avaliação da disciplina de Acordeão

Na disciplina de instrumento, os alunos são avaliados através de avaliação contínua e uma sumativa. A avaliação contínua, com peso de 65%, integra: capacidades técnicas e artísticas/progressos e competências, estudo, interesse e participação e outros domínios tais como a assiduidade, pontualidade e comportamento. Na avaliação sumativa, os alunos realizam uma audição e prova de avaliação no final de cada período letivo, num total de três audições e provas de avaliação no decorrer do ano letivo. Os alunos do ensino básico são avaliados nos níveis de 1 a 5, e os alunos do ensino secundário são avaliados numa escala de 1 a 20 valores. Os alunos que frequentam a iniciação são avaliados qualitativamente no final de cada período letivo, de acordo com as classificações: NA- Não adquirido; EA- Em aquisição; A- Adquirido; BA- Bem adquirido.

A avaliação final da disciplina de acordeão resulta numa média dos vários parâmetros da avaliação contínua (65%) e da avaliação das audições e provas de avaliação (35%) (tabela 9):

Tabela 9 - Parâmetros de avaliação

Parâmetros de avaliação	
Capacidades Técnicas e Artísticas/ Progressos e Competências	30%
Performance Pública e Outras Atividades	10%
Prova Prática	25%
Assiduidade, Pontualidade e Comportamento	5%
Estudo, Interesse e Participação	30%

2.3.5 Objetivos específicos do 3º Ciclo

- Executar as peças com a registo assinalada na partitura;
- Obter uma qualidade técnica e interpretativa razoável;
- Identificar as tonalidades dos estudos e peças que executa;
- Iniciar a execução do *bellow shake* (agitar o fole)²;
- Habituá-lo o aluno a tocar repertório de memória;

² Técnica que consiste em mudanças rápidas de direção do fole.

- Dominar a maior parte das escalas maiores e menores harmónicas e respetivos arpejos;
- Abordar repertório de carácter polifónico;
- Evidenciar clareza no fraseado musical;
- Interiorizar formas de articulação distintas;
- Mostrar facilidade na leitura musical e respetiva correção;
- Compreender a harmonia das obras em estudo;
- Revelar independência de movimentos (ataque, articulação);
- Dominar o instrumento em termos globais;
- Interpretar as obras de acordo com as características e o estilo das mesmas;
- Incitar a presença como intérprete.

2.3.6 Programa de 4º grau

Tabela 10 - Programa do 4º grau

Originais para acordeão		Transcrições
Peças para <i>Baixos Standard</i> ³	Peças para <i>Baixos Cromáticos/ Baixos Bassetti</i> ⁴	
		<i>Invenção n.º 1</i> de J.S.Bach
<i>Aquaplane</i> de Cellino Bratti	<i>Aphorismen</i> de Hans Luck	<i>Momento Musical</i> de Schubert (arranjo de Fugazza)
<i>Asfalto</i> de Bruno Clair	<i>Dança Antiga</i> de V. Matono	<i>Nola</i> de F. Arndt (arranjo de Zamecnik)
<i>Avant L'hiver</i> de Jacky Mallerey	<i>Easter Cantata</i> de David Johnstone	<i>Prelúdio Dó m</i> de J.S.Bach
<i>Capriccio</i> de W. Draeger	<i>Escapade</i> de Karen Fremar	<i>Prelúdio Mi m</i> de J.S.Bach
<i>Gavotte pour Winnie</i> de Celino Bratti	<i>Kindersuite n.º 2</i> de A. Nagayev	<i>Sonatina Sol M</i> de Beethoven
<i>Homenagem a Bach</i> de Oppenheimer	<i>Kindersuite n.º 2</i> de W. Semyonov	
<i>Impromptu</i> de L. Lykov	<i>Kindersuite n.º 5</i> de Zolotaryov	
<i>Kleine Konzert</i> de Renato Bui		
<i>Marcha dos Animais</i> de K. Myaskov		

³ Mecanismo da mão esquerda constituído por acordes pré-definidos (um único botão corresponde a um determinado acorde: maior, menor, sétima da dominante e sétima diminuta) e notas soltas (com uma oitava de extensão)

⁴ Mecanismo da mão esquerda acionado por uma patilha (convector), que se encontra no teclado da respetiva mão, que converte todos botões em notas dispostas em forma cromática, isto é, notas soltas (até cinco oitavas de extensão)

<i>Mississippi</i> de J. Raposo	<i>Momento Musical</i> de J. Feld	
<i>Pequeno Concerto</i> de Paulo Jorge Ferreira	<i>Plainte</i> de Patrick Lanjean	
<i>Picnic</i> de Oppenheimer	<i>Preludio Coral</i> de E. Derbenko	
<i>Polka Moderna</i> de Peppino Principe	<i>Rêverie</i> de A. Chmykov	
<i>Rondo</i> de Chenderev	<i>Sonatina</i> de Levkodimov	
<i>Scherzo</i> de J. Draeger	<i>Sonatine nº 1</i> de E. Rosenetzki	
<i>Serenata Romântica</i> de V. Matono	<i>The Sea Poem</i> de V. Gerasimov	
<i>Veillee Tzigane</i> de Antonio Rossetti	<i>Variationen über ein Lied</i> de Hans Luck	

2.4. Caracterização dos alunos de Classe de Conjunto

A Classe de Conjunto atribuída à mestranda para a prática de ensino supervisionada foi um duo de acordeão, lecionado pelo professor cooperante, constituído por dois alunos de acordeão do 3º grau em regime articulado. Ambos frequentam o 7º ano de escolaridade e têm 12 anos (início ano letivo 2021/2022).

A tabela 11 apresenta as informações dos alunos relativamente à idade, género, grau de ensino articulado, ano de escolaridade, escola de ensino regular e instrumento.

Tabela 11 - Elementos de caracterização dos alunos da Classe de Conjunto

Nome	Idade	Género	Grau do ensino articulado	Ano de escolaridade	Escola de ensino regular	Instrumento
Aluna B	12	Feminino	3º	7º	Escola EB1 Gualdim Pais	Acordeão
Aluno C	12	Masculino	3º	7º	Escola EB1 Gualdim Pais	Acordeão

Relativamente à disciplina de Classe de Conjunto, ambos revelam ter uma grande facilidade a tocar em conjunto, boa técnica e musicalidade, mostram-se muito

empenhados, interessados e com excelentes capacidades (tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente), apesar de, por vezes, o aluno C não estudar o desejado.

2.5 Currículo da Classe de Conjunto

2.5.1 Caracterização da disciplina de Classe de Conjunto

A disciplina de classe de conjunto visa incorporar todo o conhecimento prático vocal e instrumental na prática musical de conjunto, com ênfase no desenvolvimento de habilidades técnicas, interpretativas e de expressividade musical. São várias as formações que podem existir nesta disciplina, desde coros, orquestras e ensembles instrumentais até grupos dedicados à improvisação *jazz*. O programa inclui as diversas épocas estilísticas da História da Música. Cada aluno deverá ser capaz de interpretar de maneira estilisticamente correta cada obra com que se depare, seja ela de que época qual for. A disciplina deve basear-se numa visão artística transversal, que não seja limitada às tendências europeias, mas que englobe músicas tradicionais de outros continentes.

A carga horária da disciplina, tal como já referido, depende do ciclo que o aluno frequenta. Na iniciação as aulas de classe de conjunto têm uma duração de 45 minutos, no curso básico têm duração de 135 minutos, para os alunos no regime articulado e de 90 minutos, para os alunos em regime supletivo, e no curso secundário têm duração de 135 minutos. Neste caso, como os alunos já frequentam o Coro com duração de 90 minutos, esta classe de conjunto tem uma duração de apenas 45 minutos. Esta carga horária foi estabelecida pelo professor da disciplina.

2.5.2 Competências a desenvolver

O grupo deverá desenvolver competências nos seguintes aspetos: concentração, leitura, afinação, aceitação das instruções do professor/maestro, postura na sala de aula e *performance*, rigor técnico e interpretativo na sala de aula e *performance*, sonoridade geral e atitude em palco.

Cada aluno também deverá desenvolver diversas competências em vários domínios, nomeadamente: leitura, fraseado, postura, destreza motora, rigor interpretativo e autonomia polifónica. O uso dos conhecimentos deve refletir-se no desempenho da *performance*, nomeadamente em audições/concertos públicos, onde se deverá ter em conta aspetos como a postura e o controlo da ansiedade.

2.5.3 Objetivos gerais

Os principais objetivos desta disciplina são:

- Desenvolver a capacidade de *performance* em grupo;
- Saber integrar-se musicalmente em grupo;
- Desenvolver competências de liderança.

2.5.4 Critérios de avaliação da disciplina de Classe de Conjunto

Ao contrário da disciplina de instrumento, não se realizam provas de avaliação no final de cada período letivo. Assim, os alunos apenas realizam uma audição no final do ano letivo, pelo que a avaliação é apenas contínua através dos seguintes critérios (tabela 12):

Tabela 12 - Parâmetros de avaliação da disciplina de Classe de Conjunto

Parâmetros de avaliação	
Assiduidade e Pontualidade	5%
Comportamento	15%
Estudo, Interesse e Participação	30%
Capacidades e Evolução Técnico-Artística	25%
Momento Performativo	20%
Apresentação	5%

À semelhança da disciplina de instrumento, no curso básico os alunos são avaliados nos níveis de 1 a 5, enquanto os alunos do curso secundário são avaliados numa escala de 1 a 20 valores. Os alunos que frequentam a iniciação são avaliados qualitativamente no final de cada período letivo, de acordo com as classificações: NA- Não adquirido; EA- Em aquisição; A- Adquirido; BA- Bem adquirido.

2.5.5 Objetivos específicos do 3º grau

O aluno deve:

- Ter precisão rítmica;
- Identificar e ter noção de melodia, de acompanhamento e contraponto;
- Compreender a importância de cada uma das vozes;
- Ter uma boa articulação/dicção;

- Ser expressivo;
- Ter uma boa postura corporal.
- Comunicar visualmente com o grupo;
- Saber respirar;

2.5.6 Programa de 3º grau

O programa é estabelecido e elaborado pelo professor de acordo com a classe de conjunto em questão e as especificidades do grupo⁵.

2.6 Síntese da Prática Supervisionada de instrumento- Acordeão

2.6.1 Síntese do plano de estágio

Nome: Aluna A

Dia da semana: sábado

Horário da aula: 9h00 às 10h30

Sala: nº 4

Tabela 13 - Plano de estágio

Mês	Dias					Total de aulas
outubro	-	-	16	23	F	2
novembro	-	6	13	20	27	4
dezembro	-	4	11	18	I	3
janeiro	I	I	15	22	29	3
fevereiro	F	F	19	26	-	2
março	5	12	19	26	-	4
abril	2	F	11	23	30	4
maio	7	14	21	I	-	3
junho	4	11	-	-	-	2
						27

⁵ Informação retirada dos documentos pessoais do professor cooperante

F- Faltou

I- Interrupção letiva

2.6.2 Sumários das aulas lecionadas

Tabela 14 - Sumário das aulas lecionadas ao longo do ano letivo 2021/2022

1º Período		
Nº de aula	Data	Sumário
1	16/10/2021	- Escalas: Dó Maior e Lá menor harmónica - Arpejos: Dó Maior e Lá menor - <i>Estudo nº 13</i> de Carl Czerny - <i>Rainha dos Ases</i> de Joaquim Raposo
2	23/10/2021	- Escalas: Sol Maior e Mi menor harmónica - Arpejos: Sol Maior e Mi menor - <i>Estudo nº 13</i> de Carl Czerny - <i>Valsa D'Amélie</i> de Yann Tiersen - <i>La vie en Rose</i> de Louiguy
3	30/10/2021	A aluna faltou.
4	06/11/2021	- Escala: Mim harmónica - Arpejo: Mi menor - <i>Estudo nº1</i> de Berben - <i>La vie en Rose</i> de André Paté
5	13/11/2021	- Escala: Mim harmónica - Arpejo: Mi menor - <i>Estudo nº1</i> de Berben - <i>Greensleeves</i> de André Paté - <i>La vie en Rose</i> de André Paté
6	20/11/2021	- Escala: Mi menor harmónica - Arpejo: Mi menor - <i>Estudo nº1</i> de Berben - <i>Rainha dos Ases</i> de Joaquim Raposo
7	27/11/2021	- Escala: Si menor harmónica - Arpejo: Si menor - <i>Estudo nº 13</i> de Carl Czerny - <i>Rainha dos Ases</i> de Joaquim Raposo
8	4/12/2021	- Escalas: Lá e Mi menor harmónica

		- Arpejo: Lá e Mi menor - <i>Rainha dos Ases</i> de Joaquim Raposo
9	11/12/2021	Prova e audição final do 1º Período
10	18/12/2021	- Escalas: Si menor harmónica - Arpejo: Si menor - <i>Estudo nº 1</i> de Berben - <i>Valsa D'Amélie</i> de Yann Tiersen - <i>Greensleeves</i> de André Paté
2º Período		
Nº de aula	Data	Sumário
11	15/01/2022	- Escalas: Ré maior e escala cromática de Ré - Arpejos: Ré maior - <i>Estudo nº 1</i> de Berben - <i>Valsa D'Amélie</i> de Yann Tiersen - <i>Greensleeves</i> de André Paté
12	22/01/2022	- <i>Estudo nº 1</i> de Berben
13	29/01/2022	- <i>Valsando</i> de Vitorino Matono - <i>Estudo nº 1</i> de Berben - <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira (livro <i>Pequenas peças</i> , volume I)
14	05/02/2022	A aluna faltou.
15	12/02/2022	A aluna faltou.
16	19/02/2022	- Escalas: Lá e Mi menor harmónicas - <i>Valsando</i> de Vitorino Matono - <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira (livro <i>Pequenas peças</i> , volume I) - <i>Estudo nº 1</i> de Berben (Aula online)
17	26/02/2022	- Escalas: Dó, Sol e Ré maiores - <i>Valsando</i> de Vitorino Matono - <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira (livro <i>Pequenas peças</i> , volume I) - <i>Estudo nº 13</i> de Carl Czerny - <i>Greensleeves</i> de André Paté
18	05/03/2022	- <i>Valsando</i> de Vitorino Matono - <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira (livro <i>Pequenas peças</i> , volume I) - <i>Estudo nº 1</i> de Berben

19	12/03/2022	- Escala: Si menor harmónica - Arpejo: Si menor - <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira (livro <i>Pequenas peças</i> , volume I) - <i>Valsando</i> de Vitorino Matono
20	19/03/2022	Prova final do 2º Período
21	26/03/2022	Audição final do 2º Período
22	02/04/2022	- <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira (livro <i>Pequenas peças</i> , volume I) - <i>Estudo nº 1</i> de Berben - <i>Valsando</i> de Vitorino Matono
23	9/04/2022	A aluna faltou
24	11/04/2022	- Escala: Lá menor harmónica - Arpejo: Lá menor - <i>Estudo nº 13</i> de Carl Czerny - <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira (livro <i>Pequenas peças</i> , volume I)
3º Período		
Nº de aula	Data	Sumário
25	23/04/2022	- <i>Valsando</i> de Vitorino Matono - <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira (livro <i>Pequenas peças</i> , volume I)
26	30/04/2022	- <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira (livro <i>Pequenas peças</i> , volume I) - <i>Estudo nº 1</i> de Berben - <i>Valsa D'Amélie</i> de Yann Tiersen - <i>Valsando</i> de Vitorino Matono
27	07/05/2022	- <i>Estudo nº 13</i> de Carl Czerny - <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira (livro <i>Pequenas peças</i> , volume I) - <i>Rainha dos Ases</i> de Joaquim Raposo - <i>Valsando</i> de Vitorino Matono - <i>Estudo nº 1</i> de Berben - <i>Greensleeves</i> de André Paté
28	14/05/2022	Prova final do 3º Período
29	21/05/2022	- <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira (livro <i>Pequenas peças</i> , volume I) - <i>Valsando</i> de Vitorino Matono

30	04/06/2022	Audição final do 3º Período
31	11/06/2022	- Escala: Si maior - Arpejo: Si maior - <i>Estudo nº 1</i> de Berben - <i>Conto</i> de Lihner

2.6.3 Planificações e reflexões das aulas lecionadas

Como apresentar as planificações e reflexões de todas as aulas seria muito extenso e repetitivo, foram selecionadas três aulas, uma de cada período letivo, de modo a abranger todo o cronograma da prática de ensino supervisionada. É de realçar que todas as aulas foram lecionadas pela mestranda.

1º Período

Aula 27 de novembro de 2021 (sábado)

Escola: Conservatório de Música David Sousa, Figueira da Foz	Ano Letivo: 2021/2022	Grau: 4º	Aula nº: 7
Estagiária: Ana Carolina da Paz Antunes	Data: 27/11/2021	Hora: 9h00	Duração: 90'
Sumário: Escalas de Si menor harmónica, arpejo de Si menor, <i>Estudo nº 1</i> de Berben, <i>Estudo nº 13</i> de Carl Czerny e <i>Rainha dos Ases</i> de Joaquim Raposo.			

Recurso Pedagógico	Recursos Materiais	Conteúdos	Objetivos	Métodos e estratégias	Avaliação/ Instrumentos de avaliação	Tempo
	- Acordeão	- Escala: Si menor harmónica - Arpejo: Si menor - Precisão do tempo - Fole	- Executar a escala e arpejo, em duas oitavas com as duas mãos. - Tocar com tempo preciso. - Melhorar a coordenação do movimento do fole.	- Execução da escala de Si menor harmónica, em duas oitavas com as duas mãos. Caso necessário, a estagiária deverá rever a dedilhação com a aluna, com mãos separadas. - Reprodução da escala tendo em conta a precisão do tempo. A estagiária deverá marcar a pulsação, caso necessário. - Execução da escala tendo em consideração a coordenação do movimento do fole. - Reprodução do arpejo de Si menor, tendo em conta os aspetos trabalhados anteriormente.	Por observação direta, através de notas de campo.	15'
Estudo nº 1 de Berben	- Acordeão - Estante	- Junção das duas mãos. - Articulação: <i>legato</i>	- Tocar a primeira parte da obra, com as duas mãos e tocar os últimos quatro compassos, com mãos	- Execução da primeira parte da obra, com as duas mãos e execução dos últimos quatro compassos com mãos separadas, respeitando a articulação <i>legato</i> . Caso necessário, a estagiária deverá rever com a aluna as notas e		25'

			separadas, respeitando a articulação <i>legato</i> . - Trabalhar pontos críticos.	dedilhação com mãos separadas. - Execução dos pontos mais críticos da primeira parte da obra. Caso necessário, a aluna deverá tocar com mãos separadas. - Execução dos últimos quatro compassos com mãos separadas. Caso necessário, a estagiária deverá trabalhar esses compassos com a aluna.	
Estudo nº 13 de Carl Czerny	- Acordeão - Estante	- Articulação: <i>legato</i> - Dinâmicas: <i>piano, mezzo forte, crescendo</i> e <i>diminuendo</i>	- Tocar a peça na sua totalidade, com mãos juntas, respeitando a articulação. - Trabalhar eventuais pontos críticos. - Trabalhar as dinâmicas.	- Execução da peça na sua totalidade, respeitando a articulação, a fim de ter uma ideia geral do estado em que se encontra. - Execução de eventuais pontos críticos. - Reprodução a primeira parte da peça tendo em conta as dinâmicas. Caso necessário, a estagiária deverá exemplificar no acordeão as dinâmicas para a aluna repetir em seguida. Posteriormente, a aluna deverá exagerar na execução das dinâmicas. - Repetição do ponto supracitado, com a segunda parte da obra.	30'
Rainha dos Ases de Joaquim Raposo	- Acordeão - Estante - Metrônomo	- Junção das duas mãos - Articulação: <i>legato</i>	- Tocar a segunda parte da peça com as duas mãos. - Trabalhar pontos mais frágeis. - Melhorar a articulação.	- Execução da segunda parte da peça com as duas mãos. - Execução dos pontos mais frágeis. - Execução da segunda parte, tendo em consideração a articulação. Caso necessário, a estagiária deverá reproduzir no acordeão a articulação pretendida.	20'

Reflexão da aula do dia 27 de novembro 2021 (sábado)

Antes de iniciar a aula, o professor titular e a estagiária informaram a aluna de que a prova e audição final do primeiro período iriam ser realizadas no dia 11 de dezembro. Seguidamente, definiram o repertório a apresentar em ambas as ocasiões: escalas de Lá e Mi menor harmônicas, numa oitava, com as duas mãos; arpejos de lá e mi menores, numa oitava, com as duas mãos; *Estudo nº 13* de Carl Czerny e *Rainha dos Ases* de Joaquim Raposo. A peça a apresentar na audição seria a *Rainha dos Ases* de Joaquim Raposo.

Estabelecido o repertório da prova e audição, a estagiária deu início à aula com a execução da escala de Si menor harmônica, mas a aluna não conseguiu tocar a escala de forma adequada, devido a tê-la executado num andamento demasiado rápido. Perante o sucedido, a estagiária pediu-lhe para tocar a escala num andamento mais lento. Logo de seguida, a aluna voltou a reproduzir a escala, mas, desta vez, num andamento demasiado lento; o que fez com que ficasse confusa e não conseguisse executar a escala. Deste modo, a estagiária explicou à aluna que não era preciso executar a escala num andamento tão lento, explicando-lhe que bastava tocar a escala num andamento em que se sentisse confortável.

Mais uma vez, a aluna voltou a reproduzir a escala, executando-a agora num andamento adequado, apesar de se enganar várias vezes. Com o intuito de ajudar a aluna na execução da escala, a estagiária pediu-lhe para a tocar com mãos separadas. Quando a aluna seguiu esta orientação, não apresentou qualquer dificuldade. Após a revisão da escala com mãos separadas, a estagiária pediu-lhe para voltar a executar a escala com as duas mãos e, depois de algumas tentativas, a aluna conseguiu tocar corretamente a escala.

De seguida, foi pedido à aluna para tocar o arpejo de Si menor, mas esta referiu que não tinha estudado o arpejo e a estagiária repreendeu-a, mencionando que tinha mandado o arpejo para estudar em casa e para o apresentar na aula, tendo sublinhado a necessidade do estudo. Caso contrário, não conseguiria fazer um bom percurso, não aproveitando as suas reais e excelentes capacidades. Depois desta chamada de atenção, a estagiária pediu-lhe para executar o arpejo. Contrariamente à escala, a aluna conseguiu reproduzir corretamente o arpejo logo na primeira tentativa.

Vista a escala de Si menor harmônica e o arpejo de Si menor, a aluna pediu para tocar a peça *Rainha dos Ases* de Joaquim Raposo, tendo confessado que não se sentia ainda segura para tocar essa peça na prova e audição e, por isso, queria começar por ver essa peça. A estagiária compreendeu e anuiu ao seu pedido. A peça foi bem executada, visto que as notas, o ritmo e fole foram bem executados. Apesar da aluna se ter enganado algumas vezes durante a execução da peça, conseguiu corrigir os enganos e prosseguir discretamente. Contudo, o registo e a articulação não foram bem conseguidos.

A estagiária começou por alertar a aluna para o facto de ter tocado num registo errado e explicou que isso demonstrava desconcentração. Prosseguiu ainda explicando que a primeira coisa que se deve fazer antes de começar a tocar é verificar se os dedos estão no sítio certo e se os registos estão bem colocados. Por outro lado, a aluna estava a articular demasiado as notas, o que tirou fluidez à melodia. Assim, a estagiária pediu-lhe para “ligar” bem as notas, realçando que o teria de fazer na totalidade da obra. Como a aluna não estava a conseguir efetuar o *legato* corretamente, a estagiária exemplificou no acordeão a articulação que pretendia. Com a exemplificação, a aluna percebeu a articulação pretendida e tocou, logo de seguida, o *legato* corretamente. Com a realização do *legato*, a peça ficou muito melhor, pois a melodia ficou muito mais fluída.

Posteriormente, a aluna apresentou bem executado o *Estudo nº 13* de Carl Czerny, pois as notas, ritmo, fole e articulação foram bem efetuados. Contudo, algumas dinâmicas não foram realizadas. Após a apresentação do estudo, a mestranda começou por elogiar os oito primeiros compassos, uma vez que as dinâmicas foram muito bem executadas, referindo que a forma como as realizou nesses compassos seria apropriada na execução no resto da obra. Logo de seguida, pediu à aluna para executar novamente a obra, tendo em consideração todas as dinâmicas.

Quando a aluna reproduziu novamente a obra, notou-se que estava a tentar realizar as dinâmicas, mas não estava a ser perceptível auditivamente. Deste modo, a mestranda pediu para exagerar na realização das dinâmicas. Desta vez, a aluna conseguiu realizá-las melhor, mas os *crescendos* ainda não estavam muito explícitos, dado que começava a crescer com muito som logo no início, o que, conseqüentemente, fazia com que já não conseguisse crescer muito mais e o *crescendo* não fosse tão perceptível. Para a ajudar, a estagiária exemplificou no acordeão o *crescendo* que pretendia. Logo de seguida, a aluna compreendeu como realizar o *crescendo*, reproduzindo-o corretamente.

Por fim, a aluna tocou o *Estudo nº 1* de Berben do compasso 9 ao 16, por serem os compassos mais críticos (figura 9), que não foram bem executados, claramente, devido à falta de estudo. Algumas das notas, corrigidas na aula anterior, na mão direita, continuavam erradas. Além disso, as notas e acordes da mão esquerda estavam praticamente todos errados. A aluna revelou, ainda, muita dificuldade na junção das mãos. Assim, a estagiária começou por identificar as notas que estavam erradas na mão direita, pedindo à aluna para as corrigir, logo de seguida. Posteriormente, pediu-lhe para tocar apenas a mão esquerda e, desta vez, executou as notas e acordes corretamente.



Figura 9 - Estudo nº 1 de Berben, compasso 5 a 16.

A aula terminou às 10h30 com a estagiária a reforçar a ideia de que a aluna tinha de estudar num andamento muito lento para tudo ficar consolidado.

2º Período

Aula 05 de março de 2022 (sábado)

Escola: Conservatório de Música David Sousa, Figueira da Foz	Ano Letivo: 2021/2022	Grau: 4º	Aula nº: 18
Estagiária: Ana Carolina da Paz Antunes	Data: 05/03/2022	Hora: 9h00	Duração: 90'
Sumário: Escala de Si menor harmónica, arpejo de Si menor, <i>Valsando</i> de Vitorino Matono, <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira e <i>Estudo n.º1</i> de Berben e <i>La vie en Rose</i> de Louiguy.			

Recurso Pedagógico	Recursos Materiais	Conteúdos	Objetivos	Métodos e estratégias	Avaliação/ Instrumentos de avaliação	Tempo
	- Acordeão	- Escalas: Si menor harmónica - Arpejo: Si menor - Dinâmicas: <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i> . - Fole.	- Executar a escala e o arpejo numa oitava, com as duas mãos, respeitando as dinâmicas e o fole. - Trabalhar as dinâmicas. - Melhorar a coordenação do movimento do fole.	- Execução das escalas, numa oitava com as duas mãos, respeitando as dinâmicas e fole. Caso necessário, a estagiária deverá rever com a aluna a dedilhação, com mãos separadas. - Execução das escalas do seguinte modo: forma ascendente em <i>crescendo</i> e forma descendente em <i>diminuendo</i> . - Execução das escalas tendo em consideração a coordenação do movimento do fole.	Por observação direta, através de notas de campo.	10'
<i>Valsando</i> de Vitorino Matono	- Acordeão - Estante - Metrónomo	- Estratégias de memorização - Velocidade metronómica	- Utilizar estratégias de memorização. - Executar a obra na sua totalidade.	- Utilização de estratégias de memorização, nomeadamente: - Execução da obra na sua totalidade, por partes, respeitando a articulação.		25'

		<ul style="list-style-type: none"> - Articulação: <i>legato</i> - Fole 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar eventuais pontos críticos. - Executar a obra por partes, respeitando o fole marcado na partitura. - Reproduzir da obra na sua totalidade de memória. - Estabelecer uma velocidade metronómica para a próxima aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução dos eventuais pontos críticos. - Execução da obra por partes, respeitando o fole marcado na partitura. - Reprodução da obra na sua totalidade de memória, a fim de identificar os pontos onde a aluna sentiu mais dificuldade a executar de memória. - Estabelecimento de uma nota meta de velocidade metronómica para a próxima aula. 	
<p>Duende Guerreiro de Paulo Jorge Ferreira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acordeão - Estante 	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de memorização - Articulação: <i>legato</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estratégias de memorização. - Ouvir a obra tocada pela estagiária. - Executar a obra do compasso 15 ao 22, em pequenas secções, respeitando a articulação. - Trabalhar eventuais pontos críticos. - Executar a obra até ao compasso 16. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de estratégias de memorização, nomeadamente: - Audição da obra tocada pela estagiária. - Execução da peça do compasso 15 ao 22, em pequenas secções, respeitando a articulação. - Execução de eventuais pontos críticos. - Execução da obra até ao compasso 16, com o intuito de verificar se as notas e respetivo ritmo foram bem executados. 	25'
<p>Estudo nº 1 de Carl Czerny</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acordeão - Estante - Metrónomo 	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação: <i>legato</i> - Velocidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar a segunda parte da obra com as duas mãos, a 44 à semínima, 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução da segunda parte da obra, com as duas mãos, a 44 à semínima, respeitando a articulação. - Execução dos pontos críticos. 	15'

		metronómica	respeitando a articulação. - Trabalhar pontos críticos.	Primeiro com mãos separadas e, posteriormente, com as duas mãos.	
La vie en Rose de Louiguy	- Acordeão - Estante	- Articulação: <i>legato</i> - Dinâmicas: a definir pela aluna e estagiária.	- Executar a obra na sua totalidade. - Ouvir a obra tocada pela estagiária. - Colocar dinâmicas na obra.	- Execução da obra na sua totalidade. - Audição da obra interpretada pela estagiária. - Colocação de dinâmicas na obra.	15'

Reflexão da aula do dia 05 de março 2022 (sábado)

A aula teve início às 9h00, tendo o professor cooperante começado por pedir à aluna para tocar a peça *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira, do compasso 17 ao 22, por serem os compassos onde a aluna sentia mais dificuldade a executar. Ela conseguiu executar os compassos, mas num andamento lento e com alguma dificuldade. Deste modo, a estagiária pediu-lhe para executar esses compassos por pequenas secções, repetindo várias vezes cada acorde (dado que a passagem é baseada em acordes), alternando entre lento e rápido, e vice-versa e executando ritmos diferentes. A estagiária executou também os compassos num andamento muito lento para a aluna conseguir observar com clareza a posição e movimentos da mão, pedindo-lhe para fazer o mesmo, logo de seguida (figura 10).

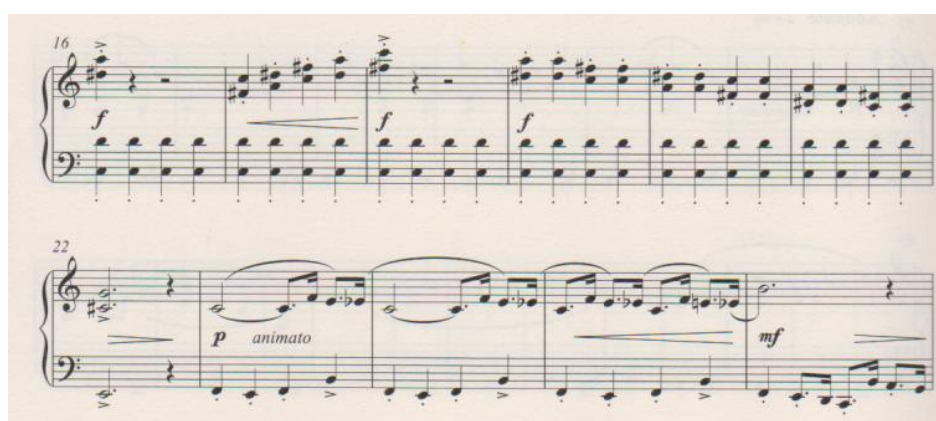


Figura 10 - *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira, compassos 16 a 26

Depois de trabalharem esses compassos, analisaram a obra do compasso 23 ao 26 e dividiram-nos em pequenas secções. De seguida, a estagiária pediu à aluna para solfejar as pequenas secções e para as reproduzir com mãos separadas. É de realçar que a aluna não relevou dificuldades na análise, solfejo e execução dos respetivos compassos, apenas revelou alguns problemas na execução da mão esquerda no compasso 26 (figura 10). Apesar de a estagiária e do professor cooperante lhe terem explicado que esse compasso era muito semelhante à escala de Fá maior (sendo a única diferença o Si ser natural) no modo descendente, a aluna revelou algumas dificuldades na sua execução, pois não dominava a respetiva escala. Como a estagiária passou uma grande parte da aula a estudar as passagens mais frágeis com a aluna e o tempo era escasso, optou por não ouvir a obra do início até ao compasso 16 e por não a tocar para a aluna ouvir.

A aula prosseguiu com a peça *Valsando* de Vitorino Matono. O professor cooperante começou por pedir à aluna para tocar a primeira parte da obra de memória o que ela cumpriu, embora com algumas hesitações e viragens de fole incorretas. Perante o sucedido, o mesmo cooperante alertou para as viragens de fole, explicando que há viragem de fole de quatro em quatro compassos, pedindo-lhe para

executar novamente a obra tendo em conta as viragens de fole. Assim que a aluna começou a tocar, o professor cooperante começou a contar os compassos em voz alta. Após exemplificar, o docente explicou como se contava os compassos de memória. A aluna afirmou ter percebido e executou a obra com as viragens de fole corretas. Seguidamente, a estagiária pediu à aluna para executar a obra na sua totalidade, desta vez com a partitura. A obra foi bem executada e no tempo estipulado e, como não havia pontos críticos, a mestranda pediu à aluna para tocar a primeira parte, por secções, do seguinte modo: primeiro cantando a melodia com nome de notas e depois cantando as notas do baixo da mão esquerda. O mesmo foi feito na segunda parte da obra. À medida que foram realizando este exercício, iam analisando a obra. É de destacar que a aluna não revelou dificuldades em cantar a melodia da mão direita, mas sentiu-as em cantar o baixo da mão esquerda. Para a ajudar, a estagiária cantou com ela a parte do baixo. Para concluir o estudo da obra, pediu-lhe para executar a obra na sua totalidade, anunciando verbalmente as devidas partes antes de as executar.

Por fim, pediu à aluna para executar a segunda parte do *Estudo nº 1* de Berben. Como o tempo era escasso, apenas conseguiu ouvir a obra uma vez e alertar para as notas e acordes que não foram bem executados. Deste modo, não conseguiu trabalhar a peça *La vie en Rose* de Louiguy com a aluna, tendo a aula terminado às 10h30.

3º Período

Aula 30 de abril de 2022 (sábado)

Escola: Conservatório de Música David Sousa, Figueira da Foz	Ano Letivo: 2021/2022	Grau: 4º	Aula nº: 26
Estagiária: Ana Carolina da Paz Antunes	Data: 30/04/2022	Hora: 09h00	Duração: 90'
Sumário: <i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira, <i>Estudo nº 1</i> de Berben, <i>Valsa D'Amélie</i> de Yan Tiersen e <i>Valsando</i> de Vitorino Matono.			

Recurso Pedagógico	Recursos Materiais	Conteúdos	Objetivos	Métodos e estratégias	Avaliação/ Instrumentos de avaliação	Tempo
<i>Duende Guerreiro</i> de Paulo Jorge Ferreira	- Acordeão - Estante	- Estratégias de memorização - Fluidez da obra - Junção das duas mãos - Articulação: <i>staccato</i>	- Utilizar estratégias de memorização. - Executar a obra do compasso 14 a 22. - Executar a obra do compasso 23 ao 26. - Executar a obra até ao compasso 14. - Executar os pontos supracitados, realizando a articulação <i>staccato</i> .	- Utilização de estratégias de memorização, nomeadamente: - Execução da obra do compasso 14 a 22 com as duas mãos. Caso necessário, a aluna deverá tocar com mãos separadas. Posteriormente, a estagiária deverá trabalhar a articulação com a aluna. - Execução da obra do compasso 23 ao 26, com mãos separadas. Seguidamente, a aluna deverá executar a mão direita e a estagiária a mão esquerda; e vice-versa. Por fim, a aluna deverá tocar com as duas mãos. - Execução da obra até ao compasso 14. - Execução dos pontos supracitados realizando a articulação <i>staccato</i> .	Por observação direta, através de notas de campo.	30'

Estudo nº 1 de Berben	<ul style="list-style-type: none"> - Acordeão - Estante - Metrónomo 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmicas: <i>piano, mezzo forte e forte</i> - Velocidade metronómica 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar a obra na sua totalidade. - Trabalhar pontos críticos. - Trabalhar dinâmicas. - Estabelecer uma nova meta de velocidade metronómica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução da obra na sua totalidade, a fim de identificar os pontos mais frágeis. - Execução dos pontos mais frágeis, com diferentes ritmos e mudanças de andamento. Caso necessário, a aluna deverá tocar com mãos separadas. - Execução da obra por pequenas secções, de forma a trabalhar as dinâmicas. Caso necessário, a aluna deverá exagerar na execução das mesmas. - Estabelecimento de uma nova meta de velocidade metronómica. 		20'
Valsa D'Amélie de Yan Tiersen	<ul style="list-style-type: none"> - Acordeão - Estante 	<ul style="list-style-type: none"> - Fole - Articulação: <i>legato</i> - Dinâmicas: <i>crescendo, decrescendo, mezzo forte, piano.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar a obra na sua totalidade. - Alertar aspetos menos bem executados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução da obra na sua totalidade, a fim de identificar os aspetos menos bem executados. - Abordagem dos aspetos menos bem executados. 		10'
Valsando de Vitorino Matono	<ul style="list-style-type: none"> - Acordeão - Mapa mental - Telemóvel 	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias de memorização - Mapa mental - Ensaio Mental 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estratégias de memorização. - Analisar o mapa mental. - Executar a obra na sua totalidade de memória. - Executar a obra, de memória, a partir de vários pontos 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de estratégias de memorização, nomeadamente: - Análise do mapa mental, com o intuito de verificar se a aluna acrescentou os aspetos acordados na aula passada. - Execução da obra na sua totalidade de memória. e efetuar uma análise crítica da respetiva execução. Caso necessário, a estagiária deverá trabalhar com a aluna, as passagens que se sentiu mais insegura a 		30'

			<p>estabelecidos no mapa mental.</p> <ul style="list-style-type: none">- Abordar com a aluna as passagens que se sentiu mais inseguras a executar.- Executar a obra mentalmente (ensaio mental).- Gravar a obra tocada de memória pela aluna.	<p>executar.</p> <ul style="list-style-type: none">- Execução da obra, de memória, a partir de vários pontos estabelecidos no mapa mental.- Abordagem com a aluna sobre as passagens que sentiu mais insegurança a executar.- Execução da obra mentalmente (ensaio mental).- Gravação da obra tocada de memória pela aluna.		
--	--	--	---	--	--	--

Reflexão da aula do dia 30 de abril 2022 (sábado)

A aula teve início às 9h17, devido a um atraso da aluna. A estagiária começou por pedir para tocar a peça *Duende Guerreiro*, de Paulo Jorge Ferreira, do compasso 15 ao 22 com as duas mãos (figura 11).



Figura 11- *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira, compassos 11 a 26

A aluna conseguiu reproduzir os devidos compassos, apenas com a mão direita e com alguma dificuldade. Assim que acabou de tocar, referiu ter dificuldades a executar os compassos sem interrupções. A estagiária começou por alertar que deveria ter tocado com as duas mãos e pediu para estudar apenas a mão direita, dado que apresentou um pouco de dificuldades na sua execução. Após estudar a mão direita, a mestranda voltou a explicar-lhe que, assim que acaba de tocar um acorde, tem de preparar logo o acorde seguinte para os compassos serem fluídos. Logo de seguida, a aluna voltou a executar os mesmos compassos, desta vez tendo em consideração a preparação dos acordes. Como a aluna tocou os compassos de forma fluída e sem dificuldades, a estagiária pediu para voltar a executar os compassos, mas com as duas mãos o que a aluna conseguiu corretamente.

Seguidamente, a estagiária pediu para tocar do compasso 23 ao 26, com mãos separadas (figura 12). A aluna tocou com a mão direita e, logo se seguida, com a mão esquerda. Como apenas revelou dificuldades no compasso 26, na parte da mão esquerda, a estagiária estudou com ela o respetivo compasso.

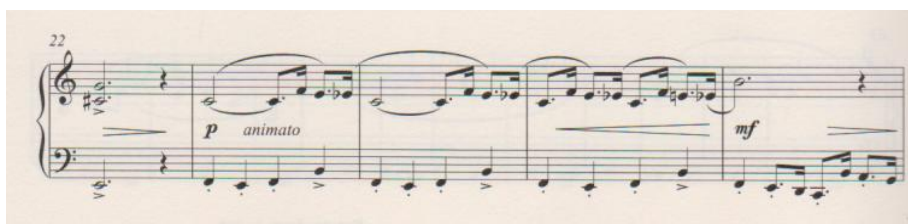


Figura 12 - *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira, compassos 22 a 26

Para concluir o estudo da obra, a estagiária pediu-lhe para tocar a obra do início até ao compasso 14. O início da obra foi bem executado, no entanto, à medida que a peça ia decorrendo, o *staccato* da mão esquerda ia desaparecendo, pelo que a estagiária a alertou para esse aspeto.

Posteriormente, a aluna tocou o *Estudo nº 1* de Berben, verificando-se que a obra estava muito mais fluída que da última vez. Apenas os últimos quatro compassos não correram como esperado, por isso, a estagiária trabalhou com ela esses compassos, com mãos separadas. Posteriormente, a estagiária pediu novamente a execução da obra. Mais uma vez, foi bem executada. No entanto, as dinâmicas não foram tidas em conta. Assim, a estagiária alertou para as dinâmicas e trabalhou-as com a aluna. De seguida, confirmou que a velocidade estipulada para esta aula foi atingida e estabeleceu a velocidade de semínima a 52 para a aula seguinte.

A aula prosseguiu com a execução da peça *Valsa D'Amélie* de Yan Tiersen, que a estagiária disse estar bem executada, pois estava muito fluída e a segunda parte da obra tinha sido muito bem interpretada. A estagiária começou por referir estes aspetos positivos e depois referenciou os menos bons, nomeadamente: marcação de fole, que não foi bem executada em alguns sítios, e as dinâmicas da primeira parte da obra, que não foram perceptíveis. Como havia tempo para trabalhar os aspetos menos bons, a estagiária fê-lo com a aluna. Começaram então por trabalhar a marcação de fole, que rapidamente a aluna corrigiu. Posteriormente, trabalharam as dinâmicas. No fim de trabalharem estes aspetos, a estagiária pediu-lhe para tocar a obra na sua totalidade, o que resultou numa boa execução.

A peça *Valsando*, de Vitorino Matono foi a próxima obra executada, agora de memória. A obra mostrou-se muito mais fluída que na última aula. No entanto, alguns acordes da esquerda não foram bem executados, assim como a marcação de fole e as dinâmicas, para além de algumas hesitações. A estagiária começou por mencionar que a obra estava muito melhor que da última vez e depois alertou os aspetos menos bons. Começaram por rever os acordes da mão esquerda e depois a marcação de fole. Após trabalharem esses aspetos, viram as dinâmicas que não tinham sido bem executadas. Logo de seguida, a estagiária pediu para executar novamente a obra de memória, tendo em conta os aspetos trabalhados. A aluna melhorou a marcação de fole e as hesitações. Contudo, algumas das dinâmicas continuaram a não ser muito bem executadas, pelo que, durante a prestação, a aluna foi alertada para essas mesmas dinâmicas. Posteriormente, a estagiária pediu para executar a obra a partir

de vários pontos, tendo a aluna conseguido executar todos os pontos, à exceção do compasso 27 (figura 13).



Figura 13 - *Valsando* de Vitorino Matono, compassos 27 a 34

De seguida, analisaram o mapa mental⁶ e a estagiária alertou que faltava referir as frases e respetivos compassos da obra. Após a análise do mapa mental, a estagiária perguntou como era o ritmo da Valsa e se já tinha dançado alguma. A aluna referiu nunca ter dançado uma Valsa, mas que sabia que havia uma acentuação no primeiro tempo. A estagiária concordou e pediu para fazer essa acentuação no primeiro tempo da mão esquerda, realizando a articulação *tenuto* no primeiro tempo, e a articulação *staccato* no segundo e terceiro tempos. Logo de seguida, executou corretamente a articulação da mão esquerda.

Para terminar, e como ainda havia tempo, a estagiária voltou a pedir à aluna para executar a parte da mão esquerda do compasso 26 da obra *Duende Guerreiro* (figura 14) acompanhando de perto este exercício. Importa referir que a aluna não estava a efetuar a dedilhação correta, sendo alertada várias vezes pela estagiária e pelo professor cooperante. A aluna começou por tocar a mão esquerda realizando semínimas. Seguidamente, executou o ritmo da partitura. Por fim, executou a obra do compasso 23 até ao 26 (figura 14), a fim de treinar a passagem. A aula terminou às 10h20.

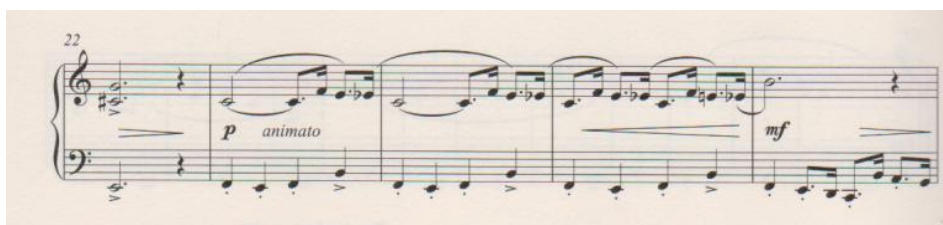


Figura 14 - *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira, compassos 22 a 26

⁶ Estratégia de memorização que consiste na elaboração de um diagrama com as informações e pontos de referência da obra a executar, fornecendo assim ao intérprete pontos de apoio para prosseguir com a obra, caso necessário.

2.6.4 Provas Finais

1º Período

11 de dezembro 2021 (sábado)

A prova teve início às 9h00 tendo como júris a estagiária e o professor cooperante. A aluna apresentou o seguinte repertório: escalas de lá e mi menor harmônicas, arpejos de lá e mi menores, escala cromática de lá, *Estudo nº13* de Carl Czerny e *Rainha dos Ases* de Joaquim Raposo.

A estagiária começou por pedir à aluna que tocasse as escalas de lá e mi menor harmônicas e respetivos arpejos, tal como combinado. A aluna executou bem as escalas e arpejos, uma vez que apresentou um bom som, uma boa articulação, boa coordenação do movimento do fole e tempo estável. Apesar de ter tocado corretamente, notava-se que estava nervosa e um pouco ansiosa, o que fez com que em alguns momentos se enganasse e tivesse de recomeçar.

Logo de seguida, o professor cooperante pediu à aluna para tocar a escala cromática de lá. A aluna ficou surpresa, porque essa escala não tinha ficado estipulada para a prova e foi apanhada desprevenida. No entanto, tocou-a corretamente. Posteriormente, o professor explicou que todas as escalas e arpejos já aprendidos deveriam estar sempre estudados e que este era um método para se verificar se ela fazia um estudo contínuo das escalas e arpejos.

A prova procedeu com o *Estudo nº13* de Carl Czerny, que a aluna efetuou bem pois evidenciou: bom andamento, tempo estável, boa articulação e dinâmicas. Além disso, a obra estava fluída e a estagiária reconheceu o seu trabalho, uma vez que na maior parte das aulas parava algumas vezes, por causa de determinadas passagens. No entanto, a aluna não realizou as repetições indicadas na obra, pelo que o professor titular alertou a aluna para esta situação. O professor começou por explicar que em momentos performativos como provas, audições e concursos, o repertório tinha de ser realizado com todas as indicações presentes na partitura. Explicou ainda que nas aulas não fazia mal se não realizasse as repetições, uma vez estavam lá para melhorar os aspetos menos bons, mas que em momentos de *performance* tinha de ser tudo executado.

Por fim, a aluna tocou a peça *Rainha dos Ases* de Joaquim Raposo, que não foi bem executada. A aluna realizou várias paragens durante a execução da obra, oscilou no tempo e tocou num andamento muito lento. Apesar de ter tocado com uma boa articulação, bom som e boa coordenação do movimento do fole, os pontos negativos referenciados retiraram muita qualidade à obra. Assim que terminou de tocar a peça, a estagiária e o professor alertaram para os aspetos menos bons e explicaram a sua importância.

De uma forma geral, verificou-se que a aluna estava nervosa e insegura, talvez por isso quando se enganava em vez de prosseguir com a execução musical, interrompia o

discurso musical, fechando o fole de forma audível, num propósito inadequado. Assim, no final da prova, a estagiária explicou-lhe que perante um engano, devia fechar o fole sem som pois é o processo correto ou utilizar o botão do ar.

2º Período

19 de março 2022 (sábado)

A prova teve início às 9h15 devido a um atrasado da aluna. A matéria estipulada para a prova foram as escalas de lá menor harmónica e mi maior, *Estudo nº 1* de Carl Czerny (primeira parte) e *La vie en Rose* de Louiguy.

A estagiária começou por pedir à aluna para tocar as escalas. Assim, a aluna começou por tocar a escala de lá menor harmónica, que foi bem executada: bom domínio do fole e dinâmicas bem realizadas. Contudo, mal acabou de executar a escala, perguntou se devia tocar a escala de Mi menor harmónica. A estagiária respondeu negativamente já que a escala de Mi maior tinha ficado para a prova. Assim sendo, a aluna refletiu, concordou e tocou a escala, que também foi bem executada, apesar de a aluna ter demonstrado muita insegurança.

Seguidamente, tocou a primeira parte do *Estudo nº1* de Carl Czerny. Começou por tocar os primeiros compassos sem enganos, porém, começou a enganar-se várias vezes, no desenvolvimento da música tanto na parte da mão direita como na parte da mão esquerda e acabou por desistir de tocar a obra. Perante o sucedido, a aluna referiu estar muito nervosa e ser essa a razão de não ter conseguido tocar a obra como esperado. Deste modo, questionou se podia voltar a executar a obra. A estagiária afirmou não haver problema e a aluna repetiu a sua execução, agora, não se enganando tantas vezes, mas reduzindo o andamento nas passagens mais críticas. Mais uma vez, demonstrou insegurança.

Por fim, tocou a peça *La vie en Rose* de Louiguy, minimamente bem executada, uma vez que apresentou um bom som. No entanto, tirou, por vezes, fluidez à melodia por causa da má gestão do fole. Além disso, tocou de uma forma monótona; isto é, sem expressividade, pois tocou sempre com a mesma sonoridade. Para agravar a situação, tocou de uma forma metronómica, quando deveria ter tocado de uma forma mais livre.

No final da prova, a estagiária referiu a nota final à aluna e explicou os aspetos menos bem executados, com o intuito de ela os melhorar. Para terminar a aula, a estagiária e o professor cooperante anunciaram que na aula seguinte seria a audição final do 2º Período às 9h30 e que a peça que iria tocar seria a *La vie en Rose* de Louiguy.

3º Período

14 de maio 2022 (sábado)

A prova teve início às 9h20, pois a aluna pediu para aquecer os dedos e tocar o repertório antes da prova. Logo de seguida, iniciou a prova com a execução das escalas de Dó, Sol e Ré maiores e respetivos arpejos. As escalas e os arpejos foram bem executados: boa articulação e bom som. Contudo, o fole não foi bem executado. Deste modo, a estagiária e o professor titular alertaram para a marcação de fole. De seguida, a aluna voltou a executar as escalas e arpejos com o fole correto.

Posteriormente, tocou o *Estudo nº 1* de Berben que executou na velocidade estipulada, de forma fluída e com algumas dinâmicas, nomeadamente: *piano* e *decrescendo*. Quando acabou a execução, a estagiária elogiou-a referindo que tinha havido uma evidente melhoria desde a última prestação.

A prova prosseguiu com a execução da peça *Greensleeves* de André Paté, também bem executada: bom andamento, boa articulação, bom som, bom domínio de fole e foi executada de forma fluída. Assim que a aluna acabou de tocar a obra, a mestranda voltou a elogiá-la e referiu que tinha feito um bom trabalho, uma vez que na última aula a aluna não tinha conseguido tocar a obra por falta de estudo.

Por fim, a aluna tocou a peça *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira, até ao compasso 26. A aluna conseguiu executar a obra de forma fluída e com as duas mãos, executando também a articulação *staccato* na mão esquerda. Mais uma vez, a estagiária elogiou-a, referindo que tinha feito um bom trabalho. É de realçar que a aluna demonstrou nervosismo no decorrer da prova, porém, conseguiu tocar o repertório corretamente. A prova terminou às 9h45.

2.6.5. Audições

2.6.5.1. Audições intercalares

1º Período

Reflexão da audição intercalar do dia 13 de novembro 2021 (sábado)

A audição teve como objetivo treinar a postura em palco, por isso, foi apenas entre colegas, o professor cooperante e a estagiária. A estagiária começou por explicar que, num concerto ou até mesmo numa prova com júris presentes, o músico começa por agradecer, com uma pequena vénia e só depois se senta para começar a tocar. A estagiária prosseguiu, explicando que antes de se começar de tocar se deve verificar se os registos estão bem colocados e se as mãos estão nos botões certos, sem fazer barulho. Explicou ainda que só depois disto é que se começa a tocar e que no final se volta a agradecer.

Depois de todas estas explicações, deu-se início à audição. A aluna tocou a peça *La vie en Rose* de Louiguy e permaneceu muito calma durante toda a execução, tendo confessado que costumava ficar muito nervosa neste tipo de contextos, mas que como era uma audição fechada, não lhe causava ansiedade.

A peça foi bem tocada, mas, de uma forma geral, a aluna tocou com pouco som, e ainda houve um ritmo que não foi executado corretamente. Assim, no final da audição, a estagiária e o professor titular alertaram a aluna para o som e para o ritmo que não foi bem executado, exemplificando o ritmo que a aluna fez e o ritmo que deveria ter feito. No final da explicação, a aluna tocou tudo corretamente.

2.6.5.2. Audições Finais

1º Período

Reflexão da audição final do dia 11 de dezembro 2021 (sábado)

A audição teve início às 10h30, conforme estipulado, na sala 14 com a interpretação da peça *Rainha dos Ases* de Joaquim Raposo. Contrariamente à audição intercalar, esta foi aberta ao público. No entanto, quem quisesse assistir tinha de apresentar um teste negativo à covid-19, realizado no próprio dia. A audição teve como assistentes a estagiária, o professor cooperante e a mãe da aluna.

A aluna começou por agradecer ao público, tal como foi ensinado na audição intercalar, mas a *performance* não correu como esperado. Como teve outra prova anteriormente, estava desconcentrada e um pouco desorientada, apesar de ter tido um intervalo de 15 a 20 minutos. A aluna tocou a peça na velocidade habitual, mas enganou-se várias vezes ao longo da obra, fazendo várias paragens, o que tirou fluidez à música. Posteriormente, voltou a agradecer, no cumprimento do estabelecido.

No final da audição, a estagiária e o professor cooperante alertaram para as paragens e explicaram que quando alguém se engana deve continuar a tocar e disfarçar o engano o mais possível. A aluna afirmou saber que o deveria ter feito, mas confessou estar algo desconcentrada e daí ter-se enganado e parado várias vezes ao longo da *performance*.

2º Período

Reflexão da audição final do dia 26 de março 2022 (sábado)

A audição teve início às 9h30 e foi aberta ao público. A estagiária começou por agradecer a presença dos pais dos respetivos alunos e anunciou que quem iria dar início à audição era a aluna A. A aluna executou a peça *La vie en Rose* de Louiguy, mas, como estava muito nervosa, começou a tocar sem verificar se tinha colocado o registo correto da mão direita e, conseqüentemente, começou a tocar com o registo errado. Perante o sucedido, o professor cooperante colocou o registo correto enquanto

executava a obra. Devido ao nervosismo, e pelo facto de o professor lhe ter mudado o registo houve alguma atrapalhação, mas continuou a interpretar a obra. Contudo, a meio da obra, começaram três saxofones a tocar e desconcentraram-na, o que fez com que ela parasse de tocar. Logo de seguida, explicou que não conseguia tocar com os saxofones a tocar em simultâneo. Como o som era de facto incomodativo, o professor foi a uma outra sala pedir à professora de saxofone para os alunos não tocarem, porque estava a haver audição de acordeão. Enquanto o professor se dirigiu à sala, a aluna recomeçou a tocar do sítio onde tinha parado. O resto da obra prosseguiu sem problemas, pois já havia o silêncio necessário à concentração.

De uma forma geral, a obra foi fluída e a aluna dominou a coordenação do movimento do fole, no entanto, foi tocada de uma forma muito “mecânica”, isto é, a melodia devia ter sido tocada de uma forma mais livre. No final da audição, a aluna ficou desanimada, lamentando-se por ter parado de tocar, alegando que não conseguiria ter continuado a tocar com o som dos saxofones. Os pais dos alunos, o professor cooperante e a estagiária explicaram que eram coisas que aconteciam e que, de facto, o som dos saxofones estava a ser incomodativo. Por fim, a estagiária explicou que depois de ter parado executou corretamente a obra e que isso era o mais importante. A audição terminou às 10h00.

3º Período

Reflexão da audição final do dia 04 de junho 2022 (sábado)

A audição teve início às 9h35 na sala 8. A estagiária começou por agradecer a presença de todos os pais anunciando que a audição iria começar com a aluna A a executar a peça *Duende Guerreiro*, de Paulo Jorge Ferreira. A peça foi bem executada, tenho em conta que a leitura da obra foi terminada nessa semana pois conseguiu executar a obra na sua totalidade de forma fluída e mesmo tendo-se enganado em algumas passagens prosseguiu com a obra.

Após a prestação da aluna A, a estagiária mencionou que a próxima obra a ser interpretada seria a peça *Aventura no Bosque* de Paulo Jorge Ferreira, interpretada pela aluna Y. A aluna Y tocou corretamente a obra e com facilidade, o que demonstrou empenho e dedicação da sua parte. A audição terminou por volta das 9h50.

No final da audição, a estagiária e o professor cooperante elogiaram a aluna A, referindo que se notou esforço da sua parte e que a obra foi bem estudada.

2.7. Síntese da Prática Supervisionada da Classe de Conjunto

2.7.1. Plano de Estágio

Nome: Aluna B e Aluno C

Dia da semana: sábado

Horário da aula: 15h00 às 15h45

Sala: *Suspensão*

Tabela 15 - Plano de estágio

Mês	Dias					Total de aulas
novembro	-	6	13	20	27	4
dezembro	-	4	-	18	I	2
janeiro	I	I	15	22	29	3
fevereiro	5	12	19	26	-	4
março	5	12	-	-	-	2
abril	2	9	I	23	30	4
maio	7	-	21	28	-	3
junho	4	-	-			1
						23

I- Interrupção letiva

2.7.2. Sumários das aulas lecionadas

Tabela 16 - Sumário das aulas lecionadas ao longo do ano letivo 2021/2022

1º Período		
Nº de aula	Data	Sumário
1	6/11/2021	- <i>L'Altalena</i> de Fancelli - <i>Pequena Valsa</i> de Vitorino Matono - <i>Girando</i> de Vitorino Matono - <i>Malhão, popular</i>
2	13/11/2021	- <i>L'Altalena</i> de Fancelli - <i>Malhão, popular</i> - <i>Girando</i> de Vitorino Matono
3	20/11/2021	- <i>Glory Land, popular</i> (arranjo de Renato Bui) - <i>L'Altalena</i> de Fancelli - <i>Pequena Valsa</i> de Vitorino Matono
4	27/11/2021	- <i>Glory Land, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
5	4/12/2021	- <i>Glory Land, popular</i> (arranjo de Renato Bui) - <i>L'Altalena</i> de Fancelli
6	18/12/2021	- <i>Glory Land, popular</i> (arranjo de Renato Bui) - <i>L'Altalena</i> de Fancelli
2º Período		
Nº da aula	Data	Sumário
7	15/01/2022	- <i>Glory Land, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
8	22/01/2022	- <i>Glory Land, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
9	29/01/2022	- <i>Glory Land, popular</i> (arranjo de Renato Bui) - <i>When the Saints Go Marchin In, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
10	05/02/2022	- <i>When the Saints Go Marchin In, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
11	12/02/2022	- <i>When the Saints Go Marchin In, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
12	19/02/2022	- <i>When the Saints Go Marchin In, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
13	27/02/2022	- <i>When the Saints Go Marchin In, popular</i> (arranjo de Renato Bui) - <i>Glory Land, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
14	5/03/2022	- <i>When the Saints Go Marchin In, popular</i> (arranjo de Renato Bui)

		- <i>Glory Land, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
15	12/03/2022	- <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> (arranjo de Renato Bui) - <i>When the Saints Go Marchin In, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
16	02/04/2022	- <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
17	09/04/2022	- <i>When the Saints Go Marchin In, popular</i> (arranjo de Renato Bui) - <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
3º Período		
Nº da aula	Data	Sumário
18	23/04/2022	- <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
19	30/04/2022	- <i>When the Saints Go Marchin In, popular</i> (arranjo de Renato Bui) - <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
20	07/05/2022	- <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> (arranjo de Renato Bui) - <i>When the Saints Go Marchin In, popular</i> (arranjo de Renato Bui) - <i>Glory Land, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
21	21/05/2022	- <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> (arranjo de Renato Bui) - <i>When the Saints Go Marchin In, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
22	28/05/2022	- <i>Battle Hymne of the Republic, popular</i> (arranjo de Renato Bui)
23	04/06/2022	Audição final

2.7.3. Planificações e reflexões das aulas

Como apresentar as planificações e reflexões de todas as aulas seria muito repetitivo e extenso, foram selecionadas três aulas, uma de cada período letivo, de forma a abranger todo o cronograma da prática de ensino supervisionada. De realçar que a mestrandia lecionou todas as aulas do segundo e terceiro períodos. No primeiro período apenas assistiu.

1º Período

Reflexão da aula do dia 13 de novembro de 2021 (sábado)

Escola: Conservatório de Música David Sousa, Pombal	Ano Letivo: 2021/2022	Grau: 3º	Aula nº: 2
Docente: José António Anselmo Sousa	Data: 13/11/2021	Hora: 15h00	Duração: 45'
Sumário: <i>L'Altalena</i> de Fancelli, <i>Pequena Valsa</i> de Vitorino Matono, <i>Malhão, popular</i> , <i>Girando</i> de Vitorino Matono e <i>Apita o comboio, popular</i> .			

A aula teve início às 15h00 com a peça *L'Altalena* de Fancelli. A aluna B deu a entrada e a peça foi bem tocada: ambos tocaram com um bom som e estavam em sintonia. Só no final da obra é que se desencontraram, devido a um engano por parte da aluna B. Tocaram novamente a peça e, dessa vez, tudo foi correto. Como os alunos já sabiam bem a peça, o professor alertou para as dinâmicas que não foram executadas, pois tocaram sempre na sonoridade *forte*.

Depois do reparo, o professor mandou-os tocar apenas a primeira parte, tendo em atenção o som e as perguntas-respostas presentes na partitura. Desta vez, foi o aluno C que se enganou. Tentaram tocar mais uma vez a primeira parte da obra, mas o aluno C voltou a enganar-se, tocando notas erradas. Perante o sucedido, o professor foi rever as notas com o aluno. Logo de seguida, o professor voltou a pedir para tocarem juntos. Ambos conseguiram tocar corretamente a primeira parte e prosseguiram com a obra. No entanto, na segunda parte da obra, tocaram alguns acordes errados, pelo que o professor alertou para esse facto e mandou-os começar desse mesmo sítio. Quando voltaram a tocar, fizeram-no corretamente e o professor voltou a reforçar a ideia do som e disse-lhes que estavam sempre a tocar numa sonoridade *forte*.

Posteriormente, pediu para tocarem a peça na sua totalidade. A primeira vez não correu bem, pois a aluna B não fez o ritmo corretamente. Na segunda vez, o professor foi indicando os sítios a sobressair enquanto tocavam, mas a aluna B voltou a enganar-se e o aluno C parou de tocar por causa disso. Perante a situação, o professor explicou que quando um deles se engana ou para de tocar, o outro deve prosseguir com a obra. De seguida, repetiram e tocaram corretamente.

Na sequência da aula, os alunos passaram aos exercícios. Começaram por tocar o *Malhão, popular*. O exercício consistia em tocar a peça numa tonalidade diferente da original. O aluno C fez o acompanhamento e a aluna B o papel principal. Primeiro, o professor pediu para tocarem na tonalidade de Lá maior e deu algumas dicas antes de começarem a tocar. A aluna B revelou algumas dificuldades na segunda parte da peça e, para a ajudar, o professor cantou a melodia dela enquanto tocava; o aluno C não

apresentou dificuldades. Logo de seguida, o professor pediu para tocarem novamente e tocaram tudo corretamente, sem quaisquer dúvidas. Como os alunos tocaram na tonalidade de Lá Maior sem dificuldades, o professor pediu para tocarem na tonalidade original, ou seja, em Dó Maior. De início, o aluno C não tocou corretamente, porque ainda estava a pensar na tonalidade anterior, mas depois conseguiu tocar devidamente; apenas se enganou num ou outro acorde, mas prosseguiu com a obra. De seguida, o professor pediu para tocarem a peça na tonalidade de Mi bemol maior, o que fizeram com a correção à primeira.

Posteriormente, o professor pediu para tocarem a peça *Girando* de Vitorino Matono. A aluna B fez o papel principal e o aluno C o acompanhamento. O professor começou por mandar tocar no intervalo de terceira menor acima da tonalidade original. O aluno C mostrou dificuldades na execução das notas e, para o ajudar, o professor viu as notas com ele. Quando voltaram a tocar juntos, houve correção. De seguida, o professor pediu para tocarem uma terceira abaixo da tonalidade original. O aluno C voltou a apresentar dificuldades e o professor mandou-o tocar a peça *Apita o comboio, popular* uma terceira acima. Mandou-o fazer o exercício com essa peça, porque é simples e o aluno sabe tocá-la corretamente. Desta vez, o aluno tocou corretamente e não revelou dificuldades. Posteriormente, o professor fez o mesmo, mas com a aluna B e com a peça *Ó minha Rosinha, popular*, para tocar uma terceira acima da tonalidade original. Na primeira tentativa manifestou algumas dificuldades, mas depois conseguiu tocar sem problemas. Para ter a certeza de que não restavam dúvidas, o professor mandou-a tocar uma terceira abaixo, o que fez corretamente.

Para terminar a aula, o professor explicou a importância deste exercício. Referiu que quando se acompanha pessoas a cantar, por exemplo, por vezes eles pedem para mudar a tonalidade, para conseguirem cantar melhor e não esforçarem muito a voz. Explicou também que este tipo de exercício tem o propósito de os preparar para esse tipo de ocasiões.

2º Período

Aula 09 de abril de 2022 (sábado)

Escola: Conservatório de Música David Sousa, Pombal	Ano Letivo: 2021/2022	Grau: 3º	Aula nº: 20
Estagiária: Ana Carolina da Paz Antunes e José António Anselmo Sousa	Data: 09/04/2022	Hora: 15h00	Duração: 45'
Sumário: <i>Battle Hymne of the Republic</i> e <i>When the Saints Go Marchin In</i> , popular.			

Recurso Pedagógico	Recursos Materiais	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e Metodologias	Avaliação/ Instrumentos de avaliação	Tempo
<i>Battle Hymne of the Republic</i>, popular	- Acordeão - Estante	- Estratégias de memorização - Tonalidade - Análise - Dedilhação - Leitura rítmica - Leitura melódica e harmónica	- Utilizar estratégias de memorização. - Identificar a tonalidade da obra de memória. - Executar a obra até ao compasso 55, por pequenas secções. - Analisar a obra do compasso 55 até ao final - Dividir a obra, em pequenas partes, do compasso 55 até ao final. - Colocar dedilhação nas pequenas partes definidas anteriormente. - Solfejar as pequenas	- Utilização de estratégias de memorização, nomeadamente: - Identificação da tonalidade da obra de memória. - Execução da obra até ao compasso 55, por pequenas secções. - Análise da obra do compasso 55 até ao final. - Divisão da obra, em pequenas partes, do compasso 55 até ao final. - Colocação de dedilhação nas pequenas partes definidas anteriormente.	Por observação direta, através de notas de campo.	30'

			secções.	- Solfejar as pequenas partes.		
<i>When the Saints Go Marching In, popular</i>	- Acordeão - Estante - Metrónomo	- Estratégias de memorização - Articulação: <i>legato</i> - Mapa mental - Velocidade metronómica	- Utilizar estratégias de memorização. - Executar a obra na sua totalidade, na velocidade estipulada na última aula. - Trabalhar eventuais pontos críticos. - Executar a obra a partir de diversos pontos, definidos no mapa mental, de memória. - Estabelecer uma nova meta de velocidade metronómica.	- Utilização de estratégias de memorização, nomeadamente: - Execução da obra na sua totalidade, na velocidade estipulada na última aula. - Execução de eventuais pontos críticos. - Execução da obra a partir dos diversos pontos, definidos no mapa mental, de memória. - Estabelecimento de uma nova meta de velocidade metronómica.		15'

Reflexão da aula do dia 09 de abril de 2022 (sábado)

A aula teve início às 15h00. O professor cooperante começou por pedir aos alunos para executarem a peça *When the Saints Go Marchin In*, popular, na sua totalidade. Os alunos executaram a peça sem dificuldade. No entanto, o aluno C acelerou no decorrer da peça, o que fez com que a aluna B tivesse dificuldade em acompanhar. Quando acabaram de executar a obra, o professor alertou o aluno C para o sucedido e pediu para voltarem a executarem a obra. Como o aluno C voltou a acelerar, o professor marcou a pulsação. No entanto, o aluno C não sentiu a pulsação e continuou a acelerar. Perante o sucedido, o professor pediu-lhe para tocar a mão esquerda individualmente. Após trabalhar individualmente com ele, o professor pediu para tocarem novamente a obra. Desta vez, a aluna B parou de tocar, pelo que o professor a alertou e explicou que nunca se para de tocar. Assim, os alunos executaram outra vez a obra. Como o aluno C voltou a acelerar, o professor voltou a marcar a pulsação, o que mais uma vez não ajudou. A fim de o ajudar, o professor tocou a obra com eles executando a parte do aluno C a par com ele, o que resultou na pulsação adequada.

Seguidamente, os alunos tocaram a obra *Battle Hymne of the Republic*, popular, até ao compasso 55. O professor acompanhou os alunos a tocar a obra. Como na parte da aluna B havia muitas disfunções, o professor pediu para tocar a sua parte individualmente. Posteriormente, tocou a parte dela para ela ouvir. Logo de seguida, o professor pediu ao aluno C para tocar a sua parte individualmente. Como o aluno tinha a sua parte consistente, o professor acompanhou-o executando o papel da aluna B.

Posteriormente, a estagiária pediu aos alunos para executarem a obra *When the Saints Go Marchin In* de memória, primeiro individualmente e depois em conjunto. A aluna B revelou algumas dificuldades na execução dos compassos 41 a 43 de memória (figura 15), pelo que a estagiária teve de lhe mostrar a partitura para conseguir tocar corretamente.

Figura 15 - *When the Saints go Marchin in*, popular, arranjo de Renato Bui, compassos 40 a 44

Após terminar de tocar a peça, a aluna explicou que o problema desses compassos não era o tocar de memória, mas sim uma questão técnica. A estagiária pediu-lhe para voltar a executar esses compassos, desta vez com partitura. A aluna voltou a sentir dificuldades, especialmente na mão esquerda. Assim, a estagiária trabalhou com ela

esses compassos. Seguidamente, pediu ao aluno C para executar a sua parte de memória. O aluno tocou a sua parte sem dificuldade. Por fim, tocaram a obra em conjunto de memória. A aluna B atrapalhou-se em alguns momentos, mas conseguiu prosseguir com a obra, explicando que conseguia ouvir interiormente a parte dela e que isso a ajudava a conseguir retomar a obra. O aluno C não revelou dificuldades na execução da obra, apenas acelerou como das outras vezes e, por essa razão, a estagiária não estabeleceu uma nova meta de velocidade. A estagiária terminou a aula colocando a marcação do fole na peça e pediu para estudarem a obra sem partitura. Explicou que deveriam recorrer à partitura apenas para verificar se está tudo bem ou para esclarecer eventuais dúvidas. O professor pediu para estudarem bem as obras nas férias, especialmente a peça *Battle Hymne of the Republic*. A aula terminou às 15h45.

3º Período

Aula 28 de maio de 2022 (sábado)

Escola: Conservatório de Música David Sousa, Pombal	Ano Letivo: 2021/2022	Grau: 3º	Aula nº: 26
Estagiária e docente: Ana Carolina da Paz Antunes e José António Anselmo Sousa.	Data: 28/05/2022	Hora: 15h00	Duração: 45'
Sumário: <i>When the Saints Go Marchin In</i> e <i>Battle Hymne of the Republic</i> , popular.			

Recurso Pedagógico	Recursos Materiais	Conteúdos	Objetivos	Estratégias e Metodologias	Avaliação/ Instrumentos de Avaliação	Tempo
<i>When the Saints Go Marchin In</i> , popular	- Acordeão - Estante - Telemóvel	- Estratégias de memorização - Improvisação - Mapa mental	- Improvisar em Fá maior - Tocar a obra na sua totalidade. - Tocar a partir de vários pontos, definidos no mapa mental. - Tocar a obra de memória e gravar a respetiva execução.	- Improvisação na tonalidade de Fá maior, da seguinte forma: a aluna B deverá improvisar a melodia e o aluno C a harmonia; e vice-versa. - Execução da obra na sua totalidade. - Execução da obra a partir de vários pontos, definidos no mapa mental, da seguinte forma: a aluna B deverá tocar a primeira frase melódica, o aluno C deverá tocar a próxima frase e assim sucessivamente. - Execução da obra de memória e gravação da respetiva prestação.	Por observação direta, através de notas de campo.	20'
<i>Battle Hymne of the</i>	- Acordeão - Estante	- Estratégias de memorização	- Tocar a obra na sua totalidade. - Trabalhar pontos	- Execução da obra na sua totalidade. - Execução dos pontos críticos.		25'

Republic, popular	- Telemóvel	- Fole	<p>críticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Executar a obra de memória, por partes. - Executar a obra a partir de vários pontos definidos no mapa mental de memória. - Tocar respeitando a marcação de fole. - Tocar a peça na sua totalidade e gravar a respetiva prestação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução da obra de memória, por partes, da seguinte forma: primeiro, a aluna B deverá tocar a mão direita e o aluno C a mão esquerda; e vice-versa. Posteriormente, deverão tocar com as duas mãos. - Execução da obra de memória, a partir de vários pontos, definidos no mapa mental. - Execução da obra respeitando a marcação de fole. - Execução da peça na sua totalidade e gravação da respetiva prestação. 		
------------------------------	-------------	--------	---	--	--	--

Reflexão da aula do dia 28 de maio de 2022 (sábado)

A aula teve início às 15h00. Ao contrário do que tinha planeado, a estagiária começou por trabalhar a peça *Battle Hymne of the Republic*, popular, por ser a peça que os alunos referiram estar mais inseguros. Começaram por tocar a peça na sua totalidade com partitura e tocaram-na corretamente. Como não tinham nenhum ponto crítico para trabalhar, a estagiária trabalhou com eles algumas estratégias de memorização. Primeiro, começou por pedir para tocarem a primeira parte de memória, da seguinte forma: a aluna B tocava a parte da mão direita e o aluno C a parte da mão esquerda. Antes de começarem a tocar, a estagiária perguntou até que compasso ia a primeira parte. A aluna B respondeu ser o compasso 54 ou 55, acabando por afirmar, corretamente, ser o compasso 55. Logo de seguida, tocaram a primeira parte da obra. No entanto, pararam de tocar logo no segundo compasso, porque o aluno C começou a tocar com um acorde errado. Perante o sucedido, a estagiária perguntou qual era a tonalidade da obra. Os alunos responderam Dó maior. Logo de seguida, a estagiária confirmou e perguntou qual era o primeiro acorde da obra, dado que a tonalidade era Dó maior. O aluno C respondeu que a peça começava com o acorde de Dó maior e referiu que sabia que tinha de tocar aquele acorde, mas que se tinha enganado. De seguida, voltaram a tentar executar a primeira parte da obra de memória. Desta vez, tocaram tudo corretamente, mas o aluno C não se sentia muito seguro e a estagiária repetiu o exercício até ele ficar seguro.

Posteriormente, voltaram a executar a primeira parte da obra, mas com a aluna B tocou a mão esquerda e o aluno C a mão direita, mais uma vez, o aluno C foi quem revelou dificuldades por isso a estagiária pediu para tocar a sua parte individualmente de memória, dando dicas do que deveria tocar. De seguida, pediu para fazerem o mesmo na segunda parte da obra e, de uma forma geral, demonstraram mais dificuldade. Assim, a estagiária trabalhou primeiro individualmente as partes e depois em conjunto, dando dicas do que deveriam tocar e deixando-os olhar para a partitura antes de tocarem de memória, sempre que necessário. Como a peça ainda não estava segura de memória, a estagiária não lhes pediu para a tocarem de memória a partir de vários pontos, nem com a marcação de fole. Como a marcação de fole é apenas uma questão de atenção, a estagiária não trabalhou esse aspeto com os alunos e optou por gravar os alunos a tocarem a obra de memória. Foram feitas duas tentativas, pois o aluno C enganava-se e parava de tocar, apesar de conseguir retomar a obra mais à frente. Curiosamente, em ambas as tentativas, o aluno enganou-se, parou e retomou a obra, precisamente nos mesmos sítios. Como não conseguiu tocar de memória, devido à falta de estudo, a mestrande optou por não realizar mais nenhuma tentativa de gravação e pediu-lhe para estudar a obra para a voltarem a gravar.

Seguidamente, a estagiária trabalhou estratégias de memorização na peça *Battle Hymne of the Republic*, popular. Começou por explicar ao aluno C que, na aula em que ele tinha faltado, a aluna B tinha demonstrado dificuldade na execução da mão esquerda de memória. Para contornar essa dificuldade, explicaram que havia três

acordes (harmonias) fundamentais: primeiro, quarto e quinto graus. Deste modo, perguntou-lhe qual era a tonalidade da obra e os acordes mais importantes. O aluno referiu estar na tonalidade de Fá maior e que os acordes mais importantes eram Fá maior, Si bemol maior e Dó maior. A estagiária confirmou e explicou que, por essa razão, esses acordes eram os que estavam mais presentes na obra. Assim, pediu ao aluno para improvisar a mão esquerda em Fá maior e à aluna B para improvisar a mão direita; e vice-versa. De uma forma geral, os alunos apresentaram mais dificuldades em improvisar a mão direita. Depois deste exercício, a estagiária explicou a utilidade desta estratégia, útil para o caso de terem uma falha de memória e não conseguirem retomar a obra, no entanto, explicou ainda que a improvisação só devia ser utilizada em último recurso.

Após improvisarem, a estagiária pediu para tocarem a obra na sua totalidade com partitura. Os alunos tocaram a obra corretamente. Logo de seguida, pediu à aluna B para tocar a primeira parte da obra individualmente e para o aluno C tocar, logo de seguida, a segunda parte individualmente; e vice-versa. Os alunos realizaram o exercício com sucesso. Posteriormente, pediu-lhes para executarem a obra de memória para gravar. Os alunos tocaram sem dificuldade. Para finalizar, pediu para tocarem as duas peças de memória. Foram feitas duas tentativas, pois os alunos perderam-se em alguns sítios. A aula acabou às 16h00.

2.7.4. Audição Final

Reflexão da Audição Final do 3º Período, 21 de maio de 2022 (sábado)

A audição teve início às 14h30 no auditório. O duo de acordeão foi o penúltimo a tocar com o repertório *Glory Land*, *When the Saints Go Marchin In* e *Battle Hymne of the Republic*, popular. Os alunos executaram bem as obras: boa sincronização e equilíbrio sonoro. No entanto, houve alguns percalços, nomeadamente, o aluno C acelerar e a aluna B enganar-se e parar de tocar na última obra. Apesar destes disfuncionamentos, as obras foram bem executadas. A audição acabou por volta das 15h00.

No final da audição, a estagiária e o professor cooperante alertaram o aluno C que tinha acelerado no decorrer das obras e igualmente a aluna B pelo facto de ter parado de tocar por se ter enganado. O professor cooperante e a estagiária explicaram que quando se enganam devem seguir com a peça e não dar importância ao erro, pois errar faz parte da condição humana, esclareceram também que devem saber lidar com os enganos e aceitá-los, pois é algo perfeitamente natural, pelo que devemos aceitar e saber lidar com eles.

2.8. Reflexão Crítica da Prática de Ensino Supervisionada

“Professor não é aquele que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de aprender”.

Jean Piaget

A Prática de Ensino Supervisionada foi a minha primeira experiência enquanto docente de música. Como aluna tive de ultrapassar vários obstáculos que só foram possíveis de resolver com a ajuda do meu professor. Assim, mesmo sem ter uma ideia sólida e consistente do que teria de fazer enquanto docente, tive sempre como objetivo ter uma boa relação com os alunos, pois segundo a minha experiência, essa atitude é fundamental e, a meu ver a mais importante para motivar e incentivar os alunos a estudar, a serem cada vez melhores e a quererem aprender sempre mais.

Relativamente à minha Prática Pedagógica, o ano letivo foi desafiante. No entanto, importa realçar que existiu sempre um espírito de entreajuda entre a mestrande e o professor cooperante para superar os contratempos que iam surgindo no decorrer das aulas. Como nunca tinha lecionado, o apoio do professor cooperante foi essencial, pois para além de mencionar a sua perspetiva, também referia outras possibilidades deixando-me decidir o que seria mais correto.

As aulas individuais foram as mais desafiantes. Como a aluna via a música apenas como um *hobbie* e estava a tocar um instrumento que não queria, sentia-se sempre desmotivada e, conseqüentemente, não se empenhava, para além de achar que não tinha jeito para tocar acordeão. Todos estes fatores contribuíram para que as coisas não acontecessem da melhor forma e como previsto. Enquanto docente tive de arranjar estratégias para a motivar e, sobretudo, fazê-la entender o acordeão de outra forma, nomeadamente, mostrar-lhe a sua capacidade de realizar o que lhe era pedido, estudar acordeão a par com ela (embora cada uma em sua casa, na maior parte das vezes), mostrar-lhe os efeitos que o acordeão consegue fazer (vibrato, portamento, *bellow shake*), entre outros. À parte disto, tive de planificar todas as aulas e prepará-las ao pormenor, embora muitas das vezes não conseguisse efetuar exatamente o que tinha preparado devido ao reduzido empenho da aluna.

As aulas da classe de conjunto foram mais descontraídas. Os alunos viam a música como uma disciplina tão importante como a matemática ou o português e gostavam de tocar acordeão. No caso da classe de conjunto, para além de lecionar, também assisti a várias aulas, o que me ajudou imenso a perceber como guiar um grupo. Ao contrário das aulas individuais, não nos podemos focar apenas num aluno em específico, mas sim no grupo. Claro que temos de ter em conta as particularidades e especificidades de cada aluno, mas em prol do grupo e não do aluno em questão e para isso, o professor deve ser um excelente observador.

Além das aulas individuais da aluna A e da classe de conjunto - duo de acordeão, também assisti a todas as aulas individuais dos restantes alunos de acordeão e à classe de conjunto- orquestra. Todas estas vivências reforçaram a ideia de que cada aluno é um caso específico e somos nós, professores, que temos de nos adaptar e de procurar as melhores estratégias e a melhor forma de lidar com o aluno em questão. Para isso temos de ser excelentes observadores e de entendermos a perspetiva de cada aluno. Claro que isso só é possível, se houver uma boa relação entre o professor e o aluno. No caso de lidarmos com grandes grupos, como a orquestra, para além de tudo o que já foi mencionado, é importante que haja momentos de descontração para que os alunos não se distraiam e estejam sempre atentos ao que está a acontecer.

Em suma, no meu ponto de vista, os alunos devem ver-nos como professores, mas também como amigos de forma a confiarem em nós e a partilharem todas as suas ideias e formas de entender a Música.

Parte II - Estudo de investigação: Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem do acordeão

1. Introdução

Na disciplina de Acordeão, uma das competências avaliadas é a execução do repertório de memória, sendo a mesma exigida e considerada de grande relevância em provas de acesso ao Ensino Superior, concursos e provas finais de Licenciatura e Mestrado. Deste modo, no decorrer da licenciatura em Música, variante Instrumento – Acordeão, foi exigido à mestranda tocar repertório de memória, tarefa que se mostrou árdua. Consequentemente, a mestranda apercebeu-se que, apesar da memorização ser muito valorizada nos momentos de avaliação, o mesmo já não o verificou com tanta intensidade nos momentos de ensino-aprendizagem. Maioritariamente, a tendência centrou-se na leitura do repertório, e no desenvolvimento técnico e performativo, restando pouco tempo para a preparação de outros aspetos igualmente importantes, como a memorização do repertório. Esta dificuldade é transversal a muitos músicos, independentemente da sua experiência.

De acordo com Williamon e Valentine (2002, como citado em Gerber, 2012) as dificuldades de memorização decorrem da falta de um treino específico ou da organização eficiente das etapas de estudo, podendo estes fatores ocorrer de forma isolada ou em conjunto. Na experiência da discente, os problemas de memorização são agravados por questões emocionais como o *stress* e a ansiedade (Gerber, 2012).

A memória é uma das funções mais importantes do ser humano. De acordo com Ewald Hering (1920, como citado em Júnior & Faria, 2015), a memória recolhe vários fenómenos da nossa existência e une-os num todo pois, sem a existência da memória, a nossa consciência seria apenas um conjunto de fragmentos de segundos vividos. Portanto, a memória é um sistema de armazenamento que permite preservar a informação aprendida e lembrar a que foi retida anteriormente (Júnior & Faria, 2015).

Rizzon (2009) refere que nos músicos a memória é uma ferramenta que remete para a capacidade de estabelecer relações e coordenações sobre conhecimentos referentes à área da Música, como identificar melodias, harmonias e ritmos. Desta forma, a memória é um processo fundamental para se fazer música.

É neste contexto que surge este estudo de investigação intitulado “Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem do acordeão”. O presente estudo está estruturado em seis secções: apresentação e contextualização do estudo, fundamentação teórica, descrição do plano de investigação e metodologia, apresentação e análise dos resultados, triangulação dos resultados e conclusão.

Na primeira secção é feita a apresentação da problemática, questões de investigação e objetivos do estudo.

A segunda secção é dedicada à revisão da literatura onde serão abordados a memória, os estágios de memorização de uma obra musical, a razão dos músicos tocarem de memória e estratégias de memorização.

Na secção três, é descrito o plano de investigação e metodologia, onde são apresentados o modelo de investigação e os procedimentos utilizados consoante as diferentes etapas do estudo.

A quarta secção diz respeito à apresentação e análise dos dados obtidos ao longo do estudo.

Na quinta secção é feito o cruzamento dos dados.

Na última secção, é a apresentação da conclusão da investigação, na qual se reflete sobre os resultados obtidos, tendo em conta as questões e objetivos traçados.

2. Apresentação e contextualização do estudo

2.1. Formulação da problemática, questões de investigação e objetivos de estudo

A problemática subjacente a esta investigação é a dificuldade em apresentar repertório de memória.

Tocar de memória é uma atividade complexa, pois requer o estabelecimento de conexões visuais, intelectuais, emocionais e de ordem motora. Por isso, é importante conhecer quais as estratégias que se podem aplicar para memorizar o repertório corretamente e sem inseguranças.

Tendencialmente, verifica-se que os estudantes de música não conseguem desenvolver um procedimento de estudo adequado que lhes permita memorizar o repertório e, como resultado, podem ocorrer falhas de memória durante a *performance*.

As questões que orientam o estudo são as seguintes:

- ✓ Quais as vantagens e desvantagens de tocar de memória?
- ✓ Qual a importância de tocar de memória para o ensino-aprendizagem do acordeão?
- ✓ Qual a importância de tocar de memória precocemente?
- ✓ Que estratégias de memorização implementar no ensino-aprendizagem do acordeão?

No que respeita aos objetivos deste projeto, o principal é fomentar o desenvolvimento da memorização na classe de acordeão através da utilização de estratégias de memorização. Para tal, foram definidos os seguintes objetivos:

- ✓ Identificar as vantagens e desvantagens de tocar de memória;
- ✓ Identificar estratégias de memorização;
- ✓ Implementar estratégias de memorização;
- ✓ Analisar se os alunos evoluíram com a implementação das estratégias de memorização;
- ✓ Avaliar os resultados.

Como resultado de toda esta pesquisa e estudo, pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos e capacidades para desenvolverem um método de estudo adequado no que toca à memorização de repertório, bem como avaliar o processo e resultado da implementação das estratégias utilizadas.

3. Fundamentação teórica

3.1. Memória

3.1.1. Memória Humana: estruturas e fases

A memória corresponde à capacidade de adquirir, armazenar e relembrar informações. É um dos processos psicológicos mais relevantes por ser responsável pela nossa própria identidade, orientar o nosso dia-a-dia e estar relacionada com outros aspetos igualmente importantes, como a aprendizagem e a função executiva. Assim, recorreremos à memória a cada instante, mesmo sem nos apercebermos disso (Júnior & Faria, 2015).

Existem vários modelos teóricos que pretendem explicar o modo de armazenamento das informações na memória e respetivo processamento. No entanto, a literatura presente concorda, de uma forma geral, na existência de três estruturas de memória: memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo e na existência de três fases principais: codificação, armazenamento e recuperação. Um dos modelos mais influentes neste tema é o do multiarmazenamento proposto por Atkinson e Shiffrin (1971). Segundo este modelo, a memória é formada por vários sistemas que armazenam conhecimentos de natureza e períodos de tempo diferentes, sendo eles a memória sensorial, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo (Atkinson & Shiffrin, 1971; Fonte, 2020; Santos, 2017).

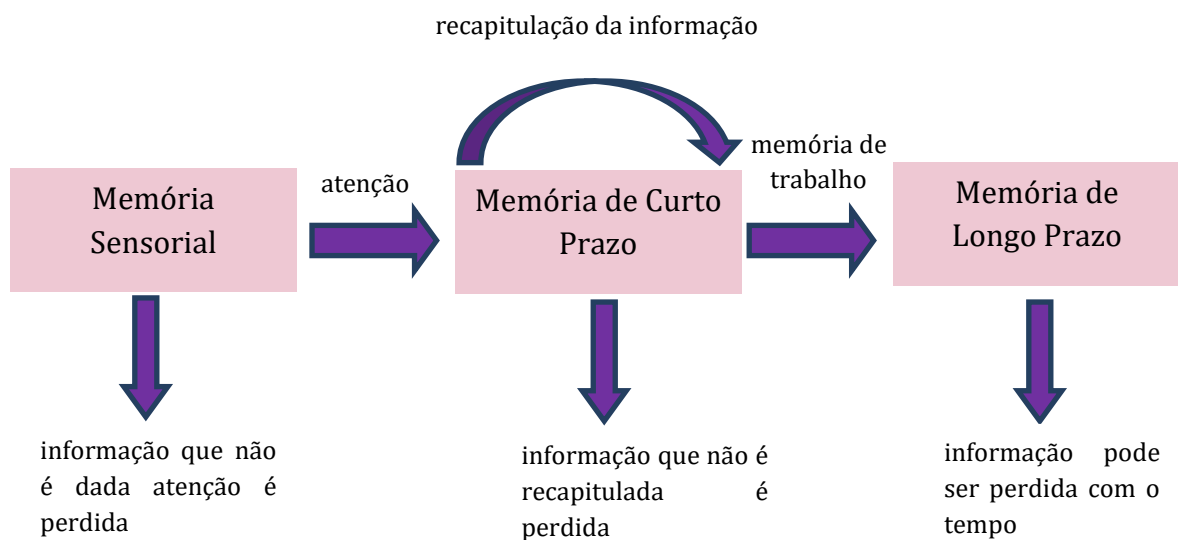


Figura 16 - Modelo do multiarmazenamento proposto por Atkinson e Shiffrin

Fonte: Autoria própria, fundamentada em Vitória (2008) e Woolfolk (2010). Acedido a 28/06/2022.

3.1.1.1. Memória sensorial

A memória sensorial evidencia uma grande capacidade de armazenamento, de duração muito curta (frações de segundo) e não requer um controlo consciente. Acrescenta-se que existem diversos tipos de memória sensorial, nomeadamente, memórias visual (ou icónica), auditiva (ou ecóica), tátil (ou háptica), olfativa e gustativa. Porém, os dois tipos de memória sensorial mais pertinentes são a memória auditiva e a visual (Gomes, 2016; Radvansky, 2021).

Neste contexto, a memória sensorial é a responsável pela primeira fase do processo de armazenamento de informação. Nesta fase, conhecida como “aquisição”, dá-se a recolha da informação ou estímulos do meio ambiente através dos órgãos dos sentidos (sensação). Após a recolha da informação ou estímulos, há a perceção das mesmas (Inácio, 2016).

Aqui importa salientar a diferença entre sensação e perceção. A sensação corresponde às informações recebidas pelos órgãos dos sentidos. A perceção é a interpretação dessas informações. Desta forma, a sensação é objetiva enquanto a perceção é subjetiva, dado que cada pessoa constrói a sua própria interpretação da realidade, dependendo do contexto. Por norma, quando se aborda a perceção, faz-se a distinção entre dois tipos de processamento de informação: processamento de baixo para cima e processamento de cima para baixo. No primeiro caso, o processamento é totalmente baseado nos estímulos e não requer conhecimento prévio para entender uma determinada situação, como acontece com os bebés. O processamento de cima para baixo envolve conhecimentos prévios para haver compreensão, o que surge numa fase mais madura do ser humano, num processo evolutivo da infância ao estado adulto. Assim, são os nossos sentidos que transformam os estímulos em informações e os conduzem ao sistema da memória. Contudo, nem todos os estímulos percecionados são selecionados; apenas os que requereram mais atenção é que são

selecionados e transferidos para a memória de curto prazo (Gomes, 2016; Inácio, 2016; Weinstein & Sumeracki, 2019).

3.1.1.2. Memória de curto prazo

A memória de curto prazo possui uma capacidade de armazenamento muito limitada, entre 5 e 9 itens, e retém a informação apenas por uma fração de tempo, até 30 segundos. Esta capacidade de armazenamento de informação varia de pessoa para pessoa e pode ser treinada, através da utilização de determinadas estratégias como, por exemplo, o *Chunking*, que consiste em dividir uma dada sequência de itens de forma a conter um significado pessoal, permitindo armazenar uma maior quantidade de informação.

Esta nova abordagem demonstrou que a memória de curto prazo, para além de armazenar também manipula a informação (por exemplo, fazer cálculos de memória) e permite alternar entre tarefas. Desta forma, a utilização deste tipo de memória requer consciência, uma vez que quando pensamos usamos informações nesta memória (Pinto, 2001; Radvansky, 2021; Weinstein & Sumeracki, 2019). Por outro lado, é a responsável pela segunda fase do processamento da informação, conhecida como “retenção”. Nesta fase, são recebidas as informações anteriormente codificadas pela memória sensorial e retidas por alguns momentos, a partir dos quais essa mesma informação pode ser esquecida ou movida para a memória a longo prazo. Este processo tem sido explicado com base num modelo designado de “memória de trabalho”, que descreve a capacidade de reter informação durante um curto período, manipulá-la e enviá-la para a memória de longo prazo, assim como a capacidade de alternar entre tarefas.

3.1.1.3. Memória de trabalho

A memória de trabalho, também designada de memória operacional, refere-se ao armazenamento temporário de informação para o desempenho de diversas tarefas cognitivas. Apesar de, normalmente, ser denominada de memória de curto prazo, esta última diferencia-se por ser demasiado simples para lidar com os diversos tipos de armazenamento de informação. Deste modo, desenvolveu-se o conceito de memória de trabalho, como um sistema de capacidade limitada, constituído por vários componentes (Helena & Xavier, 2003).

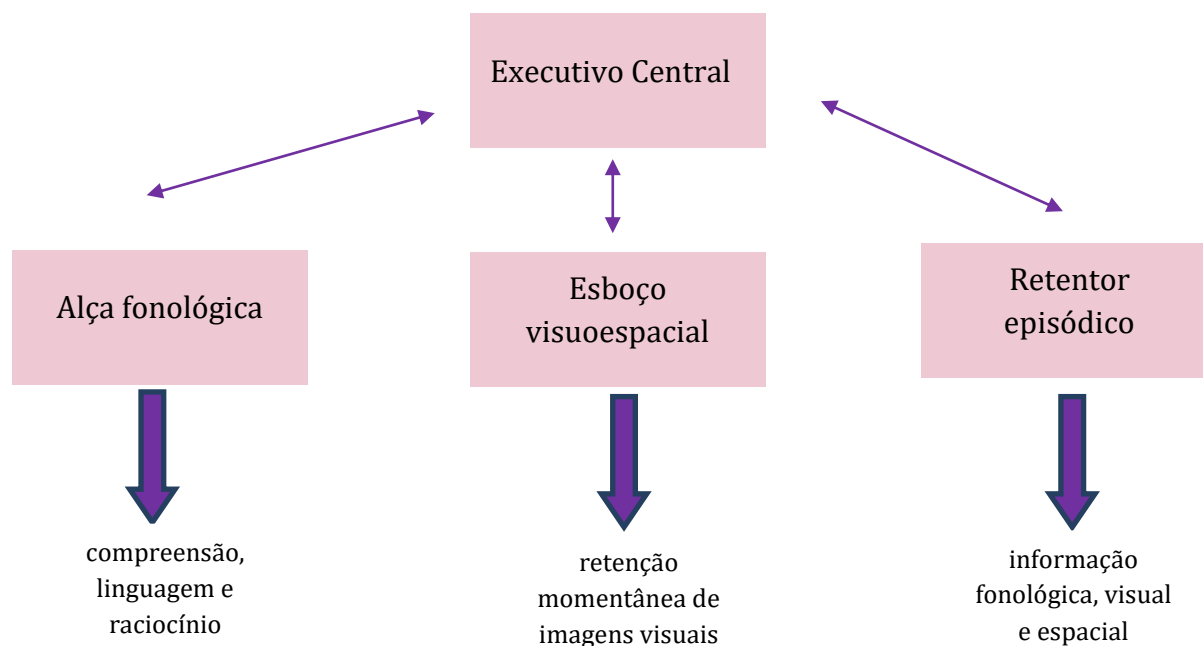


Figura 17 - Componentes do sistema da memória de trabalho segundo Baddeley

Fonte: Autoria própria, fundamentada em Lima (2018).

Segundo o modelo inicial de Baddeley e Hitch (1974), a memória de trabalho é composta por um executivo central auxiliado de apenas dois sistemas: alça fonológica e esboço visuoespacial. A alça fonológica é responsável por gerir e armazenar informações verbais e acústicas, enquanto o esboço visuoespacial é responsável por gerir e armazenar informações visuais e espaciais permitindo, assim, a criação de mapas mentais e imagens espaciais. Mais tarde, para gerir as associações entre as informações retidas em ambos os sistemas e possibilitar a sua inclusão com as informações da memória de longo prazo, Baddeley adicionou um quarto componente ao modelo, intitulado “retentor episódico”. Este último componente, corresponde a um sistema responsável por comparar as informações captadas pelos sentidos com as que já estão armazenadas. Deste modo, uniria as informações na memória de trabalho e na memória a longo prazo. Este processo é feito através da atenção e pode ser interrompido com a realização de tarefas em simultâneo. Assim, as informações recebidas poderão ser repetidas, processadas e encaminhadas para a memória de longo prazo ou poderão ser descartadas. Neste contexto, o modelo de Baddeley deixou de ser tripartido e tornou-se num modelo multicomponente (Baddeley & Hitch, 1974; Helena & Xavier, 2003; Inácio, 2016; Júnior & Faria, 2015; Radvansky, 2021). Em suma, a memória de trabalho para além de um sistema de memórias, é essencial para a evocação das mesmas e para o processamento lógico da informação (Júnior & Faria, 2015).

3.1.1.4. Memória de Longo Prazo

A memória de longo prazo tem uma capacidade de armazenamento ilimitada e é a responsável pela terceira fase do processamento de informação: “recuperação”. Nesta fase, são recebidas as informações da memória de curto prazo e armazenadas por um longo período, incluindo informações que foram recapituladas ou importantes para o sujeito, sejam memórias recentes ou de décadas. Apesar de a informação ficar retida de forma permanente, o seu armazenamento e respetiva recuperação requer tempo e esforço. Para integrar novas informações, deve ser dinâmica e entrar em contacto com a memória de curto prazo, o que varia de pessoa para pessoa, de acordo com a quantidade de informação codificada na memória, do tipo de organização da informação e da acessibilidade da mesma (Dias, 1993; Lutz & Huitt, 2003).

Importa ainda referir que esta memória pode ser dividida em duas categorias principais: memória declarativa, também designada de “memória explícita”; e memória não declarativa, também conhecida como “memória implícita”.

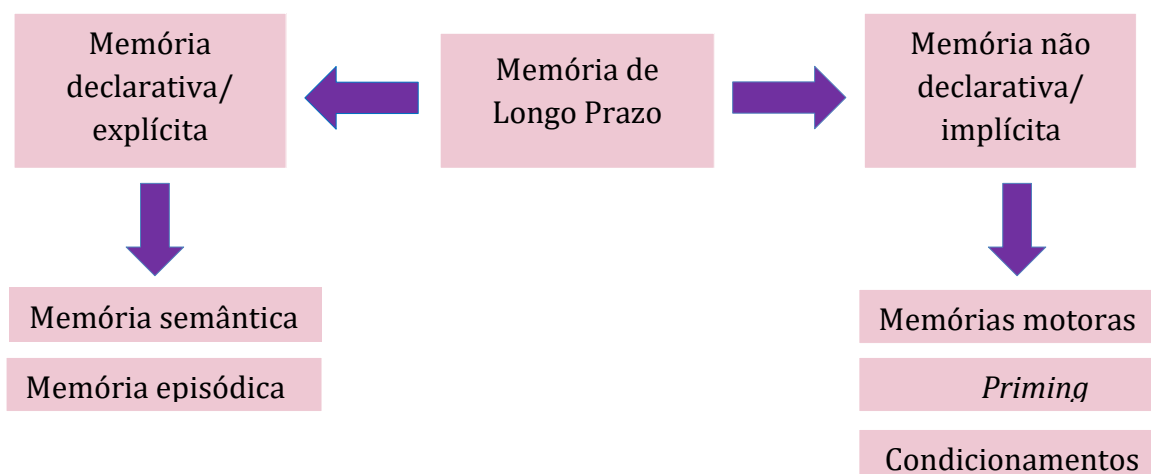


Figura 18 -Tipos de memória a longo prazo quanto ao conteúdo

Fonte: Autoria própria, fundamentada em Woolkfolk (2010).

A memória declarativa corresponde a memórias de factos e acontecimentos que podem ser recordados de forma consciente e descritos por palavras, a não declarativa diz respeito às memórias presentes no subconsciente e que são evocadas por ações, não por palavras. Tal como consta na figura 18, estas duas memórias, podem ser ainda subdivididas. A memória declarativa pode ser semântica ou episódica, consoante o seu conteúdo. A memória semântica corresponde aos conceitos atemporais, como conhecimentos e factos gerais e pode ser recuperada independentemente da forma como foi aprendida. A memória episódica diz respeito a eventos e experiências pessoais, por essa razão, é também designada de “memória autobiográfica” (Fonte, 2020; Júnior & Faria, 2015; Pinto, 2001).

A memória não declarativa inclui as memórias motoras, o *priming* e condicionamentos. As memórias motoras, também conhecidas como memórias

procedurais ou de procedimento, são memórias referentes a procedimentos e capacidades motoras; a sua aprendizagem é árdua, porque são precisas numerosas repetições para ficarem consolidadas. No entanto, depois de consolidadas, tornam-se automáticas, inconscientes e consistentes. Aprender a andar de bicicleta, a tocar um instrumento musical e a conduzir são exemplos deste tipo de memória. O *priming*, designado também de “pré-ativação”, consiste num tipo de memória que é induzido por dicas ou pistas. Por exemplo, por vezes, estamos a tentar recordar alguma coisa, como a letra de uma música, e não conseguimos mas, se alguém cantar o seu início, quase nos lembramos instantaneamente de como ela é na sua totalidade. Muitas das vezes, as pistas chegam-nos tão depressa que nem temos consciência delas. Os condicionamentos correspondem às associações que efetuamos entre certos comportamentos ou estímulos e respetivas consequências (recompensa ou punição) (Júnior & Faria, 2015).

3.1.2. Memória Musical

A memória musical permite ao músico relacionar aspetos musicais, como identificar melodias, harmonias e ritmos. São vários os tipos de memória que são utilizados na memorização de obras musicais. Contudo, dentro dos vários tipos de memória destacam-se: memória auditiva, memória visual, memória motora e memória analítica (Rizzon, 2009).

3.1.2.1. Memória auditiva

A memória auditiva envolve toda a prática musical e permite ao músico efetuar uma avaliação sobre a qualidade da sua prestação musical, assim como informa o que se segue na partitura, oferecendo dicas para executar a música de memória, através do reconhecimento auditivo de padrões melódicos, rítmicos e harmónicos (Rizzon, 2009; Santos, 2017).

A capacidade auditiva, de acordo com Gordon (1997), varia consoante o músico e pode manifestar-se de duas formas: externa ou interna. A forma externa ocorre através do som físico do instrumento onde o músico é capaz de reconhecer os sons que lhe são familiares. Na forma interna, o músico consegue ouvir as notas interiormente e atribuir-lhes, musicalmente, um significado (Cedillo & Andeu, 2012; Garrochinho, 2016; Gordon, 1997; Santos, 2017).

Para desenvolver esta memória, Ohsawa (2009) sugere cantar várias vezes as mesmas linhas melódicas, com o intuito de as memorizar. A este respeito, Cedillo e Andeu (2012) mencionam ser importante escutar uma vasta diversidade de obras, uma vez que o ouvido vai aprendendo gradualmente a distinguir cada época musical, compositor e estilo. Este processo ajudará o aluno a interiorizar a sonoridade típica de cada obra e a encontrar o seu próprio som. Relativamente a esse aspeto, Aiello e Williamon (2002) recomendam escutar uma peça antes de a executar, visto que

conseguirá reconhecer com mais facilidade os padrões melódicos e harmônicos que serão aplicados no decorrer do estudo da obra e a memorizá-la (Aiello & Williamon, 2002; Cedillo & Andeu, 2012; Garrochinho, 2016; Ohsawa, 2009).

Os músicos que conseguem desenvolver o ouvido interno acabam por usufruir de algumas vantagens quando tocam de memória. Por exemplo, se ocorrer uma falha de memória, o músico consegue voltar a encontrar as notas ouvindo-as interiormente. Esta capacidade ajuda a absorver a música mais profundamente e fortalecê-la ainda mais na memória (Santos, 2017).

3.1.2.2. Memória visual

Este tipo de memória é utilizado para captar o conteúdo alcançado pela visão. Em termos musicais consiste em memorizar as passagens e características mais importantes da partitura e as posições necessárias para executar a obra em questão. Na fase inicial da memorização, a memória visual da partitura é a mais utilizada, pois o estudo de uma partitura começa com o contacto visual, de maneira que o intérprete relacione o que vê na partitura com a aplicação no instrumento e decifre a simbologia musical consoante o que está escrito na partitura. Na etapa final da memorização, recorre-se mais à memória visual das posições necessárias para executar a obra como, por exemplo, a posição das mãos no respetivo instrumento (Chaffin et al., 2012; Santos, 2017; Soler, 2010).

Deste modo, a perceção visual é muito importante, pois permite ao intérprete ler antecipadamente as notas que não foram ainda praticadas no instrumento, permitindo uma execução contínua, sem interrupções. A velocidade e fluidez de leitura dependem da capacidade visual: um instrumentista que leia fluentemente interpretará as passagens musicais de uma forma mais livre e automática. Além disso, é frequente os músicos organizarem a sua prática de estudo através da disposição das páginas e estrutura formal da obra em questão. Por essa razão, quando têm de tocar uma partitura com uma edição diferente do habitual, revelam muita dificuldade. Importa ainda referir que determinados músicos desenvolvem uma memória denominada “memória fotográfica”, que lhes permite imaginar a partitura na sua mente com todos os detalhes. Em suma, durante a *performance* musical é vantajoso saber o local exato onde nos encontramos, seja o compasso ou a página, para prevenir ou recuperar falhas de memória (Cedillo & Andeu, 2012; Chaffin et al., 2012; Garrochinho, 2016; Santos, 2017; Soler, 2010).

3.1.2.3. Memória Motora

A memória motora, também designada de táctil, muscular ou cinestésica, é a memória mais usada na prática do instrumento e a mais útil, uma vez que permite ao intérprete realizar os movimentos necessários para executar uma obra musical de forma automática. Deste modo, permite ao intérprete focar-se na interpretação e

libertar o seu pensamento da correlação mental-muscular. A técnica instrumental é baseada neste tipo de memória, isto é, numa aprendizagem baseada na repetição. Os estudantes que possuem uma grande capacidade técnica apoiam-se muito neste tipo de memória. No entanto, pode levar o intérprete a ter falhas de memória e, conseqüentemente, a perder o controlo da peça (Garrochinho, 2016; Pereira, 2015; Soler, 2010).

Segundo Shockley (1997, como citado em Garrochinho, 2016), uma repetição desatenta e descuidada consiste numa aprendizagem inadequada e não confiável. Na sua perspetiva, memorizar com base na repetição, tendo em conta os padrões musicais, é muito mais eficaz para a aprendizagem. Apesar de ser um processo pouco confiável, pode ser muito vantajoso para crianças, uma vez que lhes permite executar uma obra sem recorrer à partitura. Inúmeros músicos asseguram estar dependentes desta memória sempre que executam passagens rápidas e virtuosas, com a justificação de que as respostas automáticas são mais rápidas que as respostas pensadas (Garrochinho, 2016; Shockley, 1997).

3.1.2.4. Memória analítica

Também designada de “memória estrutural” e “memória conceptual”, a memória analítica consiste na análise dos componentes básicos integrantes da estrutura musical. É através desta análise que se consegue o entendimento global da obra.

Esta abordagem é iniciada pelo docente que deve, gradualmente, ajudar o aluno no foco dos diversos aspetos a ter em consideração no estudo de uma partitura, tais como: separação da obra por secções, esquematização da melodia, identificação de intervalos, células rítmicas, motivos, sequências harmónicas e tonais. Desta forma, consegue-se obter um conhecimento mais aprofundado da partitura, o que por sua vez facilita a sua memorização. Assim, a análise da estrutura da obra centra-se numa organização hierárquica, baseada nas estruturas métricas, na harmonia e melodia. A consciência da estrutura musical desenvolve-se, gradualmente, na prática, revelando ser essencial para os músicos (Cedillo & Andeu, 2012; Garrochinho, 2016; Santos, 2017).

Além destes tipos de memórias existem outros, nomeadamente, memória emocional, memória linguística, memória nominal e memória rítmica.

3.2.1.5. Memória emocional

É a memória que inclui a interpretação da obra, pensada e interiorizada previamente, isto é, está relacionada com a interiorização do ambiente e carácter da obra. Para isso, Shockley refere ser importante elaborar uma história para a obra em questão, atribuir-lhe um novo significado e imaginar o concerto. Este processo tornará a aprendizagem mais clara (Garrochinho, 2016).

Esta memória é menos suscetível de ser esquecida, pois as pessoas tendem a recordar com mais facilidade as coisas que lhe são familiares ou que contêm um significado emocional. O mesmo acontece no estudo da música, já que, quando uma obra é estudada regularmente ou transmite sentimentos e emociona, fica mais facilmente integrada na memória, todavia, os músicos acham difícil tocar de memória quando são induzidos a tocar sem expressão. O estado do sujeito (seja físico ou psicológico) e a sua atitude são também muito relevantes na prática musical de memória (Santos, 2017; Soler, 2010).

3.1.2.6. Memória Linguística

As instruções mentais que os músicos experientes utilizam para recordar o que devem fazer em determinados momentos da performance são um exemplo deste tipo de memória. Essas instruções são armazenadas de uma forma abstrata, não contendo necessariamente palavras. Contudo, podem, por norma, ser transformadas ou colocadas em palavras, como “agora, faz assim” ou “puxa o fole”. Uma característica importante desta memória é que pode ser ensaiada na memória de trabalho e servir para conduzir outros processos mentais (Adão, 2016; Chaffin et al., 2012; Santos, 2017).

3.1.2.7. Memória nominal

Segundo Barbacci (1965), a memória nominal é a memória verbal que determina o nome das notas sempre que são tocadas. Por esta razão, está relacionada com a memória auditiva, dado que o nome das notas no decorrer da prática instrumental é considerado auditivo em vez de lido (Barbacci, 1965; Garrochinho, 2016; Soler, 2010).

3.1.2.8. Memória rítmica

Esta memória corresponde à capacidade de lembrar movimentos rítmicos e ritmos. Por esta razão recorre à memória motora e é, por norma, a primeira memória musical desenvolvida pelas crianças (Garrochinho, 2016; Parncutt & Mcpherson, 2002; Soler, 2010).

3.2. Estágios de memorização de uma obra musical

De acordo com Klickstein (2009), a memorização envolve essencialmente dois estágios: o armazenamento e a recuperação (recordação). Por sua vez, o armazenamento subdivide-se em três estágios, sendo eles: perceção, enraizamento e manutenção. A recuperação corresponde ao estágio culminante do processo de

memorização. Assim, os estágios de memorização são: percepção, enraizamento, manutenção e recuperação.

3.2.1. Percepção

A percepção consiste em entender o conteúdo técnico e musical de uma obra. De uma forma geral, os músicos profissionais possuem uma maior compreensão da obra e as suas habilidades perceptivas permitem-lhes aprender e memorizar com maior eficácia. Para que a percepção seja eficiente deve conter um significado pessoal. Para que tal seja possível, Klisckstein (2009) propõe três estratégias:

1. Reexaminar a estrutura musical da obra: forma geral, frases melódicas (onde começam e terminam), repetições de frase e padrões melódicos, rítmicos e harmónicos, tonalidade(s).
2. Rever o mapa interpretativo: identificar as emoções que a obra transmite. Para que as consigamos transmitir, o autor sugere identificar os inícios de frase e respetivos clímax, e identificar e anotar as diversas dinâmicas e articulações.
3. Rever o mapa técnico: confirmar se questões como a dedilhação, articulação e dicção, entre outros, estão claros e solucionar eventuais problemas, e confirmar se está percebido com clareza o que temos de executar no instrumento (ritmos, notas, etc.).

3.2.2. Enraizamento

É o estágio responsável por organizar e armazenar as informações que serão solicitadas durante a *performance*, de forma a manter a obra viva na mente, durante longos períodos. Para isso, é necessário utilizar estratégias que recorram a diversos tipos de memória, de modo a reter o material a ser efetuado. Para explorar os diversos tipos de memória, é preciso trabalhar com elementos integrantes da obra e respetiva execução de forma a obter o domínio total da obra. A esse respeito, Klisckstein (2009) propõe três estratégias:

1. Plano de estudo: organizar sessões de estudo dedicadas a memorizar, com o intuito de memorizar a obra no tempo previsto; identificar e dividir a obra em pequenas secções; equilibrar o trabalho com o descanso e evitar memorizar em grande quantidade de uma só vez;
2. Imaginar e, logo de seguida, executar: imaginar uma secção da obra e tocá-la logo de seguida, sem recorrer à partitura. O autor sugere, por exemplo,

estudar diversas secções individualmente e, posteriormente, uni-las de forma muito gradual.

3. Usar diversos tipos de memória: envolver os sentidos e as emoções num só, com o intuito de conceber uma representação multidimensional da obra em questão.

3.2.3. Manutenção

A manutenção consiste em tocar a obra frequentemente, mesmo depois de memorizada, de modo a mantê-la na memória a longo prazo. Esta é a única maneira de recordar a obra fluentemente, incluindo os pequenos detalhes. Caso contrário, o músico terá muita dificuldade em manipular a obra artisticamente, isto é, não será capaz de a executar técnica e musicalmente de forma espontânea, tornando-a monótona e irá basear-se sobretudo na memória muscular, que é a memória menos confiável. Segundo Klickstein (2009), para a manutenção da obra, devemos recorrer às seguintes estratégias:

1. Ensaios Mentais: executar a obra mentalmente, tanto na sua totalidade como a partir de vários pontos, imaginando os movimentos necessários para a sua execução. O autor também sugere ensaiar a obra em diversos andamentos (lento, moderado, etc.) e com mãos separadas, de forma a verificar se somos capazes de ouvir interiormente a melodia da mão que não está a ser executada.

2. Praticar o desempenho: imaginar sempre o que se segue na música e rever as passagens mais inseguras e rever as passagens mais exigentes a nível técnico e emocional.

3. Rever os componentes: isolar as diversas secções da obra e tocá-las com mãos separadas, sem recorrer à partitura; durante o processo devemos certificarmo-nos de que ouvimos e sentimos interiormente como é que a melodia que está a ser praticada se enquadra na obra. Além disso, também devemos cantar com nome das notas, solfejar ritmos, etc. Por fim, devemos estudar a partitura e respetivo texto para nos integrarmos mais no sentimento e interpretação da obra.

3.2.4. Recuperação

Este estágio corresponde à execução da obra de memória. A este respeito, Klisckstein (2009) apresenta as seguintes estratégias:

1. Preparar a *performance*: organizar e anotar, detalhadamente, as tarefas a realizar no dia do concerto, de forma a predominar a calma e evitar o *stress*. Devemos igualmente permanecer confiantes sobre a nossa prática de estudo e respetivo resultado.
2. Imaginar a secção seguinte durante a execução: imaginar a próxima secção antes de a executar, tendo também em consideração a interpretação e as emoções a transmitir.
3. Retirar esforço: o músico deve permanecer calmo física e mentalmente e manter-se positivo, confiando no trabalho realizado.
4. Continuar: caso haja uma falha de memória, o músico deve prosseguir com a obra sem interrupções.

A recuperação estará livre de falhas quando a fase de armazenamento estiver devidamente concluída.

Em suma, Klickstein (2009) sugere que o processo de memorização é constituído por diversos estágios e propõe um conjunto de estratégias a pôr em prática em cada um deles. Tudo isto foi confirmado por Gomes (2016) e Klickstein (2009).

3.3. Razão dos músicos tocarem de memória

Até meados do século XIX, a execução de memória não era valorizada, antes pelo contrário: as pessoas consideravam que tocar de memória era de mau gosto e mero exibicionismo e que, dessa forma, a música seria tocada sem precisão. O normal era as pessoas tocarem sempre com partitura (Balseiro, 2016; Ginsborg, 2017).

Em 1828, Clara Schumann deu início à prática de tocar de memória ao ser o primeiro músico a tocar sem partitura nas várias salas de concerto e salões da Europa. Mais tarde, Franz Liszt com a sua preferência pelo virtuosismo aproveitou a oportunidade para dar continuidade ao trabalho de Schumann, acabando por tocar mais de 40 obras, de vários compositores e de memória. No entanto, não foi bem recebido por parte dos críticos. Posteriormente, Georges Bizet apelou a esta prática, executando as sonatas de Mozart de memória, com o intuito de demonstrar as grandes capacidades da memória e técnica pianística. Contudo, a prática de memória continuou a ser criticada até à década de 1870, sobretudo por maestros (Garrochinho, 2016; Ginsborg, 2017; Williamon, 2002).

Somente no final do século XIX é que as pessoas começaram a encarar a execução de memória como uma prática séria e não por mero exibicionismo. No século XX, os músicos começaram a ser encorajados a tocar sem partitura e os pedagogos começaram a dar dicas para eles memorizarem as obras recorrendo a estratégias de memorização. Desta forma, tocar de memória tornou-se numa competência profissional para qualquer solista. Atualmente, é esperado que um solista toque de memória e não com partitura, uma vez que a execução de memória é associada aos grandes intérpretes (Ginsborg, 2017; Santos, 2017; Williamon, 2002).

3.4. Estratégias de memorização

A memorização musical tendo sido um tema que tem despertado interesse por parte de vários músicos, pedagogos e investigadores nas áreas de educação, psicologia musical e ciência cognitiva. São vários os livros e artigos que têm debatido esta temática da *performance* musical de memória e respetivas vantagens e desvantagens. Também são inúmeras as estratégias de memorização sugeridas por músicos e pedagogos, consoante as suas experiências baseadas na prática, para se memorizar uma obra de forma eficaz (Fonte, 2020).

Deste modo, este subcapítulo apresenta as diversas perspetivas sobre o processo de memorização, sendo elas: perspetiva de Kenyon, Gerle, Aiello e Williamon, Ginsborg, Macmillan e Chaffin, Logan e Begosh.

3.4.1. Perspetiva de Kenyon

Na perspetiva de Kenyon (1904), memorizar não requer um talento extraordinário, exige apenas bom senso e prática. Contudo, a prática não deve ser sustentada na repetição, visto que desenvolve uma maneira mecânica de tocar, que não é agradável para quem está a ouvir (Adão, 2016; Kenyon, 1904).

Deste modo, Kenyon (1904) propõe o desenvolvimento de cinco faculdades para ajudar no processo de memorização: faculdade do toque, faculdade da audição, faculdade da visão, faculdade da análise e faculdade da emoção. Confirmado por Adão (2016).

Faculdade do toque

Esta faculdade corresponde à habilidade mecânica e consiste em tocar notas numa ordem definida, sem recorrer a outra faculdade. No entanto, tal não se verifica na prática, uma vez que não é possível executar uma obra utilizando apenas esta faculdade pois as outras faculdades (análise, visão ou audição) serão sempre utilizadas, com maior ou menor auxílio. Devido ao hábito de estudo por repetição, os dedos podem ser invocados para interpretar uma obra (Adão, 2016; Kenyon, 1904).

Embora esta faculdade seja importante para ajudar a memorizar, é pouco confiável por ser inteiramente mecânica. Por isso, precisa das outras faculdades bem desenvolvidas para ajudar, caso alguma falha ocorra. Apesar da sua fragilidade, a maior parte dos pianistas recorrem, quase exclusivamente, a esta faculdade. Para usufruirmos dela, devemos ter em consideração aspetos como a dedilhação e a posição em que se encontram as mãos no decorrer da obra. Devemos executar uma obra sempre com a mesma dedilhação, utilizar sempre o mesmo método e sentarmos sempre da mesma forma (Kenyon, 1904; Pereira, 2015).

Contudo, o sentido do tato não deve ser desacatado como auxílio no processo de memorização de obras musicais. Assim, devemos torná-lo mais numa ajuda prática, através dos seguintes passos:

- Observar os locais onde muda o carácter da obra e distinguir as sensações físicas presentes, a fim de desenvolver o sentido do tato, tornando-o numa faculdade mais segura para ajudar no processo de memorização.

- Executar uma obra de memória pensando apenas na interpretação. Como a faculdade do tato é inconsciente, age por vontade própria e isolada da mente (Kenyon, 1904).

Faculdade de audição

A faculdade da audição diz respeito à capacidade de ouvir música mentalmente, de modo a conseguir transferi-la da mente para o som de um instrumento. Esta aptidão pode ser treinada, mesmo que seja numa fase mais tardia da vida (Adão, 2016; Kenyon, 1904).

Para que o ouvido seja usado da melhor forma para memorizar música, é necessário que consiga reter, recordar e compreender, por um tempo indeterminado, uma melodia escutada apenas uma vez. Para desenvolver esta capacidade, primeiro, o músico tem de descobrir se tem ou não esta capacidade, e até que ponto. Para isso, deve pegar numa melodia simples e conhecida, mas que nunca viu em partitura nem tentou tocar no instrumento e tentar tocar a respetiva melodia no instrumento. Se conseguir executar a melodia na sua totalidade até três erros, significa que tem essa faculdade bem desenvolvida, caso contrário, significa que não tem esse dom, mas que com trabalho conseguirá desenvolvê-la. Cantar a melodia enquanto a tentamos reproduzir no instrumento é uma grande ajuda a adquirir esta capacidade. Desta forma, estaremos sob controlo e conseguiremos comparar o que estávamos a cantar com o que tocámos. Devemos saber cantar arpejos maiores, menores, sétima da dominante, entre outros, as escalas cromáticas nos modos ascendente e descendente, e os intervalos.

Kenyon (1904) salienta ainda que o ouvido é fundamental para qualquer músico, mas as pessoas que possuem um ouvido mais apurado não são obrigatoriamente

melhores músicos. Os aspetos que destacam os músicos uns dos outros são a interpretação, originalidade, temperamento e capacidade intelectual.

Faculdade da visão

Esta faculdade corresponde à observação da posição das nossas mãos enquanto tocamos e à capacidade de visualizar mentalmente a partitura da peça musical que está a ser executada (Kenyon, 1904).

O autor sugere a quem pretende treinar a observar, a dominar primeiro as faculdades abordadas anteriormente e aprender a observar objetos do quotidiano. Seguidamente, deve tentar evocar imagens mentais dos respetivos objetos quando estiver longe deles. Para isso, deve observar a sua cor e forma, e quando já não estiver ao seu alcance, deve pensar neles e vê-los. Assim, conseguirá a precisão. Após sermos capazes de realizá-lo com coisas do nosso quotidiano, também conseguiremos realizá-lo com partituras musicais. Para aplicar esta faculdade em termos musicais, devemos deixar o aluno estudar a partitura apenas visualmente, de forma a observar as particularidades da obra em questão, seguidamente, devemos deixá-lo fechar os olhos para que tente invocar uma imagem mental do que foi observado. Este procedimento, após ser repetido várias vezes, fará com que esta faculdade seja desenvolvida de forma gradual e ensinará a observar de forma espontânea com o intelecto, os olhos e os ouvidos. À medida que o estudante desenvolve a visão, pode confiar nela para memorizar passagens maiores que não aparentam ser diferentes das outras obras musicais. Uma boa forma de desenvolver esta capacidade é estudar uma peça pequena e conhecida, através da visão.

Kenyon (1904) alerta ainda que observar e recordar o que se viu é totalmente diferente de invocar uma imagem mental sempre que necessário. O último caso requer boa imaginação e muita concentração.

Faculdade da análise

Esta faculdade consiste na análise de uma obra musical. Para isso, é necessário que o músico tenha, pelo menos, um conhecimento elementar de harmonia, de modo a conseguir trabalhar mentalmente a partitura sem recorrer ao instrumento. De acordo com Kenyon (1904), para o processo de memorização, não é necessário fazer uma análise profunda da peça musical em questão. Basta realizar uma análise geral da mesma, a fim de a compreender. No seu ponto de vista, o estudo da harmonia é fundamental para uma memorização bem-sucedida e sucesso na música, uma vez que é essencial para entender a obra que está a ser estudada. A música deve ser analisada. Cada fraseado, pensamento, acorde, compasso, cada nota, deve ser observado separadamente. As frases devem ser conectadas entre si, assim como os fraseados, bem como o pensamento geral, até a obra ser construída e compreendida. Se o estudo

for realizado desta forma, o resultado consiste numa compreensão completa da obra. Devemos treinar a nossa mente para dividir, principalmente, as passagens menos claras. O autor sugere que a forma mais eficaz para tirar proveito desta faculdade é tocar a obra mentalmente no silêncio, longe do instrumento. Para a realização deste exercício, deve-se confiar unicamente nesta faculdade (Adão, 2016; Kenyon, 1904).

Apesar de todas as outras faculdades serem igualmente importantes, para o autor, a faculdade de análise musical é a base de todas elas. Quando o indivíduo desenvolver esta faculdade, deve saber escrever de memória as suas obras apreendidas de cor, embora não seja algo absolutamente essencial. É um trabalho árduo, mas é um método excelente para gravar na memória com mais firmeza o material já memorizado. A maior parte das músicas mais difíceis, se forem analisadas, deixarão de ser tão complexas (Kenyon, 1904).



Figura 19 - Acorde de Dó maior

Fonte: Autoria própria, baseado em Kenyon (1904).



Figura 20 - Acorde de Dó maior

Fonte: Autoria própria, baseado em Kenyon (1904).

A figura 19 é um bom exemplo para realçar o quão importante é a análise de uma obra. Aparentemente o acorde parece ser complexo tanto a nível visual como a nível prático. No entanto, se for feita uma análise chegar-se-á à conclusão de que é apenas o acorde de Dó maior (figura 20).

Faculdade da emoção

Esta faculdade consiste em associar emoções à obra a ser executada. Quanto maior a quantidade de emoções o músico relacionar à obra em questão, mais facilidade terá a memorizá-la. Muitas das vezes, esta faculdade é realizada inconscientemente, mas se for executada de forma consciente, serão alcançados melhores resultados. Assim que um músico dominar uma obra tecnicamente, deve esforçar-se para sentir as emoções da mesma, apontá-las todas e tentar compreender como estão relacionadas, qual o motivo e quando ocorre. Na maioria dos casos, será útil inventar uma história que se enquadre no seguimento de emoções da obra a executar.

Kenyon (1904) alerta ainda que todas estas faculdades são utilizadas para tocar piano, apesar de a maior parte do que foi mencionado também se aplique a outros instrumentos, como é o caso do acordeão. Importa dizer que as faculdades devem ser desenvolvidas uma de cada vez. Confirmado por Adão (2016) (Adão, 2016; Kenyon, 1904).

3.3.2. Perspetiva de Gerle

Tal como referido por Eales (1992), Gerle propõe dez etapas para melhorar a memorização, nomeadamente:

1. Ler a música sem recorrer ao instrumento, com o intuito de observar e conhecer o conteúdo musical desde o início;
2. Definir os arcos e dedilhados, ainda sem instrumento;
3. Começar a praticar, lentamente, com o instrumento, registando na mente todas as impressões, informações e conexões;
4. Tentar tocar a tempo com o instrumento nas fases iniciais;
5. Praticar, de forma intensiva, as partes difíceis, não desvalorizando as partes fáceis;
6. Dividir o trabalho em pequenas partes, a fim de obter ter melhor a informação;
7. Reconectar as partes mais pequenas e ajustá-las aos contextos e interpretação, descartando o conteúdo que não for necessário;
8. Praticar a apresentação, caso necessário, ainda com partitura;
9. Reproduzir todo o trabalho mentalmente sem instrumento ou partitura, tendo em consideração todos os aspetos referentes ao contexto de atuação;
10. Tocar de memória uma *performance* na sua totalidade (Eales, 1992).

Além destas estratégias, tal como referido por Eales (1992), Gerle sugere que fazer intervalos de descanso frequentemente aumenta a concentração e a retenção da informação (Eales, 1992).

3.3.3 Perspetiva de Aiello e Williamon

Tal como referido por Adão (2016), Williamon e Aiello, com base nas suas experiências enquanto docentes, sugerem uma série de estratégias de memorização baseadas na análise da obra e na *performance* (Adão, 2016).

Estratégias baseadas na análise da obra

- Analisar formalmente a obra: tonalidades, modulações, secções, andamento, dinâmicas, entre outros;
- Conhecer os marcos da peça, descrever onde ocorrem e qual a razão.
- Descrever minuciosamente como as diversas secções da obra estão interligadas.
- Realçar e descrever os padrões rítmicos e melódicos da obra e explicar a sua contribuição na música em questão.
- Usar marcadores de várias cores para realçar as vozes/temas e respetivas repetições. Descrever o que fizemos e a sua razão.
- Discutir aprofundadamente a estrutura harmónica da obra: tonalidades próximas, modulações.
- Marcar e descrever os pontos de tensão e respetivas resoluções;
- Descrever as dinâmicas e os gestos da obra e a forma como estão relacionadas com a estrutura da mesma.
- Selecionar as estratégias mais apropriadas para memorizar a obra em questão, fundamentando-se na análise da mesma;
- Memorizar por secções (Adão, 2016; Parncutt & Mcpherson, 2022).

Sugestões baseadas no desempenho da peça

- Tocar individualmente cada mão e descrever o que cada uma deve tocar;
- Ensaiar a obra mentalmente: tocar longe do instrumento imaginando o teclado e a partitura e ouvir, sobretudo, a música interiormente;
- Cantar as várias vozes ou temas da obra: cantar uma voz enquanto se executa outra e/ou cantar a melodia enquanto se executa o acompanhamento;
- Tocar num andamento lento, de modo a refletir sobre a estrutura e diversos padrões da obra;
- Mover-se ao ritmo da obra;

- Aprender a improvisar no estilo da obra a memorizar. Este exercício, faz com que o intérprete aumente o seu conhecimento, promovendo confiança para a *performance* (Adão, 2016; Parncutt & Mcpherson, 2002).

Importa ainda referir que estes autores alertam que estas estratégias dependem do estilo de aprendizagem individual, o que faz com que determinadas estratégias sejam mais úteis para uns alunos do que para outros (Adão, 2016).

Estes autores sugerem ainda uma estratégia denominada “*Shadowing Practice*”, que consiste em tocar uma determinada obra com movimentos, sem recorrer ao instrumento, de modo a praticar os movimentos. No caso de o intérprete ter dificuldades na execução de uma determinada passagem, deve estudar a partitura e tocar algumas vezes usando-a como auxílio (Balseiro, 2016; Parncutt & Mcpherson, 2002).

3.4.4 Perspetiva de Ginsborg

Segundo Ginsborg (2017), o processo de memorização deve basear-se numa prática deliberada através da utilização de estratégias que envolvam os vários tipos de memória (visual, conceptual, auditiva e cinestésica), sendo elas:

1. Analisar a obra com o intuito de a compreender e organizar, através do uso da memória conceptual

A análise da obra inclui identificar a(s) tonalidade(s), a duração das pausas, as progressões harmónicas e as secções mais difíceis. Outros aspetos como o clímax e as modulações podem servir de pontos de referência, ou seja, como pistas de recuperação caso haja uma falha de memória. Os aspetos que forem identificados pelo intérprete como pontos de referência, criarão uma organização mental que permitirá ao intérprete tocar a obra a partir de qualquer sítio. Independentemente do género da obra, é fundamental identificar e analisar a sua estrutura. Ter noção da estrutura da obra permite ao músico dividir a obra em pequenas secções para serem praticadas (Ginsborg, 2004, 2017).

2. Dividir a obra e estudá-la em pequenas seções, aumentando o seu tamanho de forma muito gradual

Após a análise da obra, o músico deverá dividir a obra em pequenas seções para estudo. Após serem memorizadas, as seções deverão ser unidas de forma muito gradual (Ginsborg, 2004, 2017).

3. Visualizar a partitura mentalmente

Inúmeros músicos afirmam saber em que página da partitura se encontram quando tocam de memória. Este processo é muito vantajoso para prevenir ou recuperar falhas de memória. No entanto, não devemos basearmo-nos apenas na memória visual, mas sim utilizá-la para obter informações visuais com consciência e marcar na partitura o que achamos mais relevante. As memórias visuais incluem também a visualização da posição do corpo e do instrumento. No caso da música em conjunto, estes aspetos tornam-se fundamentais (Ginsborg, 2004, 2017).

4. Imaginar a sonoridade da obra longe do instrumento

Ginsborg (2017) alerta que é fundamental, para os músicos que tocam com partitura, conseguir imaginar a sonoridade da obra, somente através da partitura. Para entender e ouvir a música interiormente, o músico tem de recorrer ao “ouvido interno”. Giesecking e Leimer (1932/1972) denominam este processo de “visualização”, enquanto Gordon (1993) o designa de “audiação”. Só assim será possível criar uma representação mental da obra (Giesecking & Leimer, 1972; Ginsborg, 2017; Gordon, 1993).

5. Recorrer à prática mental

Para além da audiação, o músico também deve ter a capacidade de imaginar como seria tocar ou cantar uma determinada obra, apenas a partir da partitura.

6. Reforçar a memorização do conteúdo já memorizado

Depois de memorizar a peça, o músico deve reforçá-la, testando-a, a fim de simular de diferentes formas de a recuperação de uma falha de memória, executando a obra a partir de vários pontos, por exemplo. Depois de todo este processo, estará apto para criar uma representação mental da obra em questão. Além disso, a memorização deve ser feita em várias e pequenas sessões de estudo, ao invés de uma

sessão longa e tocar com mãos separadas em vez de em simultâneo, no caso dos instrumentos harmónicos.

7. Realizar uma representação mental da obra

Esta capacidade depende da memória conceptual, sobretudo no caso das obras mais complexas: cada músico contém um determinado conhecimento semântico no que diz respeito às estruturas musicais, que podem mudar consoante o género de música. Elaborar uma representação mental permite ao intérprete reproduzi-la e manipulá-la de forma eficaz.

No que diz respeito ao processo de memorização, Ginsborg (2017) alerta que a maior parte dos músicos memoriza através da prática constante, até tocar a música de forma automática. Este processo, baseado na repetição, tem como base a memória cinestésica, que por sua vez é muito vulnerável. Contudo, é essencial para libertar a mente da técnica muscular e focar a atenção na interpretação. Refere também que vários músicos aprendem música memorizando o que estão a ouvir e reproduzindo, logo de seguida, no instrumento o que foi ouvido. Para uns é uma tarefa muito exigente, para outros é algo muito fácil. A memória auditiva juntamente com a memória conceptual é muito útil na medida em que fornece uma gama de sequências musicais para o músico improvisar, caso tenha uma falha de memória (Ginsborg, 2017).

Em resumo, todas estas estratégias são úteis para todo o tipo de música (solo e em conjunto) e para qualquer músico (cantores e instrumentistas), tendo sempre em conta que diferentes ocasiões podem exigir diferentes estratégias e que cada pessoa tem uma capacidade de memorização diferente (Ginsborg, 2017; Williamon, 2004).

3.3.5. Perspetiva de Macmillan

De acordo com Macmillan (2004), a memorização é uma capacidade que pode ser treinada. Partindo deste ponto de vista, o autor apresenta dez passos para uma memorização bem-sucedida; sendo elas:

1. Iniciar o processo de memorização assim que se começar a aprender a peça

Segundo Edwin Hughes (1976), no livro *Memory and Attention*, após se tocar a peça algumas vezes, com o intuito de adquirir o essencial da mesma, a memorização deve começar logo de seguida. Macmillan defende que a Filândia tem êxito no ensino instrumental, devido à grande qualidade do ensino, que é facultado aos alunos desde muito cedo. As crianças ao iniciarem a aprendizagem musical precocemente, desenvolvem sensibilidade musical sem treino formal, tal como ocorre com a aprendizagem da língua materna. A noção de que “o som deve anteceder a notação” é

atualmente aceite, embora não signifique que esteja a ser aplicado nas escolas de música. De uma forma geral, o ensino de música tende a iniciar com partitura (Norman, 1976; Santos, 2017).

Num estudo orientado por Roger Chaffin, a pianista Gabriella Imreh, numa fase inicial de aprendizagem de uma obra, selecionou e praticou determinadas características da música que a ajudariam a lembrar a secção seguinte. Imreh referiu que necessitou de se focar nas repetições do tema que são idênticas (Chaffin et al., 2005).

2. Analisar a estrutura da peça

A repetição pura é uma forma ineficaz de memorizar. Se a música for memorizada inconscientemente, só pode ser recuperada de memória do mesmo modo; logo, se o músico tentar pensar na obra, a memória torna-se indisponível. Para contrariar esta tendência, os pesquisadores afirmam ser fundamental apoiar a memória dos sons, movimentos e visão com a análise da forma e harmonia da obra. Deste modo, o conteúdo a ser recordado estará associado a outras informações importantes. Imreh refere o desenvolvimento de um mapa mental da obra. Este processo envolve pensar mais sobre a estrutura da obra, e leva a que seja permanentemente armazenada e prontamente acessível. Curiosamente, de acordo com um estudo realizado por Michiko Nuki, os alunos de composição são melhores que os alunos de *performance* no que toca à memorização, sugerindo que o entendimento da estrutura musical é essencial para uma memorização bem-sucedida (Chaffin et al., 2005; Macmillan, 2004).

3. Focar nos padrões musicais

No processo de memorização, é mais importante a concentração nos aspetos musicais de uma peça do que nos aspetos técnicos da mesma. De acordo com a pesquisa de Norman Segalowitz e dos respetivos colegas, a memória é melhorada quando se observa os vários aspetos musicais. Esses aspetos podem integrar o reconhecimento de formas de frase, clímax e a cor emocional da obra. Quantas mais ligações houver entre os diferentes aspetos musicais, maior é a probabilidade de serem lembrados, pois o intérprete tende a memorizar mais facilmente uma obra quando lhe é querida e lhe transmite sentimento (Macmillan, 2004; Norman, 1976; Santos, 2017).

De acordo com o psicólogo musical John Sloboda, os músicos experientes são flexíveis quanto à resolução de pequenos problemas de memória, enquanto músicos menos experientes podem perder o controle da obra por estarem a tentar resolver de imediato problemas locais. Isto sugere que os músicos iniciantes devem executar música não só do ponto de vista técnico como musical de modo adequado às suas

capacidades, a fim de realizarem boas *performances*. Uma *performance* memorizada com sucesso cria confiança para que a próxima tarefa se torne menos exigente (Macmillan, 2004).

4. Separar em secções as passagens difíceis

A prática eficaz requer a separação em secções e a repetição de passagens que estão a provocar dificuldades. Para evitar erros, é necessário praticar devagar e colocar a peça na velocidade pretendida de forma progressiva. Fanny Waterman, numa entrevista com Jeremy Siepmann, recomenda que se memorizem as mãos separadamente, sobretudo a mão esquerda. A pesquisadora Grace Rubin-Rabson descobriu que praticar com as mãos separadamente antes de praticar com as mãos juntas concebe maior estabilidade e clareza. O cravista Ralph Kirkpatrick, como citado em Cook (1992), afirma que dedilhações cuidadosas e consistentes são uma enorme ajuda para a memória (Cook, 1992; Macmillan, 2004; Rubin-Rabson, 1939; Santos, 2017; Siepmann, 1996).

Um pianista estudado por Miklaszewski dividiu uma peça de Debussy em pequenas secções, para que quanto mais difícil fosse a parte, mais curtas seriam as secções. Por outro lado, o pianista também alternou a prática rápida com lenta. À medida que a peça ia melhorando, as secções iam-se tornando cada vez maiores, e o tempo despendido para as praticar era menor. Segundo Farnsworth (como citado em Gabrielsson, 1999), os músicos precisam de trabalhar com uma secção da música tão grande quanto a consigam gerir: os músicos menos experientes deverão trabalhar em secções pequenas e os mais experientes em secções maiores, a fim de beneficiarem do valor musical do pensamento em grandes unidades. Para que as passagens difíceis sejam retidas mais facilmente, deverão ser praticadas sempre da mesma forma: com a mesma dedilhação, a mesma arcada, com as respirações no mesmo sítio, entre outros (Gabrielsson, 1999; Macmillan, 2004; Miklaszewski, 1989; Santos, 2017).

5. Ensaiar na mente sem tocar - ensaio mental

Macmillan (2004) refere que para Leimer é crucial um músico saber a partitura de memória antes de a executar no instrumento. O intérprete deve conseguir ouvir a música através do ouvido interno, criando uma partitura mental que inclua informações como: notas, ritmo, dinâmicas, entre outros. Nuki afirma que os músicos que são capazes de visualizar a partitura e ouvi-la com o seu "ouvido interno" são mais rápidos e precisos a memorizar músicas. Por outro lado, Don Coffman descobriu que quanto menos avançado o músico e mais difícil a peça, mais importante se torna a realização do ensaio mental (Coffman, 1990; Macmillan, 2004; Nuki, 1984).

6. Uma vez que a peça é conhecida – corrigir de memória, não com a partitura

De acordo com o pianista William Fong (tal como citado por Macmillan, 2004), se forem cometidos erros ao praticar de memória, é importante ouvir e corrigir os erros através do ouvido, em vez de recorrer à partitura para desenvolver consciência auditiva e segurança. Para isso, aconselha colocar a partitura ao lado do instrumento, onde possa ser referenciada após terminar de tocar, ao invés de estar num sítio onde possa ser vista durante a execução (Macmillan, 2004).

7. Praticar a partir de qualquer parte da peça

A memória cinestésica, desenvolve-se à medida que uma peça é praticada repetidamente. No entanto, este tipo de memória pode trazer problemas. Por exemplo, se algo correr mal durante a performance, pode ser muito difícil restabelecer o pensamento musical e continuar a peça. Harris e Crozier (2000) enfatizam a importância de identificar certos pontos estratégicos na música e de praticar a partir de cada um deles (Harris & Crozier, 2000; Macmillan, 2004).

8. Tocar a peça com frequência e regularidade

Praticar uma peça várias vezes ao longo do dia oferece repetidas oportunidades para a obra se transferir da memória de curto prazo para a memória de longo prazo. Rubin-Rabson considerou-a de grande relevância, especialmente, para os alunos menos experientes. Adcock realizou uma pesquisa em que um grupo leu o material para ser executado de memória dezasseis vezes num dia; e o outro grupo leu uma vez por dia durante dezasseis dias. Quinze dias depois, o primeiro grupo recordou 9% do conteúdo, enquanto o outro grupo recordou 79%. Desta forma, esta pesquisa mostra as vantagens de distribuir a memorização ao longo de um determinado período (Adcock, 1959; Macmillan, 2004; Rubin-Rabson, 1939).

9. Ouvir boas referências

A compreensão da estrutura de uma obra musical leva tempo a ser adquirida, seja através da audição da música ou através da aprendizagem explícita. Shinichi Suzuki⁷ aconselhava os alunos a ouvirem atentamente boas gravações da obra que estavam a aprender, assim como a outras peças clássicas. Esta prática torna a execução de memória numa tarefa mais fácil, uma vez que o "ouvido interno" estará bem desenvolvido. Esta recomendação é baseada no facto do conhecimento de repertório

⁷ Violinista e compositor japonês que desenvolveu um método baseado na aprendizagem da língua materna denominado "Método Suzuki".

do instrumento e a aprendizagem de estruturas formais e musicais, precisar de muito tempo para ser adquirido (Macmillan, 2004; Suzuki, 1982).

10. Quanto mais se memoriza, mais fácil se torna

Muitos professores aconselham os músicos a praticarem a sua *performance* para várias pessoas em diversos contextos, com o intuito de criarem confiança. Para Jennifer Mishra, as falhas de memória acontecem com mais regularidade quando as *performances* se concretizam em ambientes distintos do ambiente de estudo. Segundo Mishra, quando uma peça é memorizada, os diversos aspetos do ambiente são também memorizados. Este aspeto pode ser importante, especialmente para músicos mais jovens e menos experientes. Tal como citado por Macmillan (2004), Andreas Lehmann (pesquisador musical) propõe que a competência para memorizar música está relacionada com a frequência com que a memória é utilizada para outras atividades e da quantidade de coisas que já foram memorizadas. Segundo Macmillan, quanto mais métodos forem utilizados, maior será a probabilidade de sucesso (Macmillan, 2004; Mishra, 2002; Santos, 2017).

3.3.6. Perspetiva de Chaffin, Logan e Begosh

Segundo Chaffin, Logan e Begosh (2012), importa compreender a diferença entre aprender uma nova peça musical e memorizá-la. Quando se aprende uma nova peça musical, desenvolvem-se vários tipos de memória que assumem a forma de associações em cadeia (sequências musicais), em que a parte executada pelo intérprete conduz ao momento seguinte. Estas associações, por norma, são inconscientes e requerem conhecimentos, no que respeita ao saber fazer; no caso dos músicos implica, executar uma peça, com base na memória muscular. Contudo, esta forma de aprendizagem é frágil e leva, frequentemente, a falhas. Por exemplo, se uma passagem falhar ou algo de inesperado acontecer, perde-se a sequência e torna-se difícil para o músico continuar, sendo necessário retomar a peça do início ou da secção. Esta situação, além de ser embaraçosa, tende a gerar ansiedade devido à possibilidade de poder ocorrer uma falha de memória no mesmo local. De acordo com Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012), os estudantes utilizam, constantemente, esta estratégia, baseada na repetição, para memorizar as peças, o que pode contribuir para que ocorram falhas de memória com alguma frequência (Adão, 2016; Cabral, 2019; Cerqueira et al., 2012; Chaffin et al., 2012).

Para se memorizar uma peça musical, deve-se desenvolver a memória de conteúdo endereçável. Este tipo de memória é, normalmente, consciente e baseia-se na linguagem verbal, isto é, durante a execução de uma obra, o músico recorre a uma série de instruções mentais que funcionam de guia, ou questiona-se a si próprio. Por exemplo, “Como se sucede a terceira repetição do tema?” e, após questões como esta, a música surge na mente. Esta forma de memorizar determina uma série de pontos de

apoio na partitura, possibilitando pensar numa passagem musical a qualquer instante. Assim, mesmo que algo não ocorra como esperado, o músico consegue seguir em frente através dos pontos de apoio. Os intérpretes mais experientes recorrem a este tipo de memória através da realização de um mapa mental da obra. Deste modo, a memória de conteúdo endereçável atua como um sistema de segurança, permitindo uma recuperação no caso de uma interrupção durante a execução ou de uma falha na cadeia associativa Cerqueira, Zorzal, e Ávila, chamam-lhe “memória *expert*” (Adão, 2016; Cerqueira et al., 2012; Chaffin et al., 2012).

De acordo com Chaffin, Logan e Begosh (2012), para que uma *performance* seja bem-sucedida, o músico deve recorrer aos dois tipos de memória supracitados: cadeias associativas e memória de conteúdo endereçável. Além do mais, defendem que existem vários tipos de memória que são ativados durante a execução musical, abordados no subcapítulo 3.1.2 da Secção II- Investigação do presente relatório de estágio: memória auditiva, memória visual, memória motora, memória emocional, memória analítica e memória linguística. Tudo isto confirmado por Santos (2017) e Chaffin et al., 2012.

Chaffin, Logan e Begosh (2012) referem ainda que a memória *expert* é baseada em três princípios:

1. Codificação significativa do material, ou seja, identificar padrões familiares – arpejos, escalas ou acordes;
2. Estrutura de recuperação bem aprendida para dar a conhecer a estrutura formal da obra, como as secções e subsecções, de forma a obter uma organização hierárquica da obra, que servirá de esquema de recuperação;

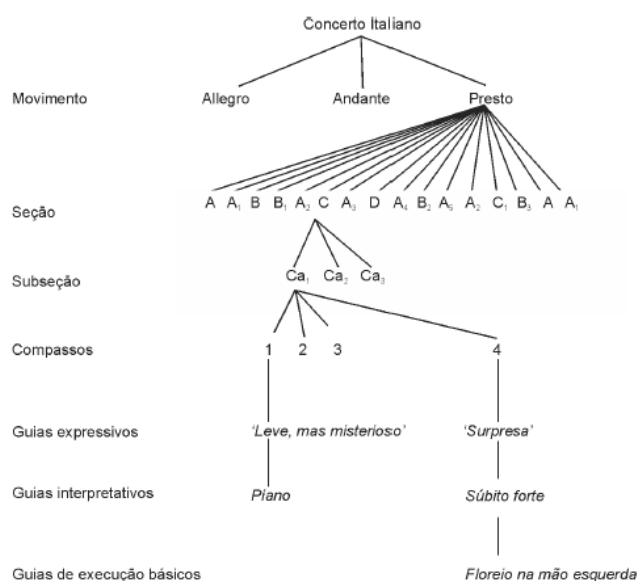


Figura 21 - Esquema de recuperação da secção C do Presto do Concerto Italiano de J.S.Bach
 Fonte: Retirado de Chaffin et. al. (2012)

3. Prática prolongada, para reduzir o tempo necessário de recuperação da memória a longo prazo. No caso dos músicos, implica executar as passagens necessárias para recuperar a memória, até se tornar num processo rápido e confiável (Adão, 2016; Santos, 2017).

A proposta de Chaffin, Logan e Begosh (2012) para a recuperação da informação são os guias de execução (GEs) sendo marcos que um músico experiente utiliza para monitorar a execução de uma peça. Essas marcações são feitas através da sinalização das informações relevantes na partitura, geralmente, em cores e formas diferentes, permitindo uma diferenciação e classificação dos guias, bem como o agrupamento de guias semelhantes. Os GEs trabalham com diferentes tipos de memória a depender dos elementos da música a serem executados. Com base em estudos realizados com músicos profissionais, Chaffin estabelece quatro categorias principais de guias de execução, de acordo com os níveis da hierarquia musical a que se relacionam, sendo eles (Chaffin et al., 2012):

- **Guias estruturais:** correspondem à estrutura formal da obra, tais como, frases, semifrases, subseções, entre outros; isto é, elementos que juntos constituem um sentido musical. Neste tipo de guias, também se podem sinalizar trechos repetidos que são idênticos, que Chaffin designou de *switches* (pontos de troca).

- **Guias expressivos:** relacionam-se com o clima e carácter musical, envolvendo sentimentos, ambientes e afetos construídos pelo intérprete ou evidenciados pelo compositor, por meio de indicações na partitura, como por exemplo, a notação “triunfante”. Estes guias, por vezes, podem ser mais difíceis de apontar, dado que cada intérprete cria a sua própria interpretação da obra.

- **Guias interpretativos:** dizem respeito a aspetos relacionados com decisões interpretativas, como mudanças de andamento, dinâmicas, articulação, entre outros. Segundo Chaffin (2012), a maioria das decisões, estabelecidas por músicos, relacionadas com interpretação e técnica são realizadas de uma forma inconsciente, devido à prática. Contudo, estes guias devem ser supervisionados durante a *performance*, de modo a garantir que estão a ser efetuados conforme planeado.

- **Guias básicos:** estão diretamente relacionados com aspetos mecânicos, tais como: técnica do instrumento, arcadas, mudança de corda, afinação, dedilhação,

dificuldades técnicas, saltos, entre outros. Desta forma, estes guias podem mudar conforme o instrumento (Adão, 2016; Chaffin, 2012; Chaffin et al., 2012; Gerber, 2012).

Acresce salientar que os GE(s) passam por modificações. Por norma, os guias básicos assumem o controlo do estudo e numa fase mais próxima da *performance*, os guias expressivos e interpretativos são os mais preeminentes. De qualquer maneira, esses pontos reforçam o significado do pensamento e da recuperação da memória, caso seja necessário. Para Baddeley et al. (2009, como citado em Alves, 2015), recuperar a memória depende da forma como os guias estão relacionados e da atenção e tempo prestados para a codificação dessa associação (Alves, 2015; Gerber, 2012; Manica, 2015).

De acordo com Ginsborg et al. (2006), na música de câmara existem dois tipos de guias de execução: os individuais e os partilhados. Os guias estruturais e expressivos serão sempre partilhados, dado que as secções de ensaio deverão coincidir para todos os intérpretes e a estrutura formal da peça é unânime; a expressividade da peça também deverá ser a mesma, para que a ideia musical a transmitir seja apenas uma, por isso são tidos como guias partilhados. Relativamente aos guias interpretativos, poderão ser individuais se os músicos tiverem diferentes indicações interpretativas, nomeadamente, dinâmicas. Quando são partilhados estes tipos de guias englobam aspetos como mudanças de tempo e dinâmicas. Os guias básicos podem ser individuais ou partilhados, de notar que básicos individuais dizem sobretudo respeito às dificuldades técnicas de cada instrumento, já básicos partilhados correspondem às pausas, respirações, entradas e manutenção da pulsação.

Importa ainda sublinhar que na música de câmara os guias individuais se tornam irrelevantes comparativamente com os guias partilhados, dado que vão mais ao encontro de questões musicais, que guiam todo o período de preparação da peça até ao momento da *performance* (Ginsborg et al., 2006; Schmitz, 2010).

4. Plano de investigação e metodologia

Este estudo é de carácter essencialmente qualitativo. É classificada como qualitativa toda a investigação que assenta na utilização de dados qualitativos, como os estudos de caso, investigação naturalista, aproximações biográficas e investigação narrativa. Segundo Denzin e Lincoln (2018), este tipo de investigação:

(...) consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo (...) numa série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias e memorandos para o eu. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo (...) (Denzin & Lincoln, 2018, p.43)⁸

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), este tipo de investigação possui cinco características, sendo elas:

1. Os dados são recolhidos pelo investigador no ambiente natural e contexto onde a investigação se insere. São obtidos através do contacto direto e notas de campo, embora se possa recorrer a outro tipo de instrumentos como equipamentos de áudio ou vídeo;
2. Os dados recolhidos são maioritariamente descritivos e incluem notas de campo, vídeos, fotografias, transcrições de entrevistas, documentos pessoais, entre outros. O investigador procura o maior número de dados possível, uma vez que todos os detalhes são essenciais para compreender melhor o estudo em questão;
3. A maior relevância assenta no processo no decorrer do estudo e não os resultados obtidos;
4. Os dados são analisados de forma indutiva, isto é, o investigador não recolhe os dados com o intuito de confirmar a sua teoria;

⁸ A tradução doravante apresentada foi realizada pela mestranda

5. O significado é crucial, pois o ponto de vista de cada participante do estudo é tido em consideração com o intuito de obter diferentes perspectivas, criando dinamismo nas várias situações presentes no estudo (Bodgan & Biklen, 1994).

As investigações qualitativas são realizadas no caso de:

- ✓ Haver uma questão e/ou problema que precisa de ser estudado;
- ✓ Ser necessário compreender profundamente o problema em questão;
- ✓ Se pretender ouvir a perspectiva do sujeito do estudo e perceber em que contexto se encontra;
- ✓ Fazer o complemento da pesquisa quantitativa e procurar esclarecer os resultados da mesma;
- ✓ Adequar os recursos ao longo da investigação (Denzin & Lincoln, 2018).

No presente estudo, os procedimentos metodológicos são os de uma investigação-ação, definida como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p.6). Trata-se então de uma metodologia sobretudo prática e aplicada, regida pela necessidade de resolver problemas reais e apresenta várias características, a saber:

- ✓ É participativa e colaborativa: todos os intervenientes estão integrados no processo de investigação;
- ✓ É prática e interventiva: não se limita a descrever a realidade, a ação é sempre intencional e adequada à realidade;
- ✓ Revela-se cíclica: decorre através de ciclos, onde as descobertas iniciais criam possibilidades que podem levar a mudanças, que serão realizadas e avaliadas no próximo ciclo;
- ✓ Suscita crítica: a comunidade crítica de intervenientes, para além de pretender melhores práticas no estudo, também age no papel de investigador de mudança, no sentido da crítica, auto e hetero.
- ✓ Promove a autoavaliação: as alterações são constantemente avaliadas com o intuito de gerar novos conhecimentos e de se adaptar à realidade (Castro, 2012; Coutinho et al., 2009; Fonseca, 2012).

Tal como se pode verificar através das suas características, a investigação-ação decorre segundo um processo dinâmico e cíclico, constituído por quatro etapas:

planificação, ação, observação e reflexão e dará início a outro ciclo que terá novas experiências (Cardoso, 2014).

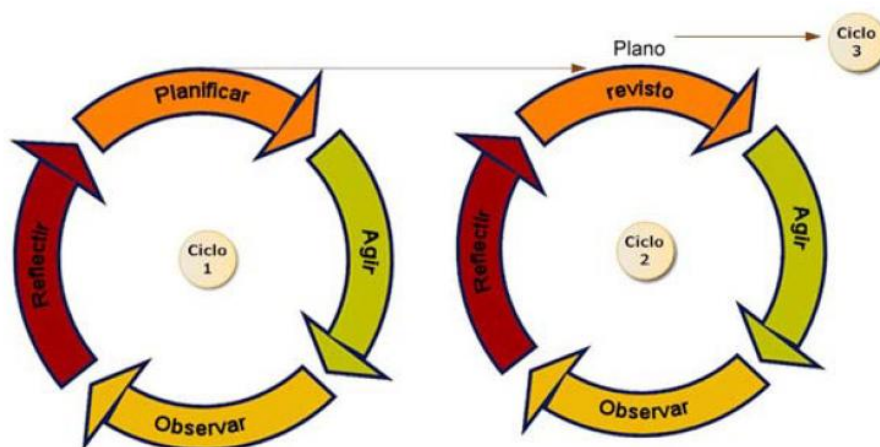


Figura 22- Espiral de ciclos da investigação ação

Fonte: retirado de Castro (2012).

Tal como consta na figura 22, o processo não se limita apenas a um ciclo. Como um dos grandes objetivos deste tipo de metodologia é realizar mudanças na prática para obter melhores resultados, por norma, esta sequência de etapas repete-se ao longo do tempo. Por sua vez, o investigador tem de analisar todos os dados obtidos durante o processo e reajustar o que for necessário à investigação, procedimento seguido no presente estudo: planificação das aulas, implementação das estratégias de memorização, observação e reflexão (Castro, 2012).

Neste contexto, a investigação-ação foi realizada com alunos da classe de acordeão do Conservatório de Música David Sousa, uma aluna de 4º grau e dois alunos do 3º grau (duo de acordeão) e foi posta em prática nas aulas a partir do 2º Período do ano letivo 2021/2022.

4.1. Instrumentos de recolha de dados

Os recursos que suportaram a intervenção foram partituras musicais não trabalhadas previamente pelos alunos, sendo da sua responsabilidade o trabalho de as memorizar. As técnicas de recolha de dados utilizados materializaram-se nos seguintes instrumentos:

➤ Inquérito por questionário: destinado a docentes de acordeão de modo a averiguar qual a importância de tocar de memória, assim como as vantagens e desvantagens deste método;

➤ Dois Inquéritos por entrevista aos alunos, antes e depois da implementação das estratégias de memorização, de modo a apurar as suas ideias e opiniões sobre tocar de memória, estratégias de memorização que costumam utilizar no processo de estudo e relevância desta investigação;

➤ Observação direta, com recurso a notas de campo e grelhas de observação: foram realizadas anotações logo após a lecionação, de forma a não perder nenhuma das informações relevantes para a investigação;

➤ Observação direta, com recurso a notas de campo e grelhas de avaliação de gravações, a realizar esporadicamente: no final da aplicação de todas as estratégias de memorização foram realizadas gravações dos alunos a tocarem as respetivas obras de memória. Posteriormente, essas gravações foram avaliadas por um júri externo, de acordo com as grelhas de avaliação pré-estabelecidas pela mestranda.

Participantes do estudo: uma aluna de acordeão (4º grau) e um duo de acordeão (3º grau).

4.1.1 Entrevistas

A entrevista, segundo Miguel (2010), é “uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação (...) cujo fim é o inter-relacionamento humano” (p.2). É uma das fontes de informação mais usadas na investigação-ação por permitir a recolha de informação pessoal e a perspetiva do entrevistado, proporcionando a interpretação dos factos (Castro, 2012).

Relativamente à sua estrutura pode ser classificada como:

✓ Entrevista estruturada/diretiva: foca-se, por norma, num tema concreto e restrito que o investigador já conhece previamente. As perguntas são planeadas e padronizadas e as respostas são direcionadas para um número reduzido de categorias pré-estabelecidas. Deste modo, não há flexibilidade no processo;

✓ Entrevista semiestruturada/semidiretiva: as questões são previamente pensadas e organizadas pelo entrevistador de modo a obter o essencial do que pretende e a dar liberdade ao entrevistado para responder. Este tipo de entrevista é muito utilizado como instrumento de pesquisa nas investigações de carácter qualitativo;

✓ Entrevista não estruturada/ não-diretiva: as perguntas não são previamente pensadas nem organizadas por parte do investigador, derivam da interação e do discurso do entrevistado.

✓ Entrevista informal: não há um plano traçado. Trata-se na maioria das vezes, de “conversas” ou “troca de ideias”, sem proceder a gravação. Apenas se faz um registo do que foi abordado, logo após a entrevista (Amado, 2022).

No caso do presente estudo, foram realizadas entrevistas aos alunos de acordeão a quem foram implementadas as estratégias de memorização e realizadas em dois momentos: antes e depois da implementação das estratégias. O objetivo da primeira entrevista foi perceber qual a perspetiva dos alunos sobre tocar de memória e estratégias de memorização que utilizavam. A segunda foi para perceber se os alunos ficaram mais integrados no tema em questão, se as estratégias utilizadas melhoraram a eficácia do processo de memorização e a sua opinião sobre a relevância do presente estudo. O modelo utilizado foi o da entrevista semiestruturada⁹.

As entrevistas reúnem vantagens e desvantagens para a investigação. As vantagens são a possibilidade de flexibilidade, possibilidade de observar comportamentos não-verbais, obtenção de informações relevantes para a investigação que não se encontram em fontes documentais, aquisição de informações precisas e permitem obter dados quantificáveis.

As desvantagens deste método de recolha de dados residem na possibilidade de incompreensão por parte do entrevistado, na omissão de informação com receio da revelação de identidade, na disposição do entrevistado em dar informações, na possibilidade de o entrevistado ser influenciado pelo entrevistador, no pequeno controlo sobre a recolha de dados, na dificuldade de ser efetuada pois implica um tempo considerável (Oliveira et al., 2016).

As entrevistas foram agendadas e acordadas diretamente com os alunos de acordeão e o professor cooperante, num calendário concertado. De seguida, procedeu-se à transcrição das mesmas, para posterior envio para o respetivo entrevistado, após obtenção do seu consentimento. Como a função de todos os entrevistados é a mesma, as questões colocadas foram muito semelhantes. Deste modo, foi realizado um guião de perguntas que serviu para orientar o seguimento da entrevista.

⁹ As entrevistas foram baseadas em Passos (2018) e Fonte (2013).

No diz respeito à entrevista pré-intervenção, esta obedeceu aos seguintes conteúdos:

Tabela 17 - Guião das entrevistas: pré-intervenção

Tópicos	Objetivos	Questões
Apresentação	Apresentar o projeto Realçar a importância da participação para o estudo de investigação	
Percurso musical: acordeão	Obter dados pessoais e profissionais	Há quanto tempo estudas acordeão? Foi neste conservatório que iniciaste os teus estudos musicais? Tiveste sempre o mesmo professor de instrumento? Estás a pensar seguir música? Quanto tempo estudas instrumento, em média, por dia?
Tocar de memória	Compreender a perspetiva sobre tocar de memória e a sua experiência relativamente ao assunto	Costumas tocar de memória? Porquê? Há quanto tempo tocas de memória? E sentes dificuldade? Para ti qual é o tipo de repertório mais difícil de memorizar? E o repertório mais fácil de memorizar? Quanto tempo, em média, demoras a memorizar uma peça? Senteste-te segura quando tocas de memória? O teu estado de espírito influencia as tuas <i>performances</i> de memória? Se estiveres nervosa, por exemplo, isso prejudica as tuas <i>performances</i> de memória? Achas que tocar de memória é uma vantagem ou uma desvantagem? Achas que se tivesses a partitura que isso te ia ajudar ou prejudicar?
Processo de memorização	Perceber como funciona o seu processo de memorização e que estratégias de memorização costuma utilizar	Quando estás a estudar uma peça, que vais ter de apresentar de memória, procuras memorizar logo no início, deixas para o último momento do estudo ou a memorização surge naturalmente? Como inicias esse processo de estudo? Primeiro tocas e depois é que memorizas? Tens alguma estratégia própria para memorizar? Qual/Quais?

A entrevista pós-intervenção obedeceu aos seguintes critérios:

Tabela 18 - Guião das entrevistas: pós-intervenção

Tópicos	Objetivos	Questões
Implementação do estudo	Saber se os alunos acharam pertinente a realização do estudo e se os ajudou a memorizar com mais eficácia as obras	Consideras que este trabalho sobre memorização foi útil e interessante? Porquê? Consideras que as estratégias que foram aplicadas ao longo aulas melhoraram a eficácia do teu processo de memorização? Porquê?
Estratégias de memorização	Perceber quais as estratégias de memorização mais utilizadas para memorizar e a sua perspetiva sobre a importância das mesmas	Das várias estratégias utilizadas, quais consideraste mais úteis para o processo de memorização, ou seja, quais consideraste mais úteis para memorizar? E em qual das estratégias te baseaste mais para memorizar? Consideras importante criar uma rede de estratégias para assegurar a eficácia do processo de memorização? Consideras importante, na sala de aula, ser orientado pelo professor relativamente a estas questões?
Implementação do estudo	Perceber se com a implementação do presente estudo melhorou a eficácia do seu processo de memorização	Entre esta abordagem de memorização e a que utilizavas, que diferença sentiste em termos de tempo dedicado a memorizar? Com as estratégias trabalhadas, consegues recuperar mais facilmente os lapsos de memória? Sentes-te mais segura quando tocas de memória?

4.1.2 Questionário

É o instrumento de recolha de dados mais utilizado na investigação sociológica. Consiste numa “série ordenada de perguntas , que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Oliveira et al., 2016, p. 8).

Gil (2008, p.128) enumera algumas vantagens deste método, nomeadamente:

- ✓ Possibilita atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que pode ser enviado pelo correio;
- ✓ Implica menores recursos humanos, posto que o questionário não exige treinamento dos pesquisadores;
- ✓ Garante anonimato das respostas;
- ✓ Permite que as pessoas o respondam quando julgarem mais conveniente;

- ✓ Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspeto pessoal do entrevistado.

Por outro lado, o mesmo autor também apresenta algumas desvantagens, sendo elas:

- ✓ Exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;

- ✓ Impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;

- ✓ Impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;

- ✓ Não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;

- ✓ Envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;

- ✓ Proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado (Gil, 2008).

Relativamente à primeira desvantagem apresentada, esta não interfere neste estudo, uma vez que todos os participantes, neste caso professores de acordeão, são alfabetizados.

Habitualmente, o questionário é constituído por três partes. A primeira corresponde à introdução, em que se identifica o investigador, o tema, os respetivos objetivos e problemática, a instituição e as condições precisas para proceder à realização do questionário. Nesta parte, também é estipulada uma declaração formal de como as respostas são confidenciais e em situação alguma é revelada a identidade do participante, e a relevância do preenchimento do questionário para a respetiva investigação. A realização de uma formulação escrita que salvasse o que se pretende com a utilização dos dados pessoais (produção de conhecimento e fins académicos) revela-se igualmente importante. A secção seguinte diz respeito à recolha de dados descritivos, isto é, dados pessoais e profissionais (idade, género, etc.). Desta forma, é constituída por questões simples de modo a obter essas informações. A última parte é composta por conjuntos de questões sobre o tema em concreto com o intuito de recolher as perceções, opiniões e expectativas e/ou atitudes dos inquiridos relativamente à problemática em estudo (Alves et al., 2021).

As perguntas podem ser classificadas como: fechadas, abertas e dependentes. Nas perguntas fechadas o inquirido, mediante uma série de respostas pré-definidas, limita-se a escolher apenas uma das respostas, isto é, escolhe a resposta que no seu ponto de vista é a apropriada. As perguntas podem ser dicotômicas, ou seja, com apenas duas opções de resposta (ex. ^o Sim ou Não; Favorável ou Contrário), ou podem ser de escolha múltipla, ou seja, com mais de duas possibilidades de resposta. Este tipo de questões são as mais utilizadas pelo facto de darem uma maior uniformidade às respostas e serem mais fáceis de analisar. Em contrapartida, as respostas são limitadas, envolvendo a possibilidade de não abrangerem todas as opções relevantes. Por isso, se deve realizar questionários individuais ou coletivos como forma de “pré-teste” antes de enviar o definitivo (Chaer et al., 2012; Gil, 2008).

Contrariamente às perguntas fechadas, as perguntas abertas dão liberdade ao inquirido para responder, pois as respostas não estão pré-definidas. A única limitação é o espaço de resposta deixada pelo investigador para o inquirido responder. Em termos de vantagens, não há qualquer tipo de influência nas respostas, uma vez que as respostas não estão pré-definidas. Por outro lado, esta liberdade de resposta, dificulta a análise das mesmas (Dias, 1994; Gil, 2008).

As perguntas dependentes são aquelas que consoante a resposta dada a uma determinada questão, o inquirido deverá responder a uma pergunta em específico, ou seja, a próxima questão dependerá da resposta dada na pergunta anterior (Dias, 1994).

2. **Você fuma cigarros?**
 Sim (*responda à questão n^o 3*)
 Não (*responda à questão n^o 4*)
3. **Que quantidade diária?**
 Menos de um maço
 Um maço
 De dois a três maços
 Mais de três maços
4. **Você já fumou no passado?**
 Sim
 Não

Figura 23- Exemplo de pergunta dependente

Fonte: retirado de Gil (2008).

O questionário do presente estudo envolve perguntas abertas e perguntas fechadas. As abertas apresentam o máximo de espaço de resposta, uma vez que o objetivo era perceber a perspectiva dos inquiridos o melhor possível. Por outro lado, as perguntas fechadas seguiram todas o modelo dicotómico, dado que o objetivo era obter respostas concisas. Deste modo, pretendeu-se uma complementaridade entre

os dados qualitativos e quantitativos. O questionário foi elaborado na plataforma *Google Docs* e enviado para as escolas, via *email*.

De acordo com Alves et al., (2021), os questionários eletrônicos possuem as seguintes vantagens: facilidade logística, rapidez, alcance global e ainda o inquirido poder responder ao questionário na altura que lhe era mais favorável. Contudo, também apresenta desvantagens, tais como: alguma competência tecnológica, rede de *internet* e motivação por parte do inquirido para responder.

Tal como referido anteriormente, o questionário deste estudo de investigação abrangeu toda comunidade escolar que dispõe da oferta educativa de acordeão, foi enviado, por correio eletrónico, solicitando o seu reencaminhamento aos professores da respetiva escola. Assim, o questionário assumiu um carácter anónimo, protegendo a identidade dos conteúdos presentes no mesmo. Do ponto de vista estrutural, optou-se pela divisão em duas categorias: caracterização e tocar de memória. A tabela 19 apresenta essas mesmas categorias, respetivos objetivos e questões.

Tabela 19 - Questionário- Professores

Categorização	Objetivos	Questões
1- Caracterização	Obtenção de dados pessoais e profissionais	1.1. Género: feminino/masculino 1.2. Idade 1.3. Grau de habilitação musical mais elevada dentro da área do acordeão: 8º grau/ licenciatura/ mestrado/ doutoramento 1.4. Tempo de serviço: menos de 5 anos/ entre 6 e 15 anos/ de 16 a 25 anos/ mais de 25 anos 1.5. Em que região(es) do país leciona acordeão? Norte litoral/ Norte interior/ Sul litoral/ Sul interior/ Centro litoral/ Centro interior/ Ilhas
2- Tocar de memória	Perceber o ponto de vista dos professores relativamente a tocar de memória Identificar a importância de tocar de memória para o ensino-aprendizagem do acordeão Identificar a importância de tocar de memória precocemente	2.1. Costuma tocar de memória? Sim/Não 2.1.1. Porquê? 2.2. Os seus alunos costumam tocar de memória? Sim/Não 2.2.1 Porquê? 2.3. Qual a importância de tocar de memória para o ensino-aprendizagem do acordeão? 2.4. Qual a importância de tocar de memória precocemente? 2.5. No seu ponto de vista, tocar de memória é uma vantagem ou desvantagem? Vantagem/Desvantagem 2.6. Na sua perspetiva, quais são as vantagens de tocar de memória?

	Identificar vantagens e desvantagens de tocar de memória	2.7. Na sua perspetiva, quais são as desvantagens de tocar de memória?
--	--	--

4.1.3. Observação direta

É uma técnica de recolha de dados que consiste em ouvir, ver e analisar o que se pretende investigar. O investigador que recorre a esta técnica observa, constantemente, e tudo o que efetua é com consciência e foco, é detalhista, ponderado e procura ser o mais objetivo possível de modo a não interferir na observação. Deste modo, os factos são recolhidos diretamente. De notar que a observação pode englobar um ou mais investigadores (Fantinato, 2015; Filippo & Wainer, 2011).

Para interpretar o que observa, o investigador tem de conhecer a cultura e ambiente em que o inquirido se insere. Quando parte para recolha dos dados da respetiva observação, pode ou não mencionar o seu papel e o que pretende aos sujeitos da investigação. No que diz respeito ao foco da observação, o investigador pode limitar-se a uma determinada questão ou procurar obter uma visão mais abrangente do que está a investigar. Relativamente à duração, a observação pode ser curta (horas) ou longa (meses ou anos).

A observação direta pode decorrer num ambiente real ou num ambiente controlado em laboratório. No caso de ocorrer num ambiente real, o investigador recolhe os dados pormenorizados dentro do seu contexto, percebe e refere comportamentos não-verbais dos participantes assim como testemunha as situações no devido momento em que decorrem. Envolve também a descoberta do ambiente em que a observação é realizada, os dados que são ou não relevantes, quem são os inquiridos, que atividades realizam, como agem e o que sentem. Num ambiente de laboratório, o investigador realiza a observação num local previamente preparado e controlado com o intuito de evitar que haja influência de variáveis que não sejam significativas para o objetivo da investigação.

A observação direta pode ser de dois tipos: estruturada ou não estruturada. Na observação estruturada, o investigador sabe atempadamente os aspetos que pretende investigar e elabora um plano com categorias e tópicos a observar. Na observação não estruturada, o investigador não sabe previamente o que pretende investigar, de modo que tudo o que observa é importante; neste sentido, a investigação assume um carácter mais exploratório.

Esta técnica de recolha de dados permite ao investigador realizar anotações sobre o que observa assim que possível. Se for inoportuno para o investigador realizar as anotações perante os inquiridos, deve apelar à memória e/ou até mesmo recorrer a filmagens ou gravações áudio de modo a analisar aprofundadamente o que foi observado. Por outro lado, o investigador pode trabalhar e viver no local durante um longo período com o intuito de participar e vivenciar o quotidiano dos inquiridos,

assumindo um papel imparcial de modo a interferir o menos possível na investigação, exceto na implementação da investigação. Neste caso, pode envolver-se e agir interferindo no local como participante ou pode ser ele mesmo um “nativo” do respetivo local.

Um dos aspetos a ser considerado na investigação é até que ponto a presença do investigador pode mudar o comportamento dos inquiridos e ter influência nos devidos resultados (Britto et al., 1969; Filippo & Wainer, 2011).

Na presente investigação, optou-se por uma observação direta estruturada, com longa duração, com foco abrangente e decorreu num ambiente real (sala de aula). As anotações foram realizadas no decorrer e logo depois da observação direta. Quando necessário, a mestrandia recorreu a filmagens e gravações áudio.

4.1.4 Diário/ Notas de campo

De acordo com Falkembach (1987), o diário de campo “consiste num instrumento de anotações – um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão – para uso individual do investigador no seu dia-a-dia (...)”. É nele onde se registam todas observações de determinados aspetos, acontecimentos, fenómenos sociais, relações averiguadas, experiências pessoais do investigador e respetivas reflexões e comentários. Assim, cria o hábito de observar e escrever, cuidadosamente, descrever detalhadamente e refletir sobre os acontecimentos. É fundamental os investigadores anotarem recorrentemente o que acontece para haver um seguimento cronológico e ser possível reconhecer a sua evolução a nível percetivo e reflexivo. Para isso, o investigador em cada anotação deve indicar a data completa, a hora e o local onde foram efetuadas (Falkembach, 1987).

De acordo com Gerhardt & Silveira (2009), o diário/notas de campo deve ser constituído por duas partes:

✓ Descritiva: registo das ações, conversas, local em que decorre o estudo, características do inquirido, atividade realizada, postura do observador e acontecimentos particulares.

✓ Reflexiva: registo subjetivo por parte do investigador sobre aspetos como: análise, método, dilemas e conflitos éticos, pontos de esclarecimento e respetiva perspetiva (Gerhardt & Silveira, 2009).

De notar que não importa anotar apenas observações, interpretações e conclusões subjetivas. É relevante anotar também os resultados de debates que tenham decorrido durante o processo de observação (Falkembach, 1987).

<p>ANOTE</p> <p>Exemplificando um modelo de diário de campo</p> <p>Título</p> <p>Data</p> <p>Horário</p> <p>Local da observação</p> <p>Descritivo: aparência, fala, gestos, desenho do espaço, pessoas envolvidas, comportamento do pesquisador...</p> <p>C. O. (comentários):</p> <p>Reflexivo: especulações, pensamentos, reflexões, metodologia, pressupostos...</p> <p>C. O. (comentários):</p>	
<p>Página da esquerda do caderno</p> <p>Diário da pesquisa (reflexivo)</p> <p>⇒ questionamentos levantados a partir da observação e desenvolvimento de análises que servirão para orientar a observação (decidir quem ou o que será observado posteriormente) e, sobretudo, início do plano de redação do relatório da pesquisa;</p> <p>⇒ questões, hipóteses, dúvidas, leituras...</p>	<p>Página da direita do caderno</p> <p>Diário da observação (descritivo)</p> <p>⇒ anotações breves, datadas e localizadas;</p> <p>⇒ anotações de impressões e descrições; a quem, onde, como, quando, o que aconteceu.</p>

Figura 24 - Exemplo de modelo de um diário de campo

Fonte: Retirado de Gerhardt & Silveira (2009).

Tal como as restantes técnicas de recolha de dados, o diário de campo possui várias vantagens e desvantagens. As vantagens são não ser uma técnica isolada, não requerer um grande conhecimento para se poder utilizar, procurar a verificação das informações e explorar tópicos de difícil abordagem. Como desvantagem, apresenta a possibilidade de perda do foco e deixar escapar aspetos relevantes para a investigação. Todos estes aspetos devem ser tidos em conta no momento da escolha desta técnica de recolha de dados (Gerhardt & Silveira, 2009).

4.1.5. Grelhas de observação das aulas

Para a obtenção de dados alusivos às aulas, foram efetuadas grelhas de observação utilizadas no decorrer das mesmas. A grelha é constituída por duas colunas verticais e uma coluna horizontal. A primeira coluna vertical é constituída pelos critérios de observação como, por exemplo, executa a peça na sua totalidade de memória, executa as notas da mão direita da primeira parte da obra, executa as notas da mão esquerda da primeira parte da obra, executa a marcação de fole da primeira parte da obra, executa as dinâmicas da obra, entre outros. A segunda coluna corresponde à avaliação dos alunos identificados por letras: A, B e C. Cada parâmetro deverá para ser avaliado pela mestrandia na escala de 1 a 5, sendo o (1) muito insuficiente e o (5) muito bom. A última linha completa diz respeito às observações, isto é, a aspetos que a mestrandia considerar relevante relatar.

Tabela 20 - Exemplo de grelha de observação

Grelha de observação	
Critérios de observação	Aluna A
Executa a peça na sua totalidade de memória	
Executa as notas da mão direita da primeira parte da obra	
Executa os acordes da mão esquerda (harmonia) da primeira parte da obra	
Executa articulação <i>legato</i> da primeira parte da obra	
Executa ritmo de Valsa na mão esquerda	
Executa a marcação de fole da primeira parte da obra.	
Executa as dinâmicas da primeira parte da obra.	
Executa a primeira parte de memória tendo em conta os aspetos referidos anteriormente	
Fluidez da primeira parte da obra	
Estudo feito em casa	
Trabalha a memória visual	
Trabalha a memória muscular	
Trabalha a memória auditiva	
Observações:	

4.1.6. Grelhas de avaliação das gravações

Para a aquisição de dados relativos às estratégias de memorização aplicadas, foram feitas gravações ao longo do ano letivo 2021/2022 após serem aplicadas as estratégias de memorização. As gravações foram efetuadas por telemóvel. Posteriormente, para se proceder à avaliação das mesmas foi usada e preenchida uma grelha de avaliação mediante os critérios de avaliação efetuados em estudos sobre a temática desta investigação, assim como uma pequena caracterização do avaliador. A grelha foi distribuída a 6 júris via *e-mail*, juntamente com as partituras e os vídeos dos alunos. O júri foi composto por quatro professores de acordeão e dois professores de piano. A mestranda também preencheu a grelha.

A grelha é constituída por duas colunas verticais e duas colunas horizontais. Relativamente às colunas verticais, a primeira coluna é constituída pelos critérios de avaliação, tais como: pulsação estável, executa as notas da mão direita, executa as notas da mão esquerda, executa o ritmo com precisão, executa a articulação estabelecida, executa as dinâmicas estabelecidas, clareza na interpretação, executa a marcação de fole, fluidez no discurso musical, número de hesitações e, no caso do

duo, sincronização. A segunda coluna corresponde à avaliação dos alunos, identificados por letras: A, B e C. Cada aluno tem 2 vídeos para ser avaliado pelo júri na escala de 1 a 5, sendo o (1) muito insuficiente e o (5) muito bom. Cada vídeo corresponde a uma obra diferente.

No que respeita às colunas horizontais, a primeira consiste na descrição da prestação do aluno com o objetivo de obter uma avaliação qualitativa. A segunda coluna corresponde às observações, isto é, a aspetos que o avaliador considere relevante indicar.

Tabela 21 - Exemplo de grelha de avaliação

Grelha de observação e avaliação		
Critérios de Avaliação	Vídeo 1	Vídeo 2
Pulsação estável		
Executa as notas da mão direita		
Executa as notas da mão esquerda		
Executa o ritmo com precisão		
Executa a articulação estabelecida		
Executa as dinâmicas estabelecidas		
Clareza na interpretação		
Executa a marcação de fole		
Fluidez no discurso musical		
Número de hesitações		
Avaliação global		
Legenda: 1- Muito insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
Descrição da prestação:		
Observações:		

A tabela 21 ilustra o que foi referido anteriormente, apresentando um modelo de grelha, criada para a avaliação das gravações dos alunos a tocarem de memória após a implementação das estratégias de memorização na sala de aula¹⁰.

¹⁰ A grelha foi baseada em Guimarães (2015) e Marques (2018).

4.2. Aulas

Inicialmente, foi feita uma entrevista (pré-intervenção) na primeira aula do segundo período aos participantes do estudo: aluna A, aluna B e aluno C. Logo após a realização da entrevista, a mestranda abordou com os mesmos aspetos como a memória humana e a memória musical, a fim de ficarem mais familiarizados com o tema em questão. Seguidamente, foram aplicadas estratégias de memorização ao longo das aulas, precisamente até ao final do ano letivo. As estratégias foram aplicadas a uma aluna de acordeão (aluna A) e a um duo de acordeão (aluna B e aluno C) do Conservatório de Música David Sousa, Figueira da Foz e Pombal, respetivamente. As estratégias foram selecionadas e implementadas pela estagiária durante o processo de estudo, de forma a adaptar-se a cada aluno consoante as suas dificuldades, necessidades e especificidades. As estratégias aplicadas foram retiradas da literatura. Depois, de serem aplicadas as estratégias, foram feitas gravações da prestação dos alunos a tocarem as peças de memória. Na última aula do ano letivo (2021/2022) foi realizada outra entrevista (pós-intervenção).

4.3. Seleção dos intervenientes

A classe de acordeão que foi acompanhada no decorrer da prática de ensino supervisionada, abrangeu alunos de diferentes níveis de ensino, desde o 2º até ao 4º grau.

A escolha dos intervenientes teve por base os seguintes critérios:

- ✓ Foram os alunos com quem a mestranda realizou a prática de ensino supervisionada, tendo em conta que a mestranda não integrava o corpo docente de acordeão de nenhuma escola;
- ✓ Serem dos alunos mais experientes tanto musicalmente como tecnicamente uma vez que o grau mais avançado na classe era o 4º grau;
- ✓ Revelarem interesse em tornar a sua memorização musical mais eficaz;
- ✓ Usufruírem de uma boa leitura musical;
- ✓ Dominarem minimamente o instrumento: tanto a nível técnico como interpretativo;
- ✓ Possuírem alguns conhecimentos de análise musical, uma vez que seria uma das estratégias a aplicar logo de início;

✓ Frequentarem o mesmo nível de ensino ou, pelo menos, níveis de ensino semelhantes¹¹.

4.4. Seleção das obras musicais

A seleção das obras musicais para a implementação das estratégias de memorização baseou-se nos seguintes critérios:

- ✓ Adequação ao nível de ensino dos intervenientes;
- ✓ Pertença do repertório a trabalhar no respetivo ano letivo;
- ✓ Adequação ao tipo de acordeão possuído pelos alunos (o acordeão dos alunos não tem convertor);
- ✓ Género musical conhecido e trabalho pelos alunos.

Tendo em conta os critérios mencionados anteriormente, o repertório escolhido para a aluna A foi:

- ✓ *Valsando* de Vitorino Matono;
- ✓ *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira;
- ✓ *Flores de Maio* de Vitorino Matono.

De todo o repertório mencionado, apenas o *Duende Guerreiro* seria a única obra nova que a aluna iria trabalhar ao longo do ano letivo. Como as restantes obras a memorizar seriam um trabalho extra, optou-se por escolher obras tecnicamente mais simples para facilitar todo o processo de leitura e não prejudicar a aluna no repertório a trabalhar. Devido à falta de estudo por parte da aluna, não foi possível trabalhar a obra *Flores de Maio* de Vitorino Matono.

O repertório escolhido para o duo de acordeão foi:

- ✓ *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo de Renato Bui;
- ✓ *Battle Hymne of the Republic, popular*, arranjo de Renato Bui;
- ✓ *Melodie Russe, Folk*.

Do repertório apresentado, só a *Melodie Russe* seria uma peça extra para trabalhar durante o ano letivo. Devido à falta de tempo não foi possível trabalhar a respetiva obra.

¹¹ Para esta seleção a mestranda baseou-se em Fonte (2013).

5. Implementação do projeto

5.1. Aluna A

Peça *Valsando* de Vitorino Matono

Esta peça é muito simples técnica e musicalmente tendo em conta o grau em que a aluna se encontra. A estagiária optou por começar a trabalhar uma peça mais simples para a aluna se sentir mais confiante tanto em termos técnicos e interpretativos, como em termos de memorização.

Ao longo do seu estudo foram várias as estratégias utilizadas tendo em conta as dificuldades que iam surgindo. O processo utilizado para a memorização da respetiva obra foi:

1. Análise da obra

Inicialmente, foi feita uma análise geral da obra: melódica, harmónica e rítmica; identificação da(s) tonalidade(s); identificação de padrão e partes semelhantes; identificação da forma, género e estilo da obra; e análise da marcação de fole. Posteriormente, à medida que a aluna ia lendo a obra, iam-se analisando as devidas partes. De uma forma geral, a aluna analisou a obra corretamente e com muita facilidade. O único aspeto onde apresentou dificuldades foi na identificação do género da obra, uma vez que afirmou que a obra era clássica ao invés de tradicional/popular.

2. Colocação do número de compassos

Na sequência da análise da obra, foram colocados o número de compassos, uma vez que não estavam indicados na partitura. Este procedimento ajudou na análise da obra e na execução da mesma:

- A aluna teve uma perceção melhor da obra em si: quantos compassos tem a obra na sua totalidade e cada uma das partes que a constituem;
- Em termos de execução é muito mais prático: é bem mais fácil a estagiária pedir à aluna para tocar a partir de um compasso em específico e vice-versa.

3. Divisão da obra em pequenas secções, solfejo e reprodução das mesmas no instrumento

De seguida, dividiu-se a peça em pequenas secções de modo a minimizar as passagens difíceis. As pequenas secções foram de imediato solfejadas com a sílaba “tá” e reproduzidas no instrumento com mãos separadas. A aluna executou tudo corretamente e sem dificuldade.

4. Estudo dos pontos críticos

Os pontos críticos foram trabalhados isoladamente e com muito cuidado: primeiro com mãos separadas e depois com as duas mãos. Esta estratégia foi realizada constantemente ao longo do estudo da obra na sala de aula, pois a aluna não o fazia de forma autónoma.

5. Repetição do mesmo trecho musical

Para consolidar melhor os conteúdos, as pequenas secções definidas e os pontos críticos foram repetidos várias vezes, procedimento muito importante para consolidar todo o material.

6. Questionar o género, estilo, tonalidade(s) e armação(es) de clave

Ao longo das aulas, a estagiária ia perguntando o género, estilo, tonalidade(s) e armação(es) de clave, sem recorrer à partitura. O objetivo era certificar se a aluna tinha consciência do que estava a executar, pois muita das vezes os alunos tocam uma obra sem saberem, por exemplo, em que tonalidade se encontra. Logo de início, a estagiária ia pedindo à aluna para responder de memória a essas questões, para interiorizar esses aspetos e não ficar tão dependente da partitura. A aluna respondeu sempre corretamente, revelando ter sempre consciência desses aspetos.

7. União das pequenas secções definidas anteriormente

Assim que a aluna tocou as devidas secções corretamente e sem dificuldade, as mesmas foram unidas de forma muito gradual.

8. Realização da marcação de fole

Logo que possível, a aluna tocou com a marcação de fole estipulada na partitura. Como estudava pouco, as peças demoravam muito tempo até ficarem consistentes. Deste modo, assim que a aluna tocou a peça com segurança, a estagiária começou logo a trabalhar com ela a marcação de fole. Ao longo do processo, a aluna foi alertada várias vezes para esse aspeto, dado que não realizava a devida marcação, devido à falta de estudo e de atenção. Este aspeto enfatizava-se mais quando tocava de memória. Se com partitura não realizava o fole corretamente, de memória revelava ainda mais dificuldades. Para a ajudar, a estagiária e o professor cooperante ensinaram-lhe a contar os compassos de memória, uma vez que a aluna não o sabia fazer e tornava mais difícil todo o processo.

9. Execução da obra por partes anunciando verbalmente as devidas partes

Após serem unidas as pequenas secções de modo a ficarem apenas duas secções (parte A e parte B), a aluna tocou cada uma dessas partes anunciando verbalmente as devidas partes antes de as executar. De notar que no decorrer das aulas a aluna deixou de anunciar verbalmente as devidas partes para não existir uma quebra em termos técnicos e interpretativos. Além disso, a aluna tinha a estrutura da peça bem interiorizada e não houve necessidade de se repetir esta estratégia por muito tempo.

10. Execução de memória logo de início

A aluna assim que dominou uma das partes da obra minimamente, começou logo a memorizá-las. À medida que ia memorizando, ia tocando de memória nas aulas. Além disso, a estagiária ia gravando as devidas prestações com o intuito de a aluna se habituar à “pressão” exercida pela gravação. De salientar que como a aluna demonstrou muita facilidade em memorizar, uma vez que logo na segunda aula já sabia tocar de memória o que se tinha trabalhado na aula, a estagiária preocupou-se logo com a memorização. Isto é, assim que a aluna sabia tocar uma nova secção, a estagiária ia pedindo para tocar a devida secção de memória logo que possível. No entanto, este processo revelou-se pouco eficaz para a aluna, pois começou a confundir a melodia da segunda parte com a primeira e durante muito tempo ficou insegura nesse aspeto.

11. Execução da obra na sua totalidade

Assim que tocou as devidas partes corretamente e sem dificuldade, a aluna começou a tocar a obra na sua totalidade com as devidas repetições, de modo a familiarizar-se gradualmente com o “resultado final” da obra.

12. Audição de uma gravação da obra

Após a aluna saber tocar a obra na sua totalidade de forma fluída, a estagiária, recorrendo à plataforma *Youtube*, fez ouvir uma gravação da mesma, de outro intérprete, com o intuito de ela se integrar mais no género e estilo da obra. A estagiária optou por não colocar uma gravação da obra logo no início, para a aluna não ser influenciada em termos técnicos e/ou interpretativos. Ela referiu que a gravação foi uma mais-valia, porque ficou a entender a obra muito melhor no seu todo. De realçar que no final da gravação, foi feita uma análise crítica da mesma, primeiro por parte da aluna, e depois por parte da estagiária. Esta análise foi crucial para a troca de ideias, sobretudo, interpretativas.

13. Tocar a obra com partitura

Ao longo do processo, a estagiária fez questão de a aluna ir recorrendo à partitura, mesmo quando já havia segurança de memória. A utilização recorrente da partitura teve como objetivos ir corrigindo os erros que a aluna executava quando tocava de memória e não os conseguia corrigir sem partitura, para confirmar aspetos que não estavam seguros e, sobretudo, para não se memorizarem erros nem escapar nenhum detalhe técnico e/ou interpretativo.

14. Estabelecer uma meta de velocidade para cada aula e uma velocidade final a atingir

De seguida, foi estabelecida uma meta de velocidade final a atingir. Para isso, foi definido, ao longo das aulas, um aumento gradual de velocidade, sempre muito equilibrado, até se atingir a velocidade pretendida. De salientar que a estagiária optou por não utilizar o metrónomo de forma constante. Isto é, pediu para recorrer ao metrónomo apenas para ter uma ideia a que velocidade teria de tocar e quando fosse estritamente necessário. Esta solicitação deveu-se ao facto de a obra ser uma *Valsa* e, como tal, é suposto ser tocada de forma livre. Se a obra fosse estudada constantemente com metrónomo, iria ser tocada de forma rígida e seria muito mais difícil para a aluna tocá-la de uma forma livre. Esta cumpriu com a velocidade estipulada de forma natural.

15. Execução da obra por partes, da seguinte forma: a aluna deverá tocar a parte da mão direita e cantá-la em simultâneo com nome de notas; o mesmo para parte da mão esquerda

De uma forma geral, a aluna sentiu mais dificuldades em cantar a parte da mão esquerda. Como a parte da mão esquerda é constituída por acordes e respetiva fundamental, a estagiária pediu para cantar a fundamental de cada acorde. Deste modo, o que a aluna tinha de cantar não era sequencial e melódico como a parte da mão direita, mas constituída por saltos; por exemplo, dó-sol. Para a ajudar, a estagiária cantou com ela. Esta estratégia relevou-se importante, pois a aluna referiu “ter ficado com a música na cabeça”, especialmente a melodia da mão direita.

16. Realização de um mapa mental da obra e respetiva análise

De seguida, a estagiária pediu à aluna para realizar um mapa mental da obra em casa, num trabalho autónomo, explicando em que consistia. Após a sua realização, foi feita uma análise do mesmo: aspetos relevantes, menos relevantes e o que poderia ainda ser mencionado. De acordo com as dificuldades que iam surgindo e os aspetos que eram acrescentados, como o caso da interpretação, o mapa era atualizado e/ou modificado, bem realizado numa mais-valia para a aluna, pois afirmou ter ficado com as ideias mais organizadas, fazendo com que tivesse real consciência do que estava a executar.

17. Execução da obra por partes de memória, da seguinte forma: a estagiária deverá executar a parte da mão esquerda e a aluna a parte da mão direita; e vice-versa

Este exercício foi repetido várias vezes até a aluna se sentir confortável, pois tinha apresentado mais dificuldades na execução da mão esquerda. Inicialmente, enganava-se nos acordes que tinha de executar. Após tê-los corrigido, relevou dificuldades na sua mudança, ou seja, sabia que acordes tinha de tocar, mas não sabia quando deveria mudar de acorde.

18. Colocação de cores para cada um dos acordes da mão esquerda (harmonia)

Perante as dificuldades apresentadas para a execução da harmonia de memória, foi estipulada uma cor para cada acorde. As cores foram escolhidas pela aluna e, segundo ela, as cores a ajudavam-na imenso porque a memória visual lhe era favorável.

19. Associação de emoções e colocação de dinâmicas na obra

Para a aluna associar a obra a emoções, assistiu à interpretação dada pela estagiária. Como já tinha ouvido uma gravação da obra e não havia outra disponível na *internet*, para não ouvir precisamente a mesma interpretação, a estagiária tocou a obra para ela ouvir. O objetivo era associar emoções para, logo de seguida, colocar dinâmicas. Neste caso, a aluna associou a obra a um clima de festividade, mais especificamente, as danças de rua do século XVII. Relativamente às dinâmicas, a aluna gostou da interpretação feita pela estagiária. Deste modo, apontou na partitura as dinâmicas que gostou e excluiu as com que não se identificou.

20. Tocar a obra a partir de vários pontos de memória, de acordo com o mapa mental, e fazer uma análise crítica da respetiva prestação

A estagiária pediu à aluna para tocar a obra a partir de vários pontos de acordo com o seu mapa mental. No final, foi realizada uma análise crítica da respetiva prestação: pontos em que se sentiu mais insegura e a sua causa, aspetos que não foram executados, entre outros. De salientar que este processo foi repetido várias vezes no decorrer das aulas. Curiosamente, a aluna apresentou dificuldades sempre no mesmo ponto.

Esta estratégia foi muito importante para combater a tendência da aluna em tocar sempre a partir dos mesmos sítios. Apesar de ter dito logo de início que este exercício era muito complexo e desafiante, conseguiu realizar o exercício sem grandes dificuldades. A análise crítica ajudou essencialmente a perceber os pontos mais inseguros e a razão dessa insegurança.

21. Execução da obra com a estagiária a tocar uma melodia diferente em simultâneo

A aluna tocou a obra na sua totalidade enquanto a estagiária a acompanhou com uma melodia diferente (na mesma tonalidade e dentro do mesmo estilo). O objetivo foi perceber se a aluna tinha a obra segura. Como não chegou a tocar a obra de memória na sua totalidade completamente segura, este exercício foi realizado apenas com partitura. De realçar que a aluna não apresentou quaisquer dificuldades na realização deste exercício.

22. Estudo das dinâmicas e marcação de fole separadamente e depois em simultâneo

Como a aluna apresentou imensas dificuldades em realizar a marcação de fole e as dinâmicas em simultâneo devido a um estudo inconsistente, a estagiária trabalhou esses aspetos com ela isoladamente. Após conseguir fazê-lo sem dificuldade, trabalharam os respetivos aspetos em simultâneo. Este processo foi repetido várias vezes o que para a aluna revelou ser muito mais fácil, dado que podia concentrar-se num dos aspetos de cada vez.

23. Colocação de articulação na mão esquerda (ritmo de *Valsa*)

Depois de trabalhadas a marcação de fole e as dinâmicas, foi estabelecida a articulação na parte da mão esquerda. Como a respetiva parte era responsável por marcar o ritmo da *Valsa* (acentuação no primeiro tempo), a articulação estabelecida foi *tenuto* no primeiro tempo e *staccato* nos restantes tempos. A aluna não apresentou quaisquer dificuldades na execução da respetiva articulação. No entanto, ao longo do tempo deixou de realizar a articulação devido ao reduzido estudo, que levou a que tivesse dificuldade em executar a marcação de fole, dinâmicas e articulação ao mesmo tempo.

24. Execução da obra de memória para outras pessoas

Para além de ter tocado de memória para a estagiária, a aluna também tocou para o professor cooperante e para outra aluna de acordeão. Como a aluna era muito insegura a tocar em público (com e sem partitura), esta estratégia foi muito importante para ela ganhar confiança.

25. Realização do ensaio mental

Assim que foram aplicadas todas as estratégias de memorização, a estagiária pediu à aluna para realizar um ensaio mental da obra autonomamente e em casa, após explicar em que consistia. A aluna referiu ter sido uma experiência estranha e o que achou mais difícil de executar foram os movimentos necessários para a execução da obra e a marcação do fole.

Peça *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira

Diante de uma obra mais exigente e mais próxima do grau em que aluna se encontra, a estagiária aproveitou a obra para trabalhar as estratégias de memorização. Como se afigurava mais complexa do que a obra anterior, um dos objetivos era a aluna sentir a capacidade de memorização de músicas relativamente fáceis, mas também peças mais robustas como o caso desta.

O processo de memorização foi idêntico ao da peça anterior, no entanto, diferiu em alguns aspetos tendo em conta a experiência tida com a antecedente. Deste modo, o processo utilizado desenvolveu-se nos procedimentos que a seguir se enunciam:

1. Análise da obra

À semelhança da obra anterior, primeiro fez-se uma análise geral. Posteriormente, à medida que a aluna ia lendo a obra, ia-se analisando as devidas partes de forma mais pormenorizada. De notar, que ao longo do processo de memorização recorreu-se muito a esta estratégia, mesmo em partes que já tinham sido analisadas, pois a aluna enganava-se recorrentemente em determinadas passagens por distração e/ou falta de estudo, o que fez com que tivessem de ser novamente analisadas. De realçar que, mais uma vez, a aluna não teve dificuldades na análise.

2. Divisão da obra em pequenas secções, solfejo e reprodução das mesmas no instrumento

Ao contrário da peça anterior, a aluna revelou mais dificuldades, especialmente na reprodução de pequenas secções. Em termos de solfejo, houve apenas dois ritmos que não fez corretamente. Relativamente à execução das pequenas secções no instrumento, revelou imensas dificuldades em determinados pontos que foram sempre estudados por pequenas secções praticamente durante todo o processo de memorização: primeiro com mãos separadas e depois com as duas mãos.

3. Estudo dos pontos críticos

Os pontos críticos foram trabalhados isoladamente e com muito cuidado: primeiro com mãos separadas e depois com as duas mãos. Além disso, foram estudados com vários ritmos, mudanças de andamentos (lento-rápido e/ou rápido-lento) e repetição do mesmo ritmo (entre 2 e 4 vezes). Para finalizar, as respetivas partes eram executadas de acordo com o que estava escrito na partitura.

De realçar que esta foi a estratégias mais utilizada. Como a peça era exigente para a aluna a nível técnico e houve pouca dedicação da sua parte, foram várias as aulas dedicadas ao estudo dos pontos críticos.

4. Repetição do mesmo trecho musical

As pequenas secções definidas e os pontos críticos foram repetidos várias vezes, com o intuito de consolidar melhor os conteúdos, procedimento muito importante para solidificar todo o material.

5. Questionar a tonalidade e armação de clave sem recorrer à partitura

À semelhança da obra anterior, a estagiária ao longo das aulas foi perguntando a tonalidade e respetiva armação de clave da obra à aluna sem recorrer à partitura. Mais uma vez, a aluna revelou estar sempre segura relativamente a essas questões.

6. União das pequenas secções

Tal como na peça anterior, assim que a aluna tocou as pequenas secções corretamente e sem dificuldade, as mesmas foram unidas de forma muito gradual. Neste caso, o processo foi muito mais vagaroso por causa de algumas dificuldades apresentadas a nível técnico.

7. Execução da obra a partir de vários pontos com partitura

Como a aluna demorou muito mais tempo a montar a peça, devido ao nível da sua dificuldade, demorou também muito mais tempo a memorizá-la. Apenas nas últimas aulas é que conseguiu executar a obra de memória até onde sabia no momento. Deste modo, ao longo das aulas, a estagiária ia pedindo à aluna para tocar a partir de vários pontos estabelecidos pela aluna, mas com partitura.

8. Execução dos pontos críticos num andamento muito lento a fim de observar os movimentos e posição da mão

As passagens mais críticas foram executadas pela estagiária muito lentamente, a fim de aluna observar os respetivos movimentos e posições da mão. Como em determinadas passagens os movimentos eram esquemáticos, esta estratégia ajudou imenso a percebê-lo.

9. Audição de uma gravação da obra

Como não existe nenhuma gravação da obra na *internet*, a estagiária e o professor cooperante tiveram de tocar a peça para a aluna ouvir. Como na anterior, tinha referido que a audição da gravação a tinha ajudado imenso a integrá-la no contexto e carácter da obra, desta vez, a estagiária exemplificou-a para a aluna numa fase muito inicial. Isto é, assim que a aluna executou as primeiras secções corretamente, a estagiária tocou a obra para ela ouvir. De seguida, foi feita uma análise crítica da prestação primeiro por parte da aluna e depois por parte da estagiária. Esta análise foi crucial para a troca de ideias, sobretudo, interpretativas.

Esta estratégia foi realizada mais do que uma vez, umas vezes pela estagiária e outras pelo professor cooperante, com o intuito de a aluna ouvir várias interpretações e não se deixar influenciar apenas por uma forma de tocar. Novamente a aluna referiu integrar-se muito melhor na obra em si, após este procedimento.

10. Execução da obra com as diferentes articulações com mãos separadas

Devido às dificuldades apresentadas, inicialmente, pela aluna em tocar as diversas articulações com as duas mãos em simultâneo, estas foram estudadas, com mãos separadas. Quando a aluna começou a dominar a obra tecnicamente, começou a tocar as diversas articulações com as duas mãos.

11. Estratégia da execução repartida da obra: a estagiária deverá tocar a parte mão direita e a aluna a da mão esquerda; e vice-versa

Esta estratégia foi aplicada sobretudo nas passagens mais críticas e ajudou imenso a aluna a melhorar as respetivas partes tecnicamente e a ter mais consciência da junção das partes de ambas as mãos. Este procedimento foi repetido muitas vezes ao longo do processo.

12. Realização de um mapa mental da obra e respetiva análise

Mesmo sem a aluna saber a obra na sua totalidade, a estagiária pediu-lhe para realizar um mapa mental da obra autonomamente e em casa, uma vez que o mapa mental foi um dos aspetos que a aluna mencionou tê-la ajudado a memorizar. Após a sua realização, analisaram o mapa mental e, à medida que a aluna ia lendo a obra, o mapa era atualizado e/ou modificado.

13. Execução da obra de memória

Ao contrário do sucedido na peça anterior, a aluna não começou a memorizar assim que começou a ler a partitura. Neste caso, começou a fazê-lo quando se sentiu preparada, ou seja, não houve tanta pressão por parte da estagiária. O facto de a memorização ter sido feito ao ritmo a que a aluna decidiu aplicar teve um melhor resultado. Apesar de aluna ter conseguido tocar a peça toda de memória apenas nas últimas aulas, tocou com muito mais confiança e não confundiu a melodia da mão direita. De notar que a aluna apenas memorizou a obra na sua totalidade na última semana não por problemas de memorização, mas sim por motivos técnicos, uma vez que acabada a leitura da obra a memorizou logo na mesma semana. Antes de saber a peça na sua totalidade, a aluna tocava-a de memória até onde sabia tocar. Mais tarde, quando concluiu a leitura da obra, começou a tocá-la de memória na sua totalidade.

14. Execução da obra de memória para outras pessoas

Para além de ter tocado de memória para a estagiária, também o fez para o professor cooperante e para outra aluna de acordeão. Na altura apenas sabia tocar metade da obra e foi o que apresentou de memória. Posteriormente, acabou por tocar a peça de memória na audição, embora tenha tido a partitura de lado caso fosse necessário.

15. Execução da obra na sua totalidade e respetiva análise crítica com e sem partitura

Assim que tocou as devidas partes da obra corretamente e sem dificuldades, a aluna começou a tocar a obra na sua totalidade, de modo a familiarizar-se com o seu todo. Primeiro com partitura e depois sem ela.

16. Tocar com partitura

Ao longo do processo, tal como sucedido na peça anterior, a estagiária fez questão de a aluna ir recorrendo à partitura, mesmo quando já sabia tocar a peça de memória. A utilização recorrente da partitura teve o intuito de a aluna ir corrigindo os erros que fazia quando tocava de memória e não os conseguia corrigir sem partitura, para confirmar os aspetos que não estavam ainda seguros, e para não memorizar erros nem escapar nenhum detalhe. Além disso, como a aluna decorou uma parte da obra em apenas uma semana, era fundamental tocar com partitura a fim de se aperceber de que não havia nenhuma desconformidade, em resultado de um trabalho apressado.

17. Realização do ensaio mental

Assim que foram aplicadas todas as estratégias de memorização, a estagiária pediu à aluna para realizar um ensaio mental da obra autonomamente e em casa. A aluna referiu ter sentido mais dificuldade em executar os acordes e saltos da mão direita, pelo facto de não sentir o teclado.

Em comparação com a outra obra, houve aspetos que não foram executados, nomeadamente:

- Colocar o número dos compassos

Como a partitura já tinha a indicação do número dos compassos, não foi necessário indicá-lo.

- Execução da marcação do fole

Não foi feita uma marcação de fole pelas seguintes razões: a obra é complexa para prever a respetiva marcação (ao contrário da peça anterior que já tinha o fole estipulado na partitura) e cada acordeão consome uma quantidade de ar diferente (no caso do acordeão da aluna, este consome muito mais ar do que o habitual). Assim, para se proceder à marcação de fole, a aluna teria de dominar bem a obra. Como não chegou a atingir esse patamar, não foi possível marcar as viragens de fole.

- Execução da obra por partes anunciando verbalmente as devidas partes

Como a aluna demorou muito tempo a dominar minimamente a peça em termos técnicos, a estagiária não achou relevante realizar esta estratégia, porque a aluna já tinha interiorizado a estrutura da mesma.

- Execução de memória logo de início

Na opinião da mestranda, o facto de a aluna ter começado a tocar de memória logo de início na peça anterior (*Valsando*) fez com que a obra não ficasse consistente, dado que a aluna de início começava a confundir as várias partes da obra (A e B) e demorou algum tempo até ficar mais segura. Deste modo, a estagiária nesta peça optou por deixar a aluna seguir o ritmo dela, isto é, não se preocupou em que a discente privilegiasse a memória logo de início, mas sim quando sentisse que o deveria fazer. Na perspetiva da mestranda, esta nova abordagem funcionou melhor com a aluna, pois nunca confundiu nenhuma parte da obra.

- Estabelecer uma meta de velocidade para cada aula e uma velocidade final a atingir

Devido às dificuldades apresentadas, não foi possível estabelecer metas de velocidade. No entanto, à medida que se ia trabalhando a obra, a aluna intuitivamente tocava mais rápido de forma muito gradual.

- Execução da obra por partes, da seguinte forma: a aluna deverá tocar a parte da mão direita e cantá-la em simultâneo com nome de notas; o mesmo para parte da mão esquerda

A estratégia não foi realizada pelo facto de a aluna ter revelado imensas dificuldades técnicas e a estagiária não achou relevante a utilização da devida estratégia para a ajudar nesse domínio, mesmo porque não é uma obra melodiosa como era o caso da obra anterior.

- Colocação de cores para os acordes da mão esquerda

Nesta obra, a aluna não demonstrou dificuldade na execução dos acordes da mão esquerda tanto a tocar com partitura como a tocar de memória, pelo que não foi necessário recorrer a esta estratégia.

- Associação de emoções a fim de colocar as dinâmicas na obra

Como a obra tinha indicações de dinâmica, não foi necessário associar a obra a emoções para proceder à sua colocação. No entanto, quando a aluna ouviu a obra pela primeira vez, intuitivamente, associou a obra a emoções, tendo mencionado que a obra era “diferente e estranha” por divergir do repertório que costumava tocar (valsas e outros tipos de obras tradicionais), que a lembrava os soldados a marchar e despertava alegria.

- Execução da obra com a estagiária a tocar uma melodia diferente em simultâneo

Esta estratégia não foi realizada pelo facto de a aluna nunca ter chegado a dominar a obra o suficiente para se poder aplicar.

- Estudo das dinâmicas e marcação de fole isoladamente e depois em simultâneo

Como a aluna não atingiu um nível que permitisse trabalhar dinâmicas e viragens de fole, os respetivos aspetos não foram executados.

- Colocação de articulação na mão esquerda

Neste caso, a partitura já tinha a articulação estipulada, pelo que não foi necessário colocá-la.

- Execução da obra a partir de vários pontos de memória

Devido ao facto de esta obra ser mais exigente técnica e musicalmente e de a aluna se ter dedicado pouco no estudo da obra, demorou muito tempo a dominá-la tecnicamente e a memorizá-la. Apenas conseguiu executar a obra de memória nas últimas aulas até onde sabia no memento. Deste modo não foi possível realizar esta estratégia de memória, apenas com partitura.

5.2. Duo de acordeão: aluna B e aluno C

When the saints go Marchin in, popular, arranjo de Renato Bui

Esta obra fazia parte do programa dos alunos e a estagiária aproveitou-a para aplicar as estratégias de memorização, aplicando as seguintes estratégias:

1. Análise da obra

A obra foi analisada de duas formas: primeiro a parte de cada aluno e, posteriormente, a partitura geral. A análise de cada parte foi importante a nível individual, especialmente, para facilitar a leitura e execução da obra. A análise geral foi relevante para entender a obra no seu todo e como ambas as partes dos alunos se difundiam. Em termos gerais, os alunos revelaram facilidade na análise na obra, apesar do aluno C ter apresentado dificuldades na identificação da tonalidade da obra.

2. Divisão da obra em pequenas secções, solfejo e reprodução das mesmas no instrumento

Os alunos tiveram muita facilidade no solfejo e reprodução das pequenas secções, tanto que conseguiram juntar as mãos após poucos minutos de estudo.

3. Estudo dos pontos críticos

Os pontos críticos foram trabalhados isoladamente; primeiro com mãos separadas e depois com as duas mãos. Este processo foi feito individualmente e, posteriormente, em conjunto. De uma forma geral, os alunos após alguns minutos de estudo conseguiram reproduzir corretamente as devidas passagens.

4. Repetição do mesmo trecho musical

Para consolidar melhor os conteúdos, as pequenas secções definidas e os pontos críticos foram repetidos várias vezes, procedimento muito importante para consolidar todo o material.

5. Questionar o género, estilo, tonalidade e armação de clave

Ao longo das aulas, a estagiária questionava o género, estilo, tonalidade e armação de clave da obra sem recorrer à partitura. O género e estilo foram logo interiorizados pelos alunos, contudo, o mesmo já não se sucedeu com a tonalidade e respetiva armação de clave. A primeira vez que a estagiária levantou a questão sobre a tonalidade, a aluna B não soube responder. No entanto, nas restantes aulas respondeu sempre corretamente e de imediato.

Quanto ao aluno C, não soube responder ao longo de várias aulas, apesar de o professor cooperante e a estagiária lhe explicarem várias vezes como identificar a tonalidade. Depois de insistirem muito nesta questão, o aluno conseguiu responder corretamente.

Relativamente à armação de clave, a aluna B demonstrou saber sempre qual a tonalidade da obra, mas não a armação de clave. Contudo, assim que a estagiária lhe indicou qual era, passou a responder corretamente. O aluno C soube sempre qual era a armação de clave, tendo apenas revelado dificuldades na identificação da tonalidade.

6. União das pequenas secções

Assim que os alunos tocaram as devidas secções corretamente e sem dificuldade, as mesmas foram unidas de forma muito gradual.

7. Tocar a obra na sua totalidade

Este processo foi executado assim que executaram a peça por partes devidamente e com facilidade.

8. Executar a obra com o professor cooperante a tocar uma melodia diferente

Este exercício foi realizado com o intuito de perceber se os alunos tinham a sua parte consistente. Ao início demonstraram um pouco de dificuldades, mas após algumas tentativas tocaram corretamente.

9. Tocar as partes individualmente

Este processo foi executado várias vezes ao longo do estudo da obra. Cada vez que os alunos relevavam dificuldade na execução da sua parte, estudavam individualmente, o que era feito, sobretudo nas aulas em que revelavam alguma falta de estudo autónomo.

10. Audição de uma gravação da obra

Após os alunos conhecerem a obra e a dominarem minimamente, a estagiária colocou uma gravação da mesma para eles escutarem. O objetivo era haver melhor integração no estilo e carácter da obra. Como na *internet* não havia nenhuma gravação da obra tocada por um duo, a estagiária teve de apresentar uma gravação de outra formação, neste caso, um arranjo feito para um octeto. De uma forma geral, os alunos ficaram mais enquadrados no estilo e carácter da obra. Esta análise foi crucial para a troca de ideias, sobretudo, interpretativas. No entanto, a gravação não os ajudou muito na execução da obra, dado que o arranjo que ouviram era diferente do que o que tinham de tocar. No final, foi feita uma análise crítica da gravação primeiro por parte dos alunos e depois por parte da estagiária.

11. Estabelecer uma meta de velocidade para cada aula e uma velocidade final a atingir

Este processo foi realizado de forma muito gradual. Os alunos cumpriram com a velocidade estipulada, mas por várias vezes não cumpriram com as metas de velocidade estabelecidas para cada aula por não se sentirem confortáveis em tocar na velocidade pretendida. Deste modo, este processo acabou por ser feito ao ritmo dos alunos, ou seja, os alunos avançavam na velocidade quando se sentiam confortáveis e não porque era estabelecida uma meta a atingir.

12. Execução da obra por partes

Este processo também foi realizado várias vezes individualmente e em conjunto.

13. Marcação da pulsação

Este procedimento também foi feito recorrentemente. Como o aluno C acelerava constantemente, o professor cooperante ou a estagiária marcavam a pulsação, da seguinte forma: com uma caneta ou palmas e/ou executando os acordes na mão direita no instrumento de forma a marcar o tempo.

14. Execução da obra de memória individualmente e em conjunto

De uma forma geral, os alunos não revelaram dificuldades na execução da obra individualmente. Quanto tocavam em simultâneo, a aluna B ficava mais atrapalhada, mas afirmava sempre que sabia onde estava porque “ouvia a sua parte interiormente”. O aluno C não relevou dificuldades, apenas acelerava como era seu costume.

15. Marcação do fole

Foi colocada a marcação de fole assim que os alunos dominaram a obra.

16. Realização do mapa mental e respetiva análise

Após os alunos executarem devidamente a obra, a estagiária pediu para realizarem o mapa mental da mesma autonomamente e em casa. Na aula seguinte, fizeram a sua análise de forma a melhorá-lo e, sempre que era necessário, os alunos

modificavam o mapa mental consoante as necessidades e dificuldades que lhes iam surgindo.

17. Tocar a obra a partir de vários pontos de memória, de acordo com o mapa mental, e fazer uma análise crítica da respetiva prestação

Os alunos conseguiram realizar corretamente o exercício. De realçar que a aluna B teve mais facilidade na realização do exercício, dado que realizou tudo devidamente e sem dificuldades, enquanto o aluno C mostrou constrangimento num dos pontos.

18. Executar a obra com partitura

Mesmo trabalhando várias vezes de memória, a estagiária fazia de questão de os alunos olharem de vez em quando para a partitura para confirmarem se estavam a fazer tudo corretamente.

19. Estratégia da execução repartida da obra: a aluna B tocava a parte da mão direita e o aluno C a da mão esquerda; e vice-versa.

A aluna B apresentou muitas dificuldades na execução da parte da mão esquerda, o que não se refletia nos acordes que tinha de tocar, mas sim quando os deveria tocar e mudar de harmonia. A parte da mão direita executou sem dificuldades. O aluno C não apresentou dificuldades. Para ajudar a aluna B com a harmonia foi feita uma nova análise da harmonia para perceber porque eram aqueles acordes que tinha de tocar em específico e quando tinha de mudar de harmonia.

20. Associar a obra a emoções, a fim de colocar dinâmicas

A aluna B referiu que a música lhe transmitia alegria e que a fazia lembrar pessoas a dançarem numa festa e/ou num arraial. O aluno C adiantou que lhe fazia lembrar os concertos antigos de acordeão e que a peça lhe transmitia alegria. Logo após associarem emoções à obra, colocaram-lhe dinâmicas. Os alunos executaram de imediato a obra de acordo com as emoções associadas e dinâmicas estabelecidas.

21. Improviso: mão esquerda e mão direita

Os alunos improvisaram na tonalidade e estilo da obra. De realçar que ambos revelaram mais dificuldades em improvisar a mão direita. Este exercício foi efetuado por duas razões: porque os alunos referiram ter dificuldade em improvisar e porque caso acontecesse algum imprevisto e não conseguissem lembrar-se de como tocar a obra, a improvisação seria uma solução para a prosseguir. Com a realização deste exercício referiram sentir-se mais confiantes a improvisar por terem aprendido bastante sobre o assunto. Após terem improvisado, a estagiária explicou que esta estratégia seria para recorrer em último recurso.

22. Tocar a obra por partes da seguinte forma: o aluno C tocava a primeira parte a obra e a aluna B prosseguia com a segunda parte; e vice-versa.

Este exercício em que os alunos não revelaram dificuldades foi realizado com e sem partitura.

23. Tocar de memória e gravar várias vezes com outras pessoas a assistir

Este procedimento foi realizado com o intuito de os alunos ficarem habituados a tocar de memória enquanto são filmados e com pessoas a assistir. Neste caso, a assistência englobou o professor cooperante e os encarregados de educação. Ao início, os alunos sentiram-se um pouco pressionados, especialmente com facto de estarem a ser filmados, mas no decorrer das aulas essa pressão deixou de existir.

24. Ensaio mental

Por fim, os alunos fizeram um ensaio mental da obra. O aluno C referiu ter tido apenas dificuldade em executar a partir do compasso 38 pelo facto de se baralhar com a parte da mão esquerda, de resto não sentiu dificuldades. Quanto à aluna B, referiu ter mais facilidade na execução da parte da mão direita do que na mão esquerda, tendo revelado também um pouco de dificuldades na execução do fole.

Battle Hymne of Republic, popular, arranjo de Renato Bui

Nesta obra, o processo utilizado foi o seguinte:

1. Análise da obra

Os alunos analisaram a obra com muita facilidade. A aluna B foi quem mais se destacou, especialmente no que respeita à harmonia; o aluno C teve um pouco mais de facilidade em encontrar partes semelhantes e as diversas frases melódicas.

2. Divisão da obra em pequenas secções, solfejo e reprodução das mesmas no instrumento

A aluna B solfejou corretamente. O aluno C não teve a mesma facilidade, por causa da desconcentração. Em relação à execução das pequenas secções, os alunos revelaram muita facilidade, tanto individualmente ou em conjunto. Assim, após alguns minutos de estudo, conseguiram tocar com as duas mãos.

3. Aula por Naipes

A pedido do professor cooperante, foi realizada uma aula por naipes. Na sua opinião, os alunos precisavam de uma aula deste tipo para se focarem na sua parte e a melhorarem. Deste modo, esta aula foi direcionada para melhorar aspetos sobretudo técnicos, tais como, dedilhação, junção das mãos, estudo das passagens mais críticas, entre outros.

4. Estudo dos pontos críticos

Os pontos críticos foram trabalhados isoladamente, primeiro com mãos separadas e depois com as duas mãos, este procedimento foi feito individualmente e, posteriormente, em conjunto. Após alguns minutos de estudo os alunos conseguiram reproduzir corretamente as respetivas passagens.

5. Repetição do mesmo trecho musical

As pequenas secções definidas e os pontos críticos foram repetidos várias vezes, com o intuito de se consolidar os conteúdos, procedimento muito importante para solidificar todo o material.

6. Questionar o género, estilo, tonalidade e armação de clave

Os alunos responderam sempre corretamente relativamente a estas questões.

7. União das pequenas secções

Assim que os alunos tocaram as devidas secções corretamente e sem dificuldade, as mesmas foram unidas de forma muito gradual.

8. Professor cooperante acompanhar os alunos a tocar

O professor cooperante acompanhou os alunos a tocar quando um dos alunos sabia bem o papel e o outro não ou quando um dos alunos estava atrapalhado na execução da sua parte. Na primeira situação, o professor executava a parte do aluno que não tinha a sua parte sabida com o intuito de os alunos ficarem a saber como resultava a junção de ambas as partes. Na segunda situação, o professor acompanhava o aluno que sentia dificuldades a tocar a sua parte, com o objetivo de ele perceber melhor o que tinha de executar.

9. Tocar individualmente

Este processo foi executado várias vezes ao longo do estudo da obra. Cada vez que os alunos revelavam dificuldade na execução da sua parte, estudavam individualmente. Esta estratégia foi usada sobretudo nas aulas em que os alunos revelaram alguma falta de estudo.

10. Tocar a obra por partes

A obra foi trabalhada por partes com mãos separadas e mãos juntas, individualmente e em conjunto. Assim que os alunos conseguiram tocar a primeira parte da obra corretamente e sem dificuldade, a estagiária pediu-lhes para a tocar na sua totalidade. Como os alunos já estavam habituados a estudar e a tocar por partes, a estagiária, assim que possível, começou a pedir para tocarem tudo de seguida. O objetivo era os alunos não estranharem tocar a obra de forma fluída e irem-se integrando de forma gradual no estilo e carácter da obra.

11. Tocar num andamento muito lento

Este processo foi feito sobretudo nas partes mais críticas. Sempre que necessário, os alunos tocavam num andamento lento, a fim de tocarem corretamente, sem enganos, de forma fluída e de modo a sentirem-se seguros na execução.

12. Marcação de acentuação

À medida que iam estudando a peça, os alunos naturalmente iam entrando no espírito da obra e achou-se por bem marcar uma acentuação no final desta, com o intuito de a peça acabar em apoteose. Logo de seguida, trabalharam a respetiva acentuação, assim como as restantes acentuações presentes na obra. De uma forma geral, os alunos demonstraram um pouco de dificuldades na realização das acentuações, à exceção da última acentuação. Esta dificuldade deveu-se ao facto de os alunos não estarem habituados a realizar acentuações. Especialmente se fossem seguidas, como era o caso. Devido a esta dificuldade e ao facto de os alunos não terem tido tanto tempo para estudar esta obra, acabaram por não conseguir realizar todas as acentuações presentes na peça.

13. Associação de emoções na obra, a fim de colocar dinâmicas

Quando os alunos revelaram conseguir tocar a obra na sua totalidade corretamente e sem dificuldades, associaram a obra a emoções. À semelhança da obra anterior, a aluna B referiu que a música lhe transmitia alegria e que a fazia lembrar pessoas a dançar numa festa e/ou num arraial. O aluno C disse que a obra lhe transmitia felicidade, tal como a aluna B. Depois de associarem a obra a emoções, procederam à colocação de dinâmicas e sentiram dificuldade na sua execução.

14. Realização um mapa mental da obra e respetiva análise

À semelhança da peça anterior, os alunos executaram um mapa mental da peça, que foi muito bem executado por cada um deles.

15. Tocar a obra na sua totalidade

Mal os alunos fizeram a leitura integral da peça foi-lhes solicitado que a comesçassem a tocar na sua totalidade.

16. Estratégia da execução repartida da obra de memória da seguinte forma: aluna B deverá tocar a parte da mão direita e aluno C a da mão esquerda; e vice-versa.

A aluna B tocou a mão direita corretamente; o aluno C apesar de ter tocado os acordes da mão esquerda corretos, não os tocou no sítio certo. Perante a dificuldade apresentada, a estagiária perguntou qual era a harmonia da primeira parte da obra e ambos identificaram corretamente os acordes. Logo de seguida, o professor cooperante alertou o aluno que, para além de saber que acordes tinha de tocar, deveria saber quando os tinha de tocar. A estagiária acrescentou que, para isso, bastava ouvir a parte da colega e mudar quando sentisse ser necessário. Foram feitas várias tentativas até o aluno conseguir tocar corretamente e com segurança a mão esquerda de memória. Posteriormente, inverteram-se os papéis. Os alunos conseguiram tocar corretamente o que lhes foi pedido, mas estavam inseguros, pelo que a estagiária repetiu o exercício até ficarem à vontade na sua execução.

Depois de realizarem este exercício na primeira parte da obra, fez-se o mesmo com a segunda parte. Antes de começar o exercício, a estagiária perguntou em que compasso começava a segunda parte da obra. A aluna B referiu ser o compasso 56 ou 57, acabando por precisar ser o compasso 57; o aluno C não se manifestou. A estagiária corrigiu ao esclarecer que era no compasso 56. De seguida, realizaram o exercício e manifestaram dificuldades na execução, tanto na mão direita como na mão esquerda, mesmo após várias tentativas. As dificuldades apresentadas deveram-se ao facto de os alunos não terem estudado a partir da segunda parte. Os alunos confirmaram só conseguir tocar a segunda parte de memória, se tocassem a peça do início. Deste modo, a estagiária explicou que tinham de tocar a obra a partir de vários pontos, pois se tivessem uma falha de memória na segunda parte da obra, teriam de voltar a tocar a obra do início.

17. Tocar com partitura

Mesmo trabalhando várias vezes de memória, a estagiária fazia questão de que olhassem de vez em quando para a partitura para confirmarem se estavam a fazer tudo corretamente.

18. Tocar a obra de memória e gravar várias vezes com outras pessoas a assistir

De uma forma geral, não houve qualquer incómodo por parte dos alunos pelo facto de tocarem com outras pessoas a ouvir e gravarem a sua execução. O público selecionado para assistir à apresentação musical, por sugestão da estagiária, foi composto pelos encarregados de educação e pelo professor cooperante. Este processo foi repetido várias vezes de modo a sentirem-se cada vez mais à vontade e confiantes.

De início, enganavam-se algumas vezes e, por vezes, não conseguiam retomar a obra. No entanto, ao longo do tempo deixaram de se enganar e no caso de algum imprevisto foram capazes de retomar a obra. Notou-se uma evolução por partes dos alunos relativamente nesse sentido.

19. Ensaio Mental

Por fim, os alunos realizaram um ensaio mental da obra. O aluno C referiu ter dificuldade apenas nos compassos 52 e 53 por não ter bem presente na memória as posições da mão. O resto referiu ser fácil. Relativamente à aluna B, referiu ser mais fácil a execução da mão direita do que da mão esquerda e que, de uma forma geral, se sentiu mais insegura do que na outra obra. A insegurança deveu-se ao facto de esta peça ser mais recente e o tempo de preparação ter sido menor.

Em comparação com a peça anterior, houve estratégias que não foram executadas, nomeadamente:

- Tocar a obra a partir de vários pontos de memória, de acordo com o mapa mental, e fazer uma análise crítica da respetiva prestação;
- Improviso: mão direita e mão esquerda.

Ambas as estratégias não foram realizadas devido a falta de tempo. Os alunos tiveram menos tempo para preparar esta obra e, conseqüentemente, não houve tanta consolidação, por isso não se sentiram tão seguros na execução da mesma. Deste modo, as estratégias supracitadas não foram realizadas.

A tabela 22 mostra as estratégias realizadas com os alunos e as diversas memórias desenvolvidas.

Tabela 22 - Estratégias de memorização utilizadas e memórias desenvolvidas

Estratégias de memorização	Memórias desenvolvidas
Análise da obra	Analítica Visual Rítmica
Solfejo	Analítica Rítmica
Repetição de trechos	Motora
Tocar a peça de mãos separadas para desenvolver a independência das mãos	Analítica Motora Auditiva Visual
Questionar tonalidade, género, estilo e armação de clave	Visual

da respetiva obra a fim de os alunos responderem de memória	
Tocar a obra anunciando verbalmente cada parte	Analítica Visual
Execução da obra de memória assim que possível	Analítica Motora Auditiva Visual
Audição de uma gravação da obra	Auditiva
Cantar a melodia e acompanhamento com e sem nomes de notas	Auditiva Nominal
Praticar num tempo muito lento enquanto se observa o movimento das mãos, solidificando assim a imagem dos movimentos físicos requeridos para a peça	Visual
Cantar uma voz e tocar outra	Auditiva
Tocar realçando apenas um dos seguintes aspetos: - Dinâmica - Articulação - Fole	Auditiva Motora
Tocar a peça de mãos separadas para desenvolver a independência das mãos	Analítica Motora Auditiva Visual
Colocar uma cor para cada acorde (harmonia)	Visual
Associar emoções à obra	Emocional
Improvisar dentro do estilo e carácter da obra	Analítica
Tocar uma melodia diferente enquanto aluno toca a respetiva obra	Auditiva
Tocar de memória para outras pessoas	Motora Visual Auditiva Analítica Rítmica Linguística Nominal Emocional
Tocar com partitura a fim de tocar tudo corretamente e não deixar escapar nenhum detalhe	Visual
Tocar a obra individualmente e em conjunto (duo)	Motora Auditiva
Execução da obra por partes	Motora
Aluno toca uma parte individualmente e o outro aluno prossegue (com e sem partitura)	Analítica Motora Auditiva Rítmica

	Linguística Nominal
Tocar com o aluno a respetiva parte	Auditiva
Realização e utilização do mapa mental, e respetiva análise	Analítica
Tocar a partir de vários pontos da peça	Visual
Descrever verbalmente as <i>performances</i> (análise crítica)	Analítica
Ensaio mental	Motora Visual Auditiva Analítica Rítmica Linguística Nominal Emocional

Fonte: Autoria própria.

6. Apresentação e análise dos resultados

6.1. Entrevistas

6.1.1. Entrevistas Pré-intervenção

De uma forma geral, as respostas foram sempre muito idênticas. Todos seguiram a mesma perspetiva em quase todas as questões.

Inicialmente, foram feitas várias questões de carácter mais pessoal para se compreender melhor o contexto em que o projeto foi inserido.

Relativamente à primeira questão “Há quanto tempo estudas acordeão?” a aluna A referiu tocar há quatro anos e os outros dois alunos referiram tocar há três anos. Todos já tinham tido aulas de música antes de ingressarem no conservatório, no entanto, foi apenas no conservatório que começaram a aprender a tocar acordeão e onde tiveram sempre o mesmo professor. Quando questionados se pretendiam seguir música, a aluna A negou logo essa hipótese dizendo:

“Sempre achei que a música era só uma coisa (...) que não fosse (...) assim para a minha vida, que fosse alguma coisa à parte, uma coisa de lazer ou uma coisa mais para o meu conhecimento, mas não de seguir mesmo” (anexo 4, a).

Os restantes alunos afirmaram não saber ainda o que pretendiam seguir. Seguidamente, foram questionados sobre o tempo de estudo do instrumento, em média, por dia. A aluna A referiu não tocar sempre todos os dias, mas que em média

toca 20 ou 30 minutos nos dias em que o faz. Os restantes referiram tocar 30 minutos por dia, exceto ao domingo, porque não tocam. O aluno C acrescentou ainda que raramente toca à segunda-feira.

Posteriormente, abordou-se a temática da memorização. Todos afirmaram tocar de memória: a aluna A toca, aproximadamente, há quatro anos e os restantes há três anos e não revelam dificuldade em tocar de memória. A aluna A afirmou tocar de memória porque lhe dá mais jeito e os restantes afirmaram sentir-se mais confortáveis a tocar de memória. De seguida, foram questionados sobre o repertório mais difícil e fácil de memorizar. Para as alunas A e B, o repertório mais difícil de memorizar são as peças muito pormenorizadas (com várias dinâmicas, mudanças de articulação, etc.); para o aluno C são as peças mais rápidas. Quanto às músicas mais fáceis, foi unânime serem as peças populares.

Relativamente ao tempo que levam a memorizar uma obra, as alunas A e B afirmaram demorar dois meses e o aluno C dez minutos. Quanto à questão “Senteste-te seguro quando tocas de memória?” Os alunos A e C disseram que sim e a aluna B mencionou “às vezes não, e outras vezes sim” (anexo 4, b). No que diz respeito ao estado de espírito influenciar ou não as *performances* de memória, as alunas A e B mencionaram não influenciar, contrariamente ao aluno C que afirmou ter muita influência. Nas três questões seguintes, os alunos partilharam todos a mesma opinião: tocar de memória é uma vantagem e se tivessem partitura isso os iria prejudicar, a memorização surge naturalmente, primeiro tocam e depois é que memorizam. Por fim, foi questionado se têm alguma estratégia para memorizar. A aluna A referiu que as estratégias que utiliza são “divertir, fazer com outra pessoa, que faça de outra forma do que estar a olhar para o papel e decorar como se fosse um poema” (anexo 4, a). O aluno C também referiu ter estratégias, nomeadamente, tocar a música sem abrir o fole e decorar a músicas com os dedos. A aluna B referiu não ter nenhuma estratégia para memorizar.

6.1.2. Entrevistas Pós-intervenção

Mais uma vez as respostas foram bastante homogêneas. Todos os entrevistados consideraram que a investigação foi útil e interessante: aluna A porque aprendeu a usar mais a memória, tanto a nível musical como nas outras disciplinas da escola; a aluna B porque melhorou a memória e o aluno C porque aprendeu mais sobre memória e considera que com a implementação das estratégias utilizadas consegue memorizar as peças mais rapidamente.

Também foi da opinião de todos que as estratégias aplicadas ao longo das aulas melhoraram a eficácia da memorização, por várias razões. Segundo as alunas A e B porque têm consciência do que estão a tocar e não o fazem apenas através da mera repetição, e, segundo o aluno C, porque já consegue tocar a obra a partir de vários pontos.

Relativamente às estratégias de memorização em que mais se basearam, já houve divergência. A aluna A baseou-se mais na atribuição de uma cor a cada acorde, em começar a tocar a obra a partir de vários pontos, repetir os mesmos acordes várias vezes e em andamentos diferentes (rápido-lento e lento-rápido) e em ver a posição da mão. A aluna B baseou-se mais em tocar com mãos separadas e no mapa mental e o aluno C focou-se mais na repetição e no mapa mental.

Quando questionados sobre as estratégias que mais utilizaram para memorizar, as respostas mais uma vez também não coincidiram. A aluna A referiu ser a atribuição de uma cor a cada acorde, a aluna B afirmou ser o mapa mental e o aluno C a repetição.

Nas restantes perguntas, os alunos tiveram sempre a mesma opinião: todos consideraram importante criar uma rede de estratégias para assegurar a eficácia do processo de memorização e serem orientados pelo professor relativamente a estas questões. Relativamente a esta abordagem de memorização e a que utilizavam, todos os alunos afirmaram memorizar agora as peças mais rápido. Também referiram que, com as estratégias trabalhadas, conseguem recuperar mais facilmente os lapsos de memória e que se sentem mais seguros a tocar de memória.

6.2. Questionário

Relativamente aos questionários efetuados aos professores de acordeão obteve-se 15 respostas. O questionário está dividido em duas partes. Uma parte diz respeito à caracterização e a outra parte a tocar de memória.

Categoria 1 – Caracterização

Na primeira parte do questionário pretendeu-se fazer uma caracterização dos professores quanto ao género, idade, habilitações dentro da área de acordeão, tempo de serviço e regiões onde lecionam acordeão.

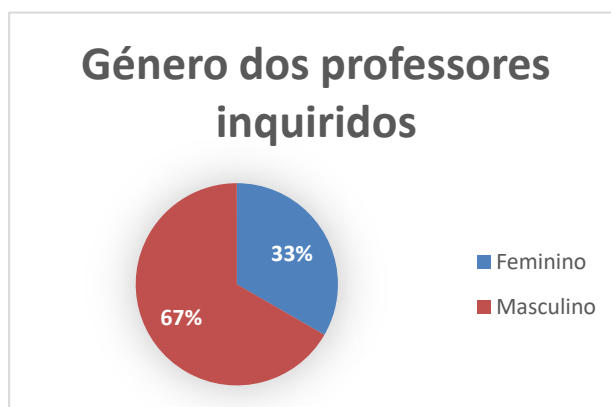


Gráfico 9 - Composição do Género dos professores inquiridos

Tal como se pode verificar no gráfico 9 a maioria dos professores são do sexo masculino, uma vez que 67% são do sexo masculino e apenas 33% são do sexo feminino.

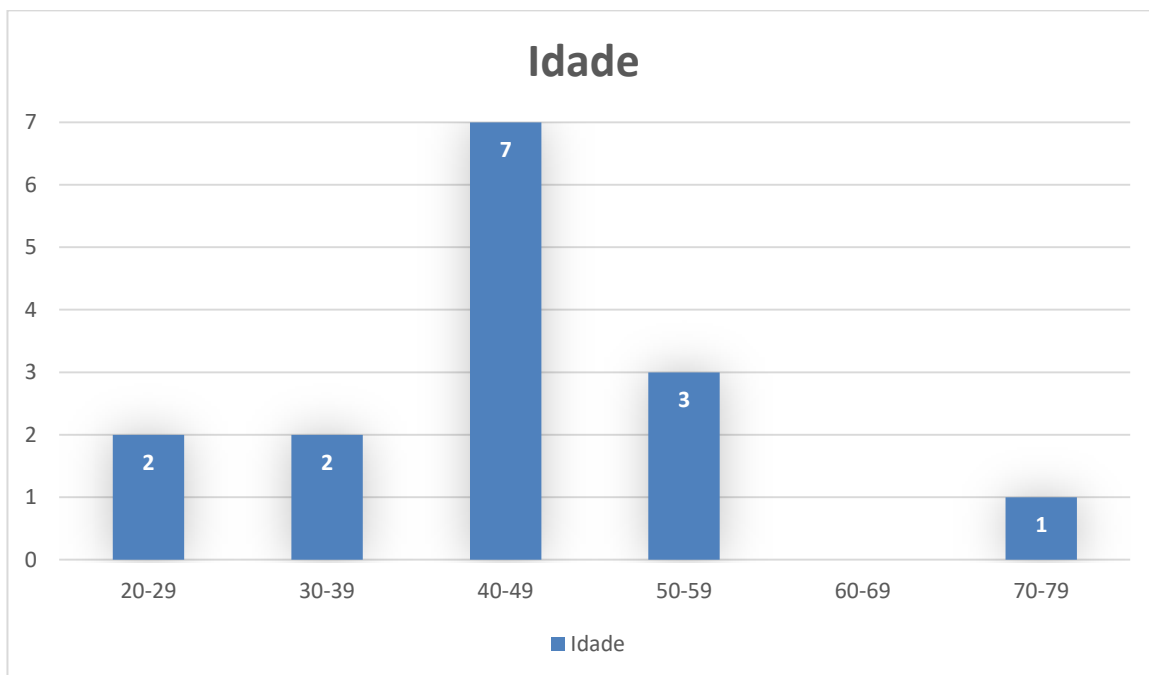


Gráfico 10 - Distribuição da idade dos professores inquiridos

Quanto à idade, sete professores referiram ter entre os 40 e os 49 anos, três referiram ter entre 50 e os 59 anos, dois referiram ter entre os 20 e os 29 anos e outros dois referiram ter entre os 30 e os 39 anos. De notar que nenhum professor mencionou ter entre os 60 e os 69 anos. Todos estes dados podem ser observados no gráfico 10.

Relativamente às habilitações musicais na área do acordeão, pode-se delinear o seguinte gráfico 11:

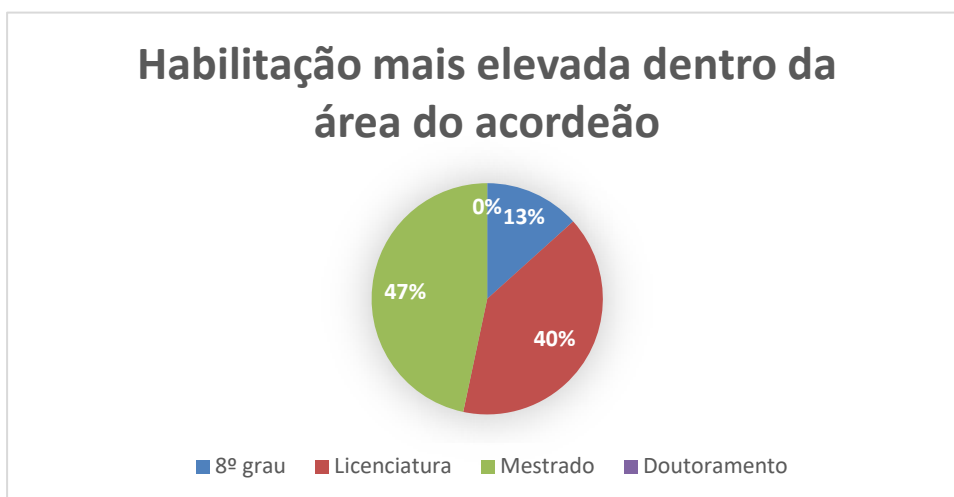


Gráfico 11 - Habilidade mais elevada dentro da área do acordeão dos professores

Na análise do mesmo, é possível verificar que 46,7% afirma ter mestrado, seguido de licenciatura com 40% dos inquiridos, enquanto 13,3% declara ter o 8º grau. Face aos resultados expostos, destaca-se a ausência de inquiridos com doutoramento na área. No entanto, uma grande percentagem possui mestrado, o que revela que cada vez mais há um aprofundamento do conhecimento no que diz respeito à área do acordeão.

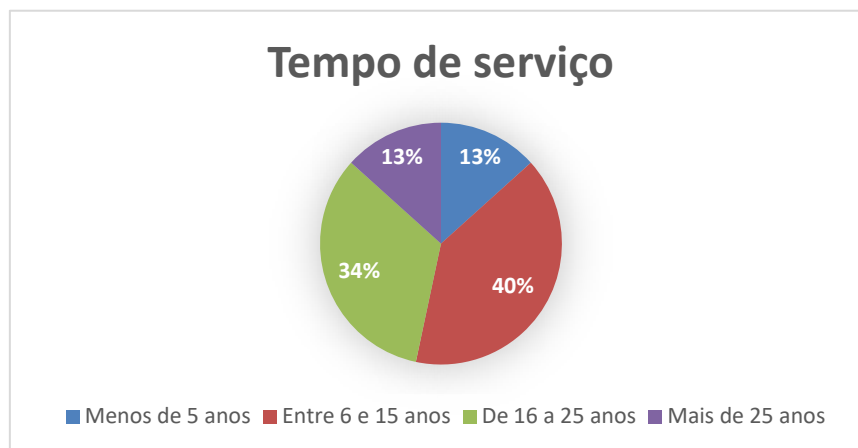


Gráfico 12 - Tempo de serviço dos inquiridos

De seguida, pretendeu-se averiguar o tempo de serviço dos professores, em que sobressai a percentagem de 40% que corresponde ao tempo de serviço entre os 6 e 15 anos. Logo de seguida, segue-se 33,3% dos inquiridos de 16 a 25 anos de lecionação. Com as percentagens mais baixas sucedem os professores com menos de 5 anos de lecionação e com mais de 25 anos de tempo de serviço, ambas com a percentagem de 13,3%.

Para concluir a primeira categoria do questionário, pretendeu-se situar geograficamente a área de lecionação de cada professor.

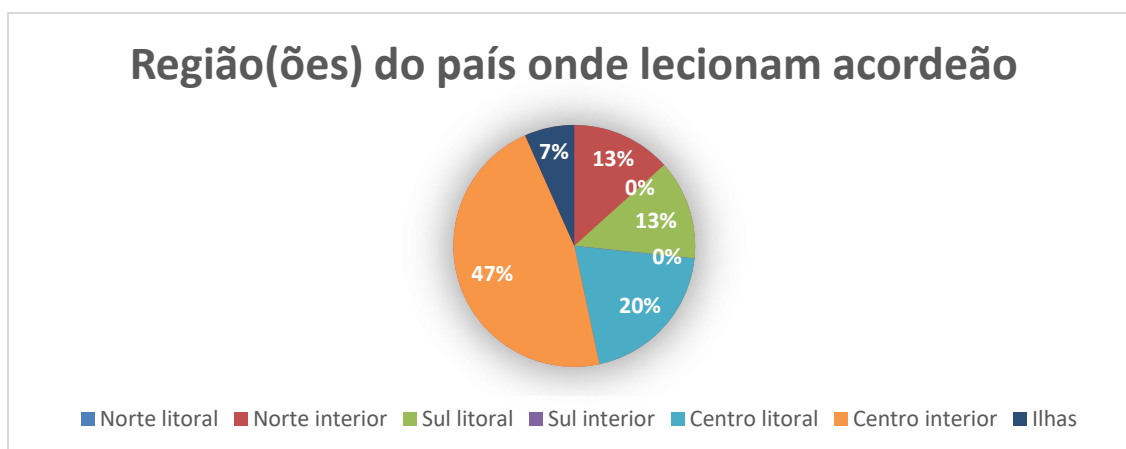


Gráfico 13 - Localização geográfica de lecionação dos inquiridos

Como se pode constatar pelo gráfico 13, quase a maior parte dos professores leciona na região centro interior (46,7%). De seguida, segue-se 20% dos inquiridos

que declarou lecionar no centro litoral. Com menos percentagem surgem as regiões sul litoral e norte litoral, ambas com 13% de percentagem. Em último plano estão as ilhas com 6,7% dos inquiridos. De salientar que nenhum dos inquiridos mencionou lecionar no Norte interior e no Sul interior.

Relativamente à região, a grande maioria dos professores leciona na região centro (66,7%), seguido da região norte e sul (ambas com a percentagem de 13,3%). Com a menor percentagem ficaram as ilhas com apenas 6,7% dos inquiridos. No que diz respeito à zona, a divisão é bem visível, correspondendo metade dos inquiridos à zona interior (46,7%) e a outra metade à zona litoral (46,6%).

Categoria 2 - Tocar de memória

A segunda parte do questionário teve como objetivo entender a perspetiva dos inquiridos sobre tocar de memória.

Logo de início, foi questionado aos inquiridos se costumam tocar de memória e porquê.

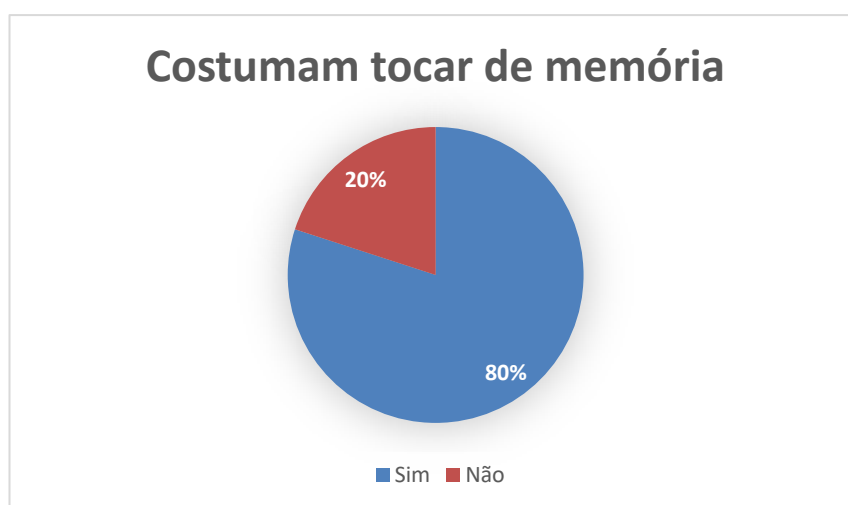


Gráfico 14 - Hábito dos inquiridos tocarem de memória

Tal como é bem visível no gráfico 14, a grande maioria dos professores costuma tocar de memória (80%) e uma pequena minoria afirma não tocar de memória (20%). Cada uma das respostas foi devidamente justificada. No caso dos professores que afirmaram tocar de memória, as razões expostas estão na tabela 23.

Tabela 23- Justificação(oes) dos inquiridos por tocarem de memória

Questão: Razões porque tocam de memória		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Maior precisão no discurso musical	“Tocar de memória é essencial para o desenvolvimento da expressão e maior precisão na mensagem que pretendemos transmitir ao público.”	2
Mais expressão	“Sempre e logo que posso, desprendo-me da partitura porque me faz sentir mais confiante na execução e foco-me mais em questões de expressão e narrativa musical.”	2
Mais confiança		1
Maior conhecimento da obra	“Interpretar de memória permite outra envolvimento e compreensão dos conteúdos trabalhados”.	2
Mais liberdade	“Penso que existe uma maior libertação musical e interpretativa”	3
Mais controlo	“Obriga a um maior controle sobre a obra e permite uma <i>performance</i> mais profunda e focada”.	2
Algo que surge naturalmente	“Tocar de memória sempre foi algo natural para mim, nunca tive grandes dificuldades em decorar a música...”. “Porque depois de estudar as músicas acabo por memorizar”.	2
Requisito aconselhável	“É um requisito aconselhável”	1
Maior conexão com o instrumento	“Por permitir uma maior conexão com o instrumento, mais concentração na execução instrumental e maior liberdade por não estar dependente da partitura, nos casos de <i>performance</i> pública resulta numa interação mais eficaz com o público, e estética mais impactante”.	1
Mais concentração		2
Mais interação com o público		1
Mais estética		1
Mais presença/ foco na <i>performance</i>	“... prefiro tocar de cor porque sei que as peças estão melhor sabidas e sinto-me mais livre a tocar. Também me sinto mais em controlo e mais presente na situação”. “Obriga a um maior controle sobre a obra e permite uma <i>performance</i> mais profunda e focada”.	2
Depende do contexto	“Depende das ocasiões e do grupo. A solo de memória, em grupo não. Acresce que quando a solo depende do repertório”.	1

De acordo com os resultados obtidos, é possível verificar que a maior parte dos professores toca de memória por se sentir mais livre durante a execução. Logo de

seguida, as razões mais apontadas para tocarem de memória foram: maior precisão no discurso musical, mais expressividade, maior conhecimento da obra, mais controlo, mais concentração, mais presença/foco na *performance* e por ser algo que surge naturalmente. Todas estas razões foram referidas duas vezes. As restantes justificações foram as menos ditas, dado que foram apenas referidas uma vez, nomeadamente: maior segurança na execução, maior conexão com o instrumento, maior interação com o público, maior enquadramento estético, maior presença/foco na *performance*, e por ser um requisito aconselhável

De realçar que houve professores que afirmaram memorizar sem nenhuma razão em concreto. Dois afirmaram tocar de memória porque o fazem intuitivamente. Um outro professor toca de memória apenas por ser um requisito aconselhável. Importa igualmente referir que um dos professores mencionou tocar de memória consoante a ocasião e grupo: se tocar a solo toca de memória, mas nem sempre, pois depende do repertório a apresentar. Se tocar em grupo não toca de memória. Deste modo, a resposta foi inserida na categoria “depende do contexto”.

No caso dos professores que afirmaram não tocar de memória, as razões apresentadas foram as seguintes:

Tabela 24 - Justificação(oes) dos inquiridos por não tocarem de memória

Questão: Razões porque não tocam de memória		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Falta de tempo	“Não tenho tempo para memorizar”. “Nesta fase, os concertos que surgem implicam pouco tempo de preparação, pelo que não há tempo nem necessidade de memorização”.	2
Problemas de memória	“Porque a minha memória não corresponde às minhas necessidades. Toca algumas coisas de memória”.	1

Tal como consta na tabela 24, as razões pela qual os respetivos professores não tocam de memória são falta de tempo e problemas de memória. Dois professores concordam no facto de não haver tempo suficiente para memorizar. A outra justificação está relacionada com problemas de memória, o que possivelmente poderá ser melhorado com estratégias de memorização abordadas ao longo deste projeto de investigação.

De seguida, foi perguntado aos professores se os seus alunos costumavam ou não tocar de memória e porquê. Tal como descrito no gráfico 15, a maior parte dos docentes (66,7%) afirmou que os seus alunos tocavam de memória. No entanto, ainda houve uma parte considerável de professores (33,3%) que afirmou que os seus alunos não tocavam de memória.



Gráfico 15 - Hábito dos alunos dos inquiridos tocarem de memória

As razões dadas pelos professores para o facto de os alunos tocarem ou não de memória foram diversas. As justificações apresentadas para o caso dos alunos que tocam de memória podem ser vistas na tabela 25.

Tabela 25 - Justificação(oes) por os alunos dos inquiridos tocarem de memória

Questão: Razões porque os alunos tocam de memória		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Foco na interpretação	"(...) Como respondi anteriormente, ajuda-os a concentrar-se noutros aspectos essenciais da interpretação, para além da mecanização que é necessária e que a partitura, a certa altura, só atrapalha".	1
Desenvolver a memória	A resposta à questão anterior é Algumas vezes. Tento que eles desenvolvam a memória e se habituem o mais depressa possível, ainda que, muitas vezes, o tempo de preparação das peças impossibilita isso".	1
Habituar o mais depressa possível		1
Por incentivo do professor	"Porque os incentivo a isso".	1
Mais concentração	"Por questões de concentração, estética e visualização do instrumento por parte de quem assiste".	3
Mais estética		2
Mais envolvimento no repertório	"A maior e melhor envolvimento com o repertório explorado".	2
Mais preparação	"Tocar de memória ajuda os alunos a trabalharem de forma mais afincada, além de possibilitar um maior domínio da peça".	1

Mais conexão com o instrumento	“Por permitir uma maior conexão com o instrumento, mais concentração na execução instrumental e maior liberdade por não estar dependente da partitura, nos casos de <i>performance</i> pública resulta numa interação mais eficaz com o público, e estética mas impactante”.	1
Mais liberdade		1
Mais interação		1
Depende do contexto	“Sim e não... depende da ocasião e do objetivo traçado”. “Depende também. Os alunos só tocam de cor em público quando têm/tenho a certeza que está bem memorizado”.	2

Tal como é possível verificar, a maior parte dos professores afirma que os seus alunos costumam tocar de memória por questões de concentração, pois segundo o seu ponto de vista, ao tocarem de memória estão mais concentrados. Este aspeto foi mencionado três vezes. Logo de seguida, as razões mais referidas foram por haver uma maior envolvimento no repertório e a estética ser mais impactante (em ambos os casos mencionados duas vezes). As restantes justificações foram apenas referidas uma vez, nomeadamente: foco na interpretação, desenvolver a memória, habituar a tocar de memória, incentivo por parte do professor, mais preparação, mais conexão com o instrumento, liberdade e interação.

De realçar que dois professores responderam depender do contexto. Um dos professores referiu que os alunos umas vezes tocam de memória e outras não, dependendo da ocasião e do objetivo traçado. O outro professor mencionou que depende, porque os seus alunos só tocam de memória quando têm a certeza de que a obra está bem memorizada. Desta forma, estas respostas foram inseridas na categoria “Depende do contexto”.

Relativamente aos alunos que não tocam de memória, as razões encontram-se na tabela 26.

Tabela 26 - Justificação(oes) por os alunos dos inquiridos não tocarem de memória

Questão: Razões pela qual os alunos não tocam de memória		
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Falta de tempo	“Não há tempo de aula e trabalho de casa suficientes para o efeito”. “Obviamente que há exceções, mas regra geral acabam por não ter muito tempo para um trabalho de memorização”.	2
Falta de domínio e/ou controlo	“Não chegam a dominar o repertório convenientemente para o poderem executar de memória”.	3

Tal como é possível constatar na tabela 26, a maior parte dos professores (três) refere que os seus alunos não tocam de memória por falta de domínio e/ou controlo. Os restantes professores (dois) referem que os alunos não tocam de memória por falta de tempo.

Além desta análise, é também importante e interessante perceber se os professores que afirmaram tocar de memória têm alunos que tocam ou não de memória e vice-versa. Para isso foi elaborada uma tabela (tabela 27).

Tabela 27 - Hábito dos inquiridos e respetivos alunos tocarem de memória

Questão: Se os professores e respetivos alunos tocam de memória	
Categorias	Nº de unidades de registo
Professores e respetivos alunos tocam de memória	8
Professores e respetivos alunos não tocam de memória	1
Professores tocam de memória, mas os seus alunos não	4
Professores não tocam de memória, mas os seus alunos sim	2

De acordo com a tabela 27, na maior parte dos casos, os professores e respetivos alunos tocam de memória (8 casos). Logo de seguida, o que mais se verifica são situações onde o professor toca de memória, mas os alunos não (4 casos). O que menos se verifica são casos onde o professor não toca de memória, mas os alunos tocam (2 casos) e casos em que os professores e respetivos alunos que não tocam de memória (1 caso). Tudo isto indica que o facto de o professor tocar ou não de memória pode não ter interferência nem influenciar os alunos.

De seguida, foi colocada a seguinte questão “Qual a importância de tocar de memória para o ensino-aprendizagem do acordeão?”. As respostas dadas foram as seguintes:

Tabela 28 - Importância de tocar de memória para o ensino-aprendizagem do acordeão

Questão: Qual a importância de tocar de memória para o ensino-aprendizagem do acordeão?		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Foco no som/ Expressividade/ musicalidade	<p>“Permite ao intérprete focar-se noutros aspetos de interpretação que ficam às vezes menos evidentes quando estamos a “ler” a partitura”.</p> <p>“Durante as aulas, não estar preso à partitura permite que os alunos se foquem mais no som que</p>	5

	estão a produzir. Ajuda-os a entender o que estão a fazer bem e o que não correu tão bem e a tocar com intenção e expressão musical praticamente desde a primeira vez que tocam”.	
Melhor aprendizagem	<p>“Em contexto de sala de aula, é importante na organização e consolidação de conteúdos, no processo de preparação de peça e na facilidade com que rapidamente se executa esta ou aquela secção a melhorar, entre outros”.</p> <p>“...Também sinto que ajuda na coordenação de mãos e das vozes, eu costumo pedir aos alunos que decorem compasso a compasso mãos separadas e juntem as mãos sem papel (também eu faço isso no meu estudo) e isso permite que a leitura e a aprendizagem sejam mais rápidas e mais duradouras”.</p>	2
Melhora a coordenação motora	<p>“Também sinto que ajuda na coordenação de mãos e das vozes”.</p> <p>“Ensina a ser perseverante e Melhora a coordenação motora”.</p>	2
Leitura e aprendizagem mais rápidas e duradouras	“Em contexto de sala de aula, é importante na organização e consolidação de conteúdos, no processo de preparação de peça e na facilidade com que rapidamente se executa esta ou aquela secção a melhorar, entre outros (...)”.	2
Mais liberdade de execução	<p>“... E depois, na <i>performance</i>, é primordial na liberdade de execução, na segurança e na comunicação com o público”.</p>	2
Mais segurança		1
Mais interação com o público		2
Mais concentração	“Aquisição da capacidade de se ouvir melhor e concentração”.	2
Maior domínio da obra	<p>“Maior domínio das peças”</p> <p>“Obriga a um maior controle sobre a obra...”.</p>	2
<i>Performance</i> mais profunda e focada	“Obriga a um maior controle sobre a obra e permite uma <i>performance</i> mais profunda e focada”.	1
Desfrutar mais do momento	“ao tocar de memória deixamos de estar concentrados na partitura e disfrutamos mais do momento”.	1
Mais conexão com o instrumento	“Por permitir uma maior conexão com o instrumento...”.	1
Mais estética	“... e estética mais impactante”.	1
Maior conhecimento da obra	“Penso que tocar de memória auxilia-nos a conhecer melhor a peça, principalmente se utilizarmos de boas estratégias...”	2

Ensina a ser perseverante	“Ensina a ser perseverante”	1
Processo/Estratégia de aprendizagem	“É a última fase da aprendizagem”	1
Maior importância	“Da maior importância”	2
Importante	“É importante, no entanto não é essencial. Na minha opinião o que é importante é os alunos tocarem com qualidade técnica e musical. Se for possível de memória melhor, no entanto se tocarem com partitura e bem o objetivo é cumprido”	1
Não é importante	“Não coloco essa questão como fundamental até porque há múltiplos fatores que podem enviesar esta questão... Acho que a palavra “importante” é tão nula como subjectiva. O importante, e na minha opinião, é que cada um consiga descobrir o melhor para si indo ao encontro do pretendido: transmitir música”	1

A razão mais apresentada para o facto de tocar de memória ser importante para o ensino-aprendizagem do acordeão foi o músico focar-se mais na interpretação/musicalidade, acabando por expressar-se com mais facilidade. Este aspeto foi referido cinco vezes. De seguida, os mais mencionados foram maior concentração, maior coordenação motora, liberdade na execução e maior comunicação com o público, todos referidos duas vezes. Os aspetos que foram os menos mencionados, por haver apenas uma referência, dizem respeito à conexão com o instrumento, estética, desfrute da *performance*, segurança, ensino da perseverança, processo/estratégia de aprendizagem e maior foco e profundidade na *performance*,

Tal como é possível verificar na tabela 28, houve ainda dois professores que mencionaram que tocar de memória para o ensino-aprendizagem do acordeão era da maior importância; um professor que referiu ainda que era algo importante, mas não era essencial, uma vez que na sua opinião o que era importante era tocar com qualidade técnica e musical, se for de memória é como que um extra. Um professor mencionou que tocar de memória não era importante, pois dá maior ênfase à transmissão da música. De realçar que os dois professores que referiram que tocar de memória era da maior importância não justificaram a sua resposta.

De uma forma geral, a maioria dos professores considera que tocar de memória é importante para o ensino-aprendizagem do acordeão. Apenas um professor referiu não ser algo importante.

De seguida, foi questionado aos professores qual a importância de tocar de memória precocemente.

Tabela 29 - Importância de tocar de memória precocemente

Questão: Qual a importância de tocar de memória precocemente?		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Torna-se algo mais fácil	“Como todos os hábitos, também quando tocamos de memória desde pequenos é sempre mais fácil do que só a partir de certa idade”. “Capacidade de memorizar com mais facilidade”.	2
Desenvolver a memória e as suas técnicas	“É bom para estimular os processos de memorização. Quanto mais esse processo for praticado, mais estará desenvolvido no futuro”. “(…) o fato de que muitas das técnicas que possibilitam este tipo de execução, requererem muito tempo de assimilação. Assim, quanto mais cedo se iniciar, não só possibilitara o seu incremento, assim como a escolha das que se mostram mais eficazes no caso particular de cada estudante”.	4
Interiorização natural	“Uma maior preparação para que essa prática se tornar uma coisa natural mais tarde”.	3
Maior compreensão da matéria	“Uma maior compreensão da matéria. Uma interiorização natural”.	1
Desenvolvimento técnico e interpretativo	“Possibilita um maior domínio das peças, um maior desenvolvimento técnico e interpretativo”.	2
Mexe com as emoções	“Porque mexe com as nossas emoções”	1
Da maior importância	“Da maior importância”	1
Nenhuma	“Nenhuma”	1
Depende do contexto	“Eu defendo que em idades mais tenras pode-se desenvolver a memória, mas deve-se também ter em atenção a aprendizagem da linguagem musical e das diferentes notações adjacentes da mesma”. “Compreendendo precoce como sendo algo que acontece ou desenvolve antes de um tempo habitual/previsto, penso que para tal, só se chega lá se tiver muita experiência ou se tocar de memória sempre foi algo fácil/natural. Não vejo aqui como uma importância fundamental, mas por outro lado como um fator de atenção, pois "tentar" tocar de memória antes que se esteja com a peça ou repertório solidificado, pode ser uma experiência "traumatizante" para o aluno, ou nós mesmos, ao ponto de nos bloquearmos ao querer tocar de memória posteriormente. Agora, a nível de estudos	2

	e de testagem para saber o que está solidificado, tocar de memória precocemente é algo benéfico ao possibilitar que saibamos com exatidão o que está realmente memorizado, daquilo que ainda há falhas ou incertezas”.	
--	--	--

Tal como se pode verificar na tabela 29, foram várias as respostas para tentar explicar qual é a importância de tocar de memória precocemente. As respostas foram agrupadas nas seguintes categorias:

- Desenvolvimento da memória e suas técnicas
- Mais facilidade em memorizar
- Interiorização natural
- Maior compreensão da matéria
- Maior desenvolvimento técnico e interpretativo
- Mexe com as emoções
- Maior importância
- Nenhuma
- Depende do contexto

Relativamente à questão “Qual a importância de tocar de memória precocemente?” a resposta mais mencionada pelos professores foi o facto de tocar de memória desenvolver a memória e suas técnicas (mencionada quatro vezes). Logo de seguida, a resposta mais indicada foi o facto de tocar de memória se tornar algo natural (referido três vezes). De seguida, as respostas mais referidas foram que memorizar precocemente faz com que memorizar se torne algo mais fácil de concretizar e que há um maior domínio nas obras. Estas respostas tiveram duas ocorrências. Aspectos como o desenvolvimento da memória e suas técnicas, maior compreensão da matéria e mexer com as emoções, foram os menos mencionados, dado que foram apenas referidos uma vez.

Importa também referir que houve um professor que referiu que tocar de memória era da maior importância e outro que adiantou que não tinha importância nenhuma. Nenhum destes professores justificou a sua resposta. Houve também dois professores cujas respostas foram colocadas na categoria “Depende do contexto”, dado que um dos professores se refere, especificamente, a tocar de memória em idades mais precoces e o outro professor encara o “tocar precocemente” como algo que acontece antes do tempo.

Por fim, foi perguntado aos professores se consideravam tocar de memória uma vantagem ou desvantagem. Todos consideraram tocar de memória uma vantagem à exceção de um professor (gráfico 16).

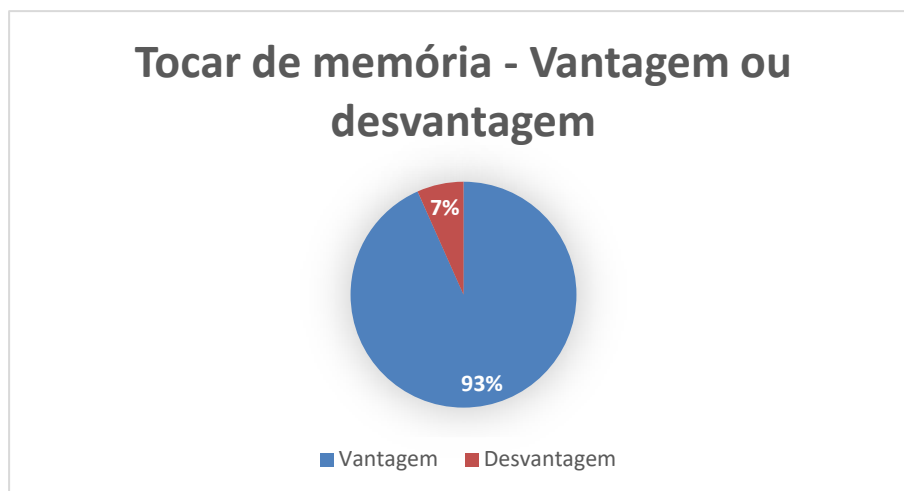


Gráfico 16 - Tocar de memória - Vantagem ou desvantagem segundo os inquiridos

De seguida, foi-lhes solicitado para, de acordo com a sua perspetiva, mencionarem quais as vantagens e desvantagens de tocar de memória. As vantagens mencionadas foram várias, tal como consta na tabela 30.

Tabela 30 - Vantagens de tocar de memória segundo os inquiridos.

Questão: Na sua opinião, quais são as vantagens de tocar de memória?		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Mecanização	“Por todos os motivos - mecanização, expressão - já mencionados nas respostas anteriores”.	1
Som/musicalidade	“estar mais atento ao seu som (...)” “Uma maior libertação musical e interpretativa (...)”	11
Desenvolver a memória	“exercita a memória (...)”.	2
Mais presença na <i>performance</i>	“Penso que o acto de tocar de memória permite que o intérprete se exteriorize e que possa ter uma visão da <i>performance</i> como um todo. O intérprete ao tocar de memória consegue ter uma visão mais abrangente da sua <i>performance</i> , pois não conta com o factor da visão como “distração” no texto musical”.	4
Mais comunicação	“conseguir ouvir/ver melhor os colegas de música de câmara/ o maestro (...)”	5

	“(…) contacto mais aberto com o público”.	
Mais segurança	“(…) mais segurança na música (…)”	2
Melhor aprendizagem	“... uma aprendizagem mais duradoura”.	2
Mais concentração	“Aumenta a concentração (…)”	4
Maior compreensão dos conteúdos	“A melhor compreensão dos conteúdos (…)” “(…) conexão com o repertório de uma forma mais "profunda”.	3
Coordenação	“(…) Melhora a coordenação, aumenta a perseverança, melhorar competências de leitura”.	1
Perseverança		1
Mais competências de leitura		1
Desenvolvimento artístico	“Contribui para o desenvolvimento artístico (…)”	2
Mais espaço mental disponível	“(…) ter mais espaço mental disponível para a tarefa (…)”.	1
Não nomeia vantagens	“Não coloco essa questão como fundamental até porque há múltiplos fatores que podem enviesar esta questão...Acho que a palavra "importante" é tão nula como subjetiva. O mais importante, e na minha opinião, é que cada um consiga descobrir o melhor para si indo ao encontro do pretendido: transmitir música”.	1

De acordo com as respostas obtidas, é possível constatar que a vantagem mais referida foi o foco no som/ interpretação (referido por onze professores). De seguida, a vantagem mais indicada foi haver maior comunicação (referido por cinco professores). Maior presença na *performance* e maior concentração foram as próximas vantagens mais mencionadas (mencionadas por quatro professores), seguidas de maior compreensão dos conteúdos (referido por três professores). Os aspetos menos referidos foram desenvolvimento da memória, melhor aprendizagem, desenvolvimento artístico e mais segurança (mencionados por dois professores) e aspetos como mecanização, coordenação motora, perseverança, competências de leitura e mais espaço mental disponível (referidos apenas uma vez). Tal como é possível constatar na tabela 30, houve apenas uma resposta que foi remetida para a categoria “Não nomeia vantagens”.

Quanto às desvantagens, também foram várias as respostas mencionadas, tal como indicado na tabela 31.

Tabela 31 - Desvantagens de tocar de memória segundo os inquiridos.

Questão: Na sua opinião, quais são as desvantagens de tocar de memória?		
Categoria	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Memorizar erros	<p>“Se não tivermos memorizado correctamente, corremos o risco de ter erros de interpretação e mesmo de texto musical...”</p> <p>“No processo de aprendizagem de uma peça, tocar de memória pode fazer com que se memorizem erros, uma vez memorizados são mais difíceis de corrigir...”</p>	4
Dificuldade em retomar a obra	<p>“O risco do erro e não conseguir retomar a obra”.</p> <p>“Em casa de haver erro poderá ter mais dificuldade em regressar à peça”.</p>	4
Deixar passar pormenores	Penso que a maior desvantagem será a de estudar maioritariamente de memória, pois vamos deixar passar pormenores expressivos ou até mesmo de leitura (notas erradas, p.ex.).	2
Mais distração	“Por vezes, tocar de memória também nos dá a hipótese de reparar com demasiado pormenor em coisas externas e talvez, nesse caso, nos acabe por dar mais hipótese de nos distrairmos ou de "overthink" o que estamos a fazer...”	1
Exigência de mais tempo para trabalhar as peças	“As desvantagens serão tantas como nulas...depende de cada um”.	1
Ansiedade	“Ansiedade de se enganar”.	1
Nenhumas	<p>“Nenhuns”</p> <p>“acho que nenhuma”</p>	5
Depende do aluno	“As desvantagens serão tantas como nulas...depende de cada um”.	1

A maior parte das desvantagens referidas pelos professores foram: risco de memorizar erros e dificuldade em retomar a obra, caso haja um esquecimento ou imprevisto (desvantagens mencionadas quatro vezes). Logo de seguida, a desvantagem mais mencionada foi o facto de haver maior probabilidade de se deixar escapar pormenores interpretativos e/ou de leitura. Esta desvantagem foi referida duas vezes. As restantes desvantagens foram as menos mencionadas, dado que foram mencionadas apenas uma vez, nomeadamente: exigência de mais tempo para trabalhar as peças, ansiedade e distração. De referir que houve um professor cuja resposta foi colocada na categoria “Depende do aluno”, uma vez que na sua perspectiva tanto pode haver ou não desvantagens, dependendo do aluno em questão. É de

extrema relevância referir que houve dois professores que afirmaram não haver desvantagens em tocar de memória.

6.3. Grelhas de observação

Tal como referido no ponto 4.1.5, no decorrer das aulas foram preenchidas grelhas de observação, com o intuito de perceber a evolução dos alunos no decorrer das aulas com a implementação das estratégias.

6.3.1. Aluna A

Os dados obtidos revelam uma grande falta de estudo por parte da aluna. As estratégias usadas em aula ajudaram-na de imediato e ela concretizou sempre todas as tarefas de memorização propostas. Contudo, todos os aspetos abordados em aula acabavam por não ser realizados nas aulas seguintes, devido à falta de estudo autónomo. Toda esta falta de empenho dificultou todo o processo, pois os aspetos, anteriormente abordados, tinham de ser novamente estudados em aula, para se poder avançar no estudo da obra. No entanto, foi bastante perceptível que as estratégias utilizadas ajudaram a aluna no processo de memorização.

6.3.2. Duo de acordeão: aluna B e aluno C

De acordo com as grelhas de observação os alunos evoluíram sempre de aula para aula devido ao seu empenho e dedicação. As diferentes estratégias ajudaram imenso no processo de memorização, sobretudo para contrariar a tendência de se basearem apenas na memória muscular.

6.4. Grelhas de avaliação dos júris

Os dados aqui apresentados são referentes a um objeto de estudo constituído por um total de seis professores (quatro professores de acordeão e dois professores de piano). Como foi referido no ponto 4.1.6, as grelhas de avaliação foram precedidas por uma pequena caracterização do júri em questão que nos indica que todos têm formação: dois têm licenciatura, três têm mestrado e um deles possui doutoramento; o que leva a aprovar os resultados obtidos. Além disso, todos lecionam diferentes níveis de ensino (pré-iniciação, iniciação, básico, secundário e profissional) e todos introduzem a memorização nas aulas.

A análise às grelhas preenchidas pelo júri permitiu observar e avaliar os alunos nos diferentes critérios: pulsação; notas (mão direita e mão esquerda); ritmo; articulação; dinâmicas; interpretação; fole; fluidez e hesitações. De seguida,

observando os gráficos, cada parâmetro é avaliado pelos seis júris. Assim, é possível analisar os parâmetros em que os alunos apresentaram maiores e menores dificuldades e o produto final resultante da implementação das estratégias de memorização.

Com o objetivo de averiguar se os alunos evoluíram ou não ao longo do tempo, apresenta-se também gráficos com a média de três gravações efetuadas ao longo do processo e o desvio existente entre elas. Todas essas gravações foram avaliadas pela mestranda, sendo que a terceira gravação corresponde ao vídeo que os júris avaliaram.

6.4.1. Aluna A

Valsando de Vitorino Matono

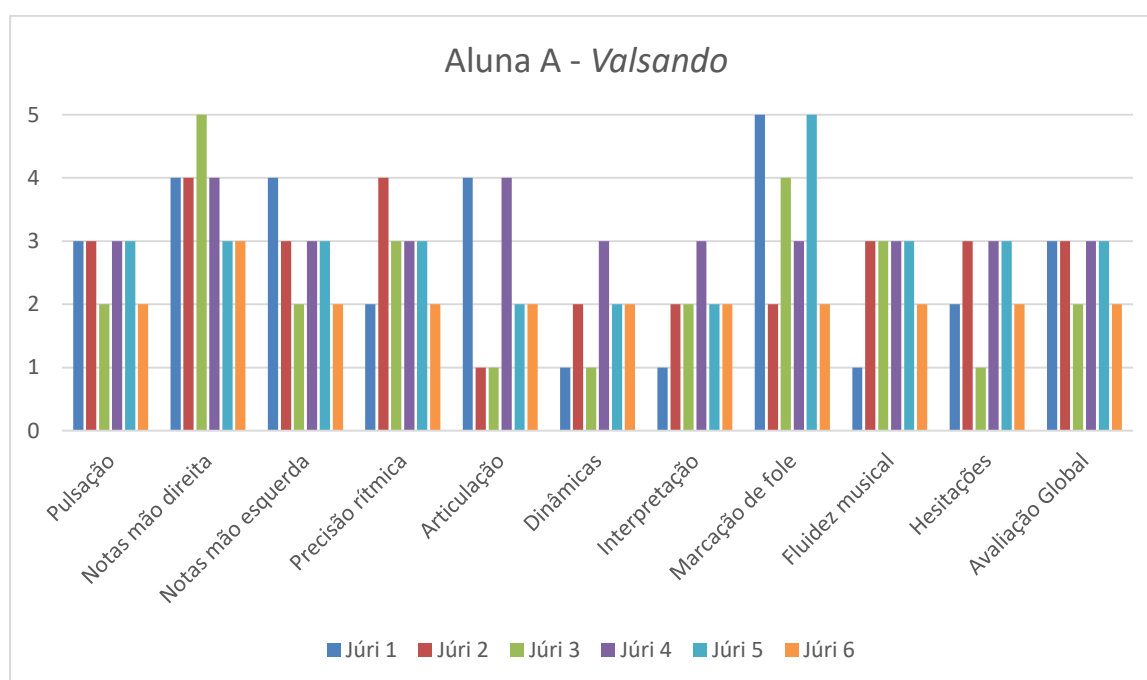


Gráfico 17 - Avaliação Aluna A, *Valsando de Vitorino Matono*

Tal como é possível constatar no gráfico 17 as avaliações dos júris nem sempre foram concordantes. No primeiro parâmetro (pulsação) os resultados atribuídos foram apenas o nível dois (dois professores) e o nível três (quatro professores). Nos restantes parâmetros, os resultados entre os júris já diferiram mais. No caso do segundo parâmetro (notas erradas da mão direita), os resultados atribuídos foram os níveis três (quatro vezes), quatro (uma vez) e cinco (duas vezes). Nos dois parâmetros seguintes (notas erradas da mão esquerda e precisão rítmica) os níveis atribuídos foram os níveis dois, três e quatro. Na articulação, os níveis obtidos foram os níveis um, dois e quatro. No que diz respeito às dinâmicas e hesitações, os resultados obtidos foram os níveis um, dois e três. Em relação à marcação de fole, as

avaliações atribuídas foram os níveis dois, três, quatro e cinco. De notar que houve uma variação acentuada na avaliação deste parâmetro. Por fim, o parâmetro relativo à fluidez musical foi avaliado com os níveis um, dois e três. Em termos de avaliação global, a avaliação foi mais homogênea, sendo atribuídos os níveis dois (por dois professores) e três (por quatro professores).

A fim de perceber e analisar melhor os resultados de cada parâmetro, foi elaborado o gráfico 18. Nesse gráfico constam a média das avaliações dos júris em cada parâmetro.

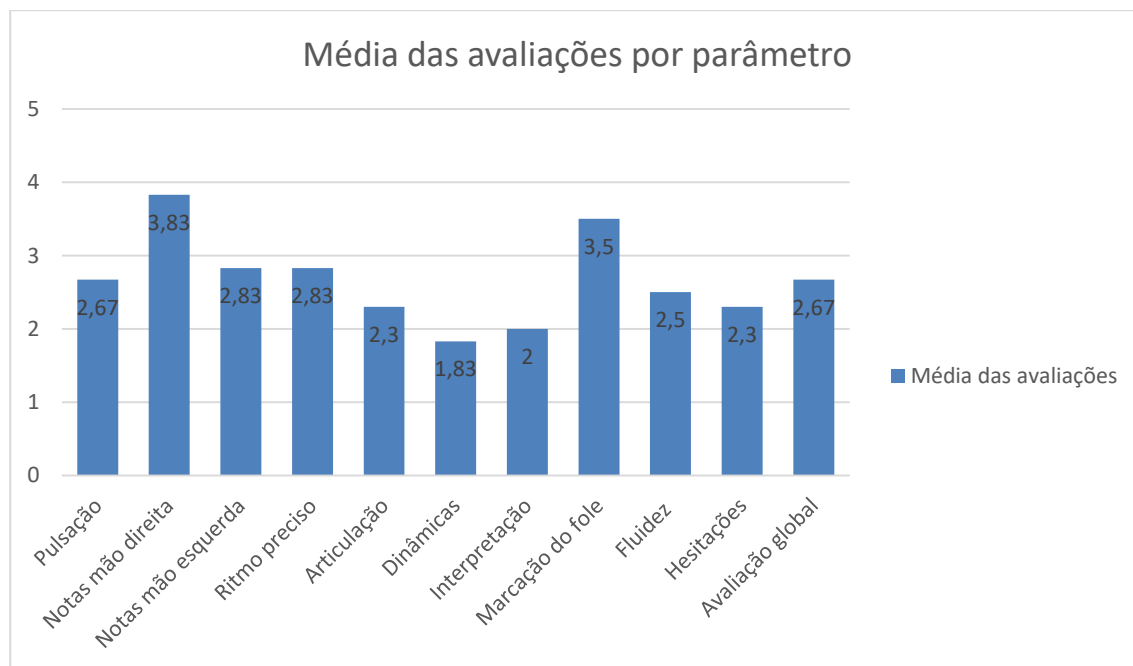


Gráfico 18 - Médias das avaliações dos parâmetros do *Valsando* de Vitorino Matono, Aluna A

De acordo com o gráfico 18, a aluna A obteve uma média negativa em praticamente em todos os parâmetros de avaliação, à exceção do parâmetro que diz respeito à execução das notas da mão direita (média 3,83) e marcação de fole (média 3,5). O parâmetro com pior resultado foi o da execução das dinâmicas com uma média de nível um. Os restantes parâmetros situaram-se numa avaliação de nível dois, embora em alguns casos próximos do três, nomeadamente: precisão rítmica e execução das notas da mão esquerda (média 2,83), pulsação (média 2,67), fluidez do discurso musical (média 2,5), articulação e hesitações (média 2,3), e interpretação (média 2). Em termos de avaliação global, a aluna obteve uma média de 2,67, que corresponde ao nível dois (insuficiente). Importa referir que aluna não atingiu o patamar com média de nível quatro (bom) e nível cinco (muito bom) em nenhum parâmetro.

Relativamente às descrições da prestação da aluna, de uma forma muito geral, os júris partilharam a mesma opinião. Todos mencionaram o facto de a peça não estar fluída devido às muitas hesitações. A realização das dinâmicas também foi um aspeto

muito destacado pelos júris. Segundo o seu ponto de vista, as dinâmicas não estavam perceptíveis. Outro dos aspetos também muito referido pelos júris foi a execução de notas erradas, sobretudo na mão esquerda, e a fragilidade no domínio do fole. A articulação e imprecisão rítmica também foi referida, mas em menor quantidade. Um dos júris abordou também a questão da pulsação, que por sua vez não estava estável e a outro júri referiu que, na sua opinião, a aluna não apresentou uma postura adequada para tocar.

Além disto, é de extrema relevância referir que o júri percebeu, sem fazer ideia do contexto em que a aluna estava inserida, que os problemas eram técnicos, no que diz respeito ao domínio do instrumento. Neste âmbito, foram feitos comentários como:

“[...] Apesar disto, a aluna parece conhecer bem a música de cor [...] Muitas vezes, são os erros técnicos [...]” (Avaliador 2, anexo 7 b).

“No geral, a aluna compreendeu a peça, mas precisa de a interiorizar e de a trabalhar melhor técnica e expressivamente [...]” (Avaliador 4, anexo 7 d).

“Nota-se alguma imaturidade na sua prestação. Ainda não está em comunhão com o seu instrumento” (Avaliador 5, anexo 7 e).

Com estes comentários, entendeu-se que o júri viu um bom trabalho por detrás do vídeo, mesmo com os vários aspetos menos bons referidos. O comentário que a mestranda achou mais curioso foi o último. De facto, a aluna não está mesmo em comunhão com o acordeão, pois o instrumento que ela pretendia era piano. A parte relativa à imaturidade também foi muito interessante, dado que a música para a aluna é apenas um *hobbie*, então, para ela há um reduzido envolvimento musical, deixando transparecer ser “imaturidade” para quem está a ouvir de fora. Os primeiros comentários referem que a aluna tem de trabalhar sobretudo tecnicamente, apesar de mostrar conhecer e compreender a obra.

Duende Guerreiro de Paulo Jorge Ferreira

Relativamente às avaliações desta obra, os resultados podem ser vistos no gráfico 19.

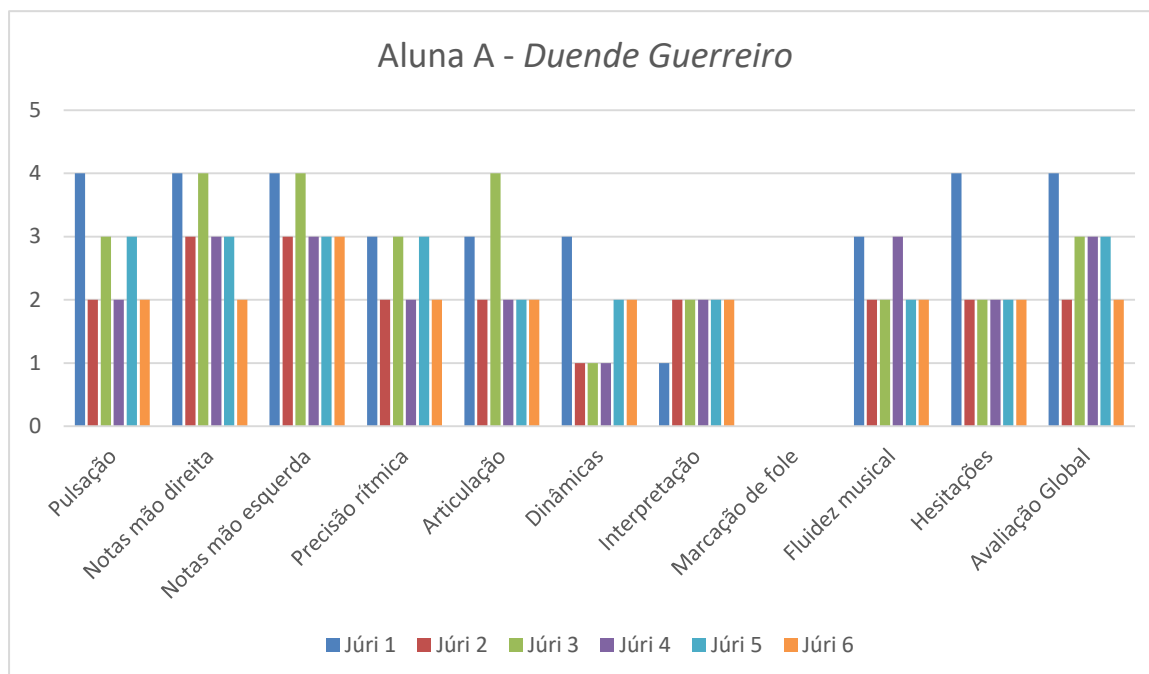


Gráfico 19 - Avaliação Aluna A, *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira

Em comparação com a peça anterior, as avaliações entre júris nesta obra foram mais homogêneas. Os parâmetros mais concordantes foram notas da mão esquerda (níveis três e quatro), precisão rítmica e fluidez musical (níveis dois e três), interpretação (níveis um e dois) e hesitações (nível dois e quatro).

À semelhança da obra anterior, foi elaborado um gráfico com a média das avaliações dos júris (gráfico 20).

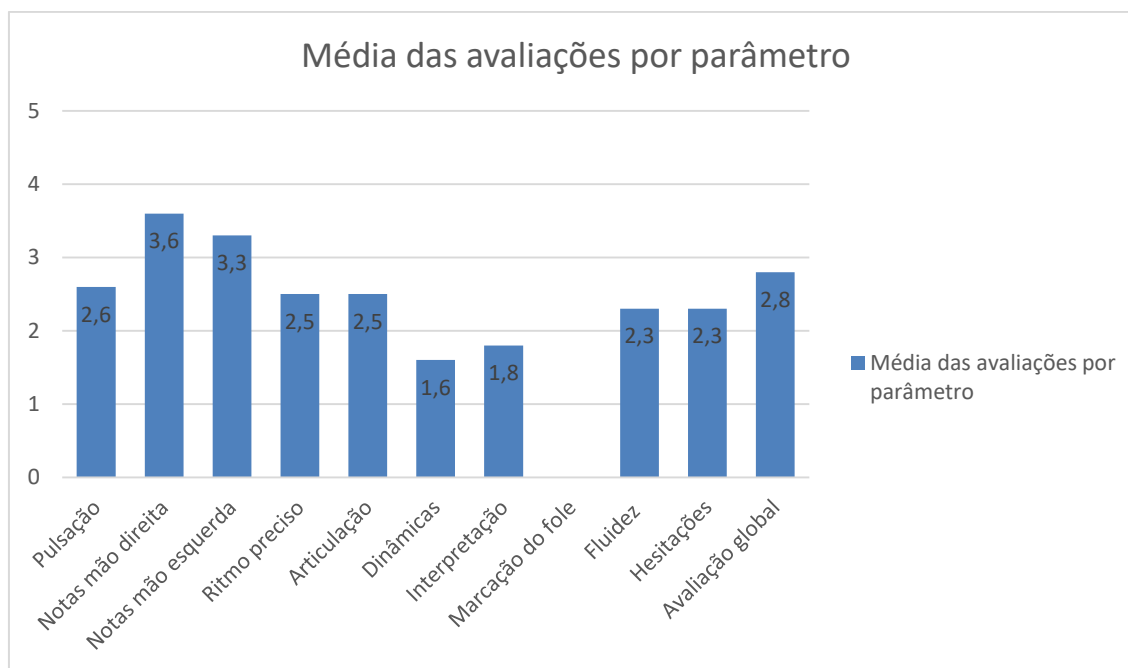


Gráfico 20 - Médias das avaliações dos parâmetros do *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira, Aluna A

De acordo com o gráfico 20 a aluna obteve uma classificação negativa na maior parte dos parâmetros (nível dois). Os únicos parâmetros em que teve avaliação positiva foi execução das notas da mão direita (média de 3,6) e da mão esquerda (média de 3,3), com uma média inserida no nível três (suficiente). Os restantes parâmetros foram avaliados com uma classificação negativa (níveis um e dois). Os parâmetros avaliados com média de nível dois (insuficiente) foram: pulsação (média de 2,6), precisão rítmica e articulação (ambos com uma média de 2,5) e fluidez no discurso musical e hesitações (média de 2,3). Com a classificação de nível um (muito insuficiente) estão integrados os parâmetros que dizem respeito à sonoridade, nomeadamente a interpretação (média de 1,8) e a execução das dinâmicas (média de 1,6). A avaliação global foi de nível dois (insuficiente), com uma média de 2,8, embora ligeiramente melhor que anterior, onde tinha obtido 2,67. De realçar que a aluna não atingiu o patamar de nível quatro (bom) e cinco (muito bom) em nenhum dos parâmetros.

Relativamente aos comentários dos júris, mais uma vez estiveram em sintonia. De uma forma geral, o júri realçou a falta de domínio técnico e interpretativo da aluna. Os motivos e suposições apresentadas foram falta de estudo (razão mais apresentada pelo júri) e a aluna ainda estar numa fase muito inicial do estudo (fase de leitura). Todos estes comentários, de facto, coincidem com o que realmente sucedeu. A aluna revelou várias dificuldades tanto a nível técnico como interpretativo, não por ter efetivamente dificuldades na execução do instrumento, mas por falta de estudo. Fundamenta-se esta opinião pelo facto de tudo o que era solicitado à aluna para fazer na aula, tais como, articulações, dinâmicas, etc., ela executava corretamente e de

imediatos. Mas nas aulas seguintes, o que anteriormente tinha sido executado e trabalhado na aula já não estava a ser feito pela aluna, por não ter autonomamente estudado e, por isso, a peça tinha de ser novamente trabalhada de início. Deste modo, apesar de a aluna ter trabalhado a obra durante um tempo considerável (cinco meses) ainda estava num processo muito inicial: leitura de notas, rigor rítmico e coordenação das duas mãos. Todo o reduzido empenhamento resultou numa grande insegurança e nos vários problemas referidos pelo júri, nomeadamente problemas técnicos.

Desta forma, o problema não estava na questão da memória, visto que a aluna conseguiu memorizar a última parte da obra numa semana. Neste contexto, alguns dos comentários realizados pelo júri foram:

A peça é de grau de dificuldade bastante exigente, tanto a nível rítmico, como melódico e especialmente, harmónico. Por este aspeto, penso que se pode afirmar que a aluna fez um excelente trabalho de memorização. [...] Para mim isso reflete falta de estudo e automatização de movimentos e não falta de memória (Avaliador 2, anexo 7 b).

Tal como referi, parece-me que ela ainda está numa fase de leitura da peça, pelo que talvez ainda não tenham sido trabalhados outros conteúdos da interpretação musical. No geral, a aluna compreendeu a peça, mas precisa de a interiorizar e trabalhar melhor técnica e expressivamente, de forma a conseguir ter mais segurança ao executá-la (Avaliador 4, anexo 7, d).

“Com mais algumas horas de estudo, a sua prestação melhoraria consideravelmente [...]” (Avaliador 5, anexo 7 e).

No que diz respeito aos problemas patentes na *performance*, o aspeto mais referido pelo júri foi a falta de precisão rítmica, seguido de fluidez musical, a não execução da articulação e das dinâmicas. Também foi várias vezes referido pelos júris o facto de a aluna ter hesitado várias vezes, o que acabou por prejudicar a fluidez da obra. Questões como erros, falta de coordenação e pulsação instável também foram referidos pelo júri.

6.4.2. Duo de acordeão: aluna B e aluno C

When saints go Marchin in, popular, arranjo de Renato Bui

Aluna B

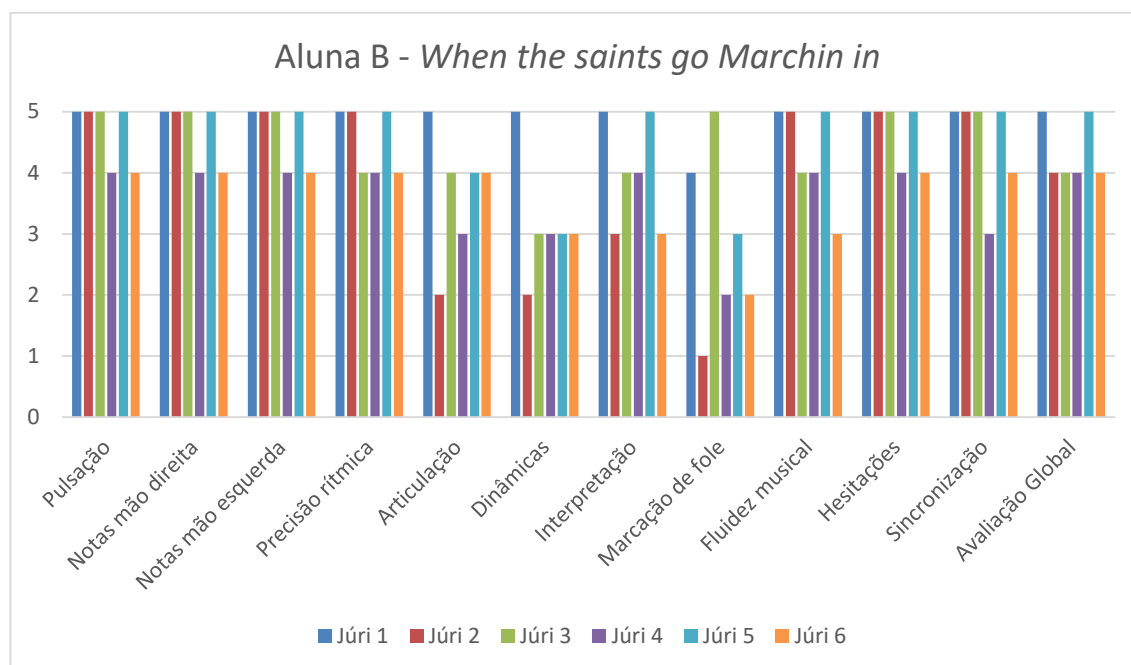


Gráfico 21 - Avaliação Aluna B, *When Saints go Marchin in, popular*, arranjo de Renato Bui

Tal como é possível constatar pelo gráfico 21 as avaliações dos jurados de uma forma geral foram bastante consensuais. Houve mais conformidade nos seguintes parâmetros: pulsação, notas mão direita, notas mão esquerda, precisão rítmica e hesitações (todos avaliados com os níveis quatro e cinco). Dentro dessas avaliações, o parâmetro “hesitações” foi onde houve mais conformidade. Nos restantes parâmetros, as avaliações já não foram tão unânimes, nomeadamente: articulação (níveis dois, três, quatro e cinco); dinâmicas (níveis dois, três e cinco); interpretação, fluidez e sincronização (níveis três, quatro e cinco); e marcação de fole (níveis um, dois, três, quatro e cinco). A avaliação global foi homogênea: níveis quatro e cinco.

No gráfico 22, consta a média das avaliações dos jurados em cada parâmetro.

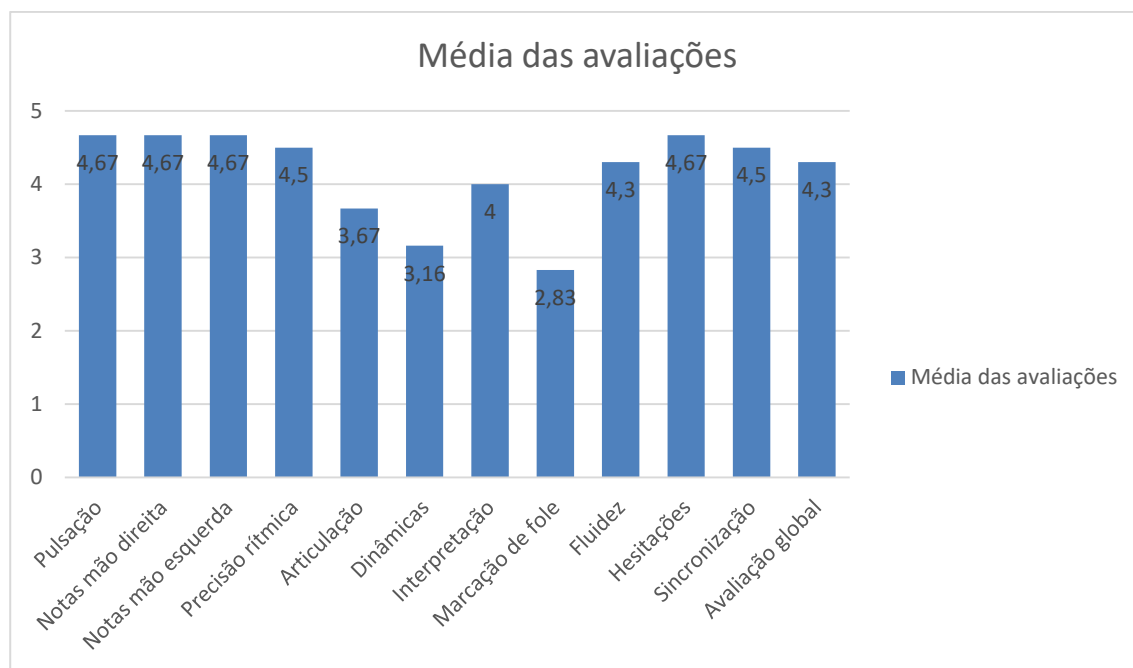


Gráfico 22 - Média da avaliação dos parâmetros da Aluna B, *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo de Renato Bui

Tal como é possível verificar pelo gráfico 22 a aluna B obteve na maioria dos parâmetros uma média de nível quatro (bom). O único parâmetro em que obteve nível dois (insuficiente) foi o parâmetro da marcação de fole. Os parâmetros em que obteve uma média de nível três (suficiente) foram na articulação e na execução das dinâmicas. Os parâmetros com nível quatro foram: pulsação, execução das notas da mão direita e mão esquerda (todos com uma média de 4,67); precisão rítmica e sincronização (ambos com uma média de 4,5); e fluidez musical (média de 4,3) e interpretação (média de 4). Por fim, os parâmetros com piores resultados foram a articulação (média de 3,67), dinâmicas (3,16) e marcação de fole (média de 2,83). Perante estes resultados, a aluna B obteve uma avaliação global com uma média de 4,3 (nível quatro – bom). De realçar que a aluna não teve nenhum parâmetro com média negativa (nível um) e média de nível cinco (muito bom).

Relativamente à prestação do aluno C, os resultados das avaliações podem ser consultados no gráfico 23.

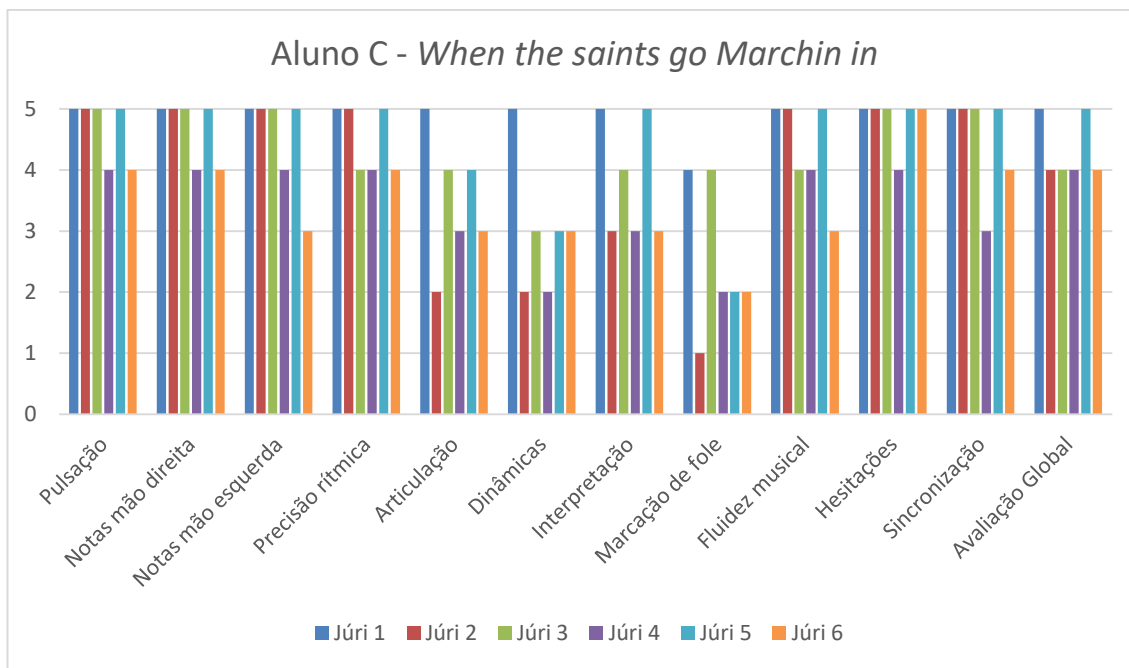


Gráfico 23 - Avaliação Aluno C, *When the Saints go Marchin in*, popular, arranjo de Renato Bui

Em comparação com os resultados das avaliações entre os júris da aluna B, as avaliações do aluno C não estiveram tanto em conformidade. Os parâmetros mais constantes em termos de avaliações foram: pulsação, notas mão direita e precisão rítmica (níveis quatro e cinco). Os restantes parâmetros não foram tão unânimes, nomeadamente: notas mão esquerda, interpretação, fluidez musical e sincronização (níveis três, quatro e cinco), articulação (níveis dois, três, quatro e cinco), dinâmicas (níveis dois, três e cinco) e marcação de fole (níveis um, dois e quatro). A avaliação global foi similar: níveis quatro e cinco.

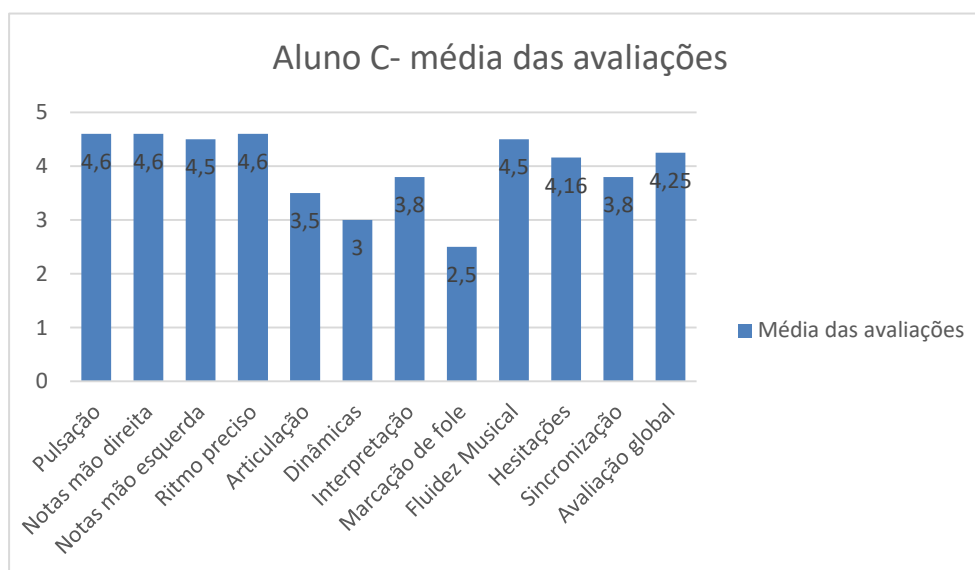


Gráfico 24 - Média da avaliação dos parâmetros do Aluno C, *When the Saints go Marchin in*, popular, arranjo Renato Bui

Relativamente à média das avaliações em cada parâmetro, tal como é possível verificar pelo gráfico 24 a maioria dos parâmetros foi avaliado dentro do nível quatro (bom), sendo eles: pulsação, notas da mão direita e precisão rítmica (média de 4,6); notas da mão esquerda e fluidez musical (média de 4,5); e hesitações (média de 4,16). Os seguintes parâmetros foram avaliados dentro do nível três (suficiente), nomeadamente: interpretação e sincronização (média de 3,8); articulação (média de 3,5) e dinâmicas (média de 3). O único parâmetro que teve uma média negativa foi a marcação de fole (média de 2,5). Em termos de avaliação global, obteve uma média de 4,25, correspondendo ao nível quatro (bom). De notar que o aluno não atingiu o patamar de nível cinco em nenhum parâmetro, mas também não teve nenhum parâmetro com nível um.

Em termos de prestação musical, a aluna B e o aluno C desempenharam um trabalho semelhante, isto é, ninguém se destacou, estando ambos no mesmo patamar, o que pode ser verificado pelas avaliações dos júris. Em termos de avaliação global, a diferença entre os alunos foi similar, com uma diferença de 0,05 (gráfico 25). A aluna B foi quem teve uma melhor avaliação.

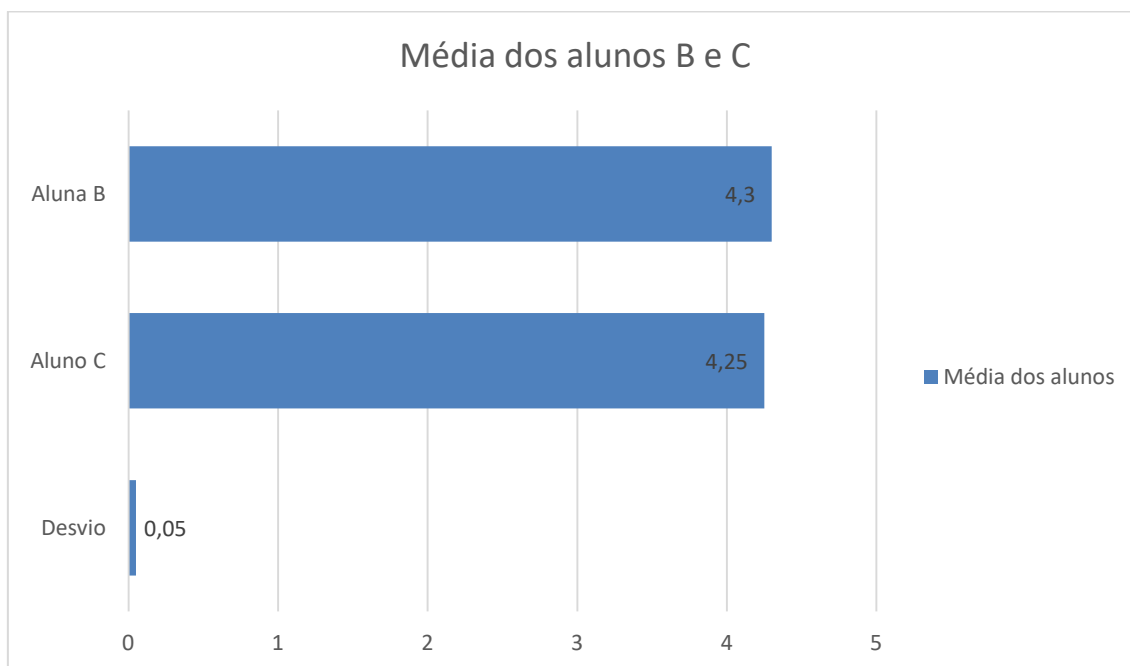


Gráfico 25 - Média dos alunos B e C, *When the Saints go Marchin in*, popular, arranjo de Renato Bui

Face ao desempenho similar dos alunos, a descrição dos júris também foi bastante idêntica. De uma forma geral, os júris concordaram com o facto de os alunos terem interiorizado e dominado bem a peça (tanto a mão direita como a mão esquerda), de forma a estarem à vontade a executá-la. Contudo, a maior parte referiu que nenhum dos alunos cumpriu com a marcação de fole e que apesar de estarem sincronizados

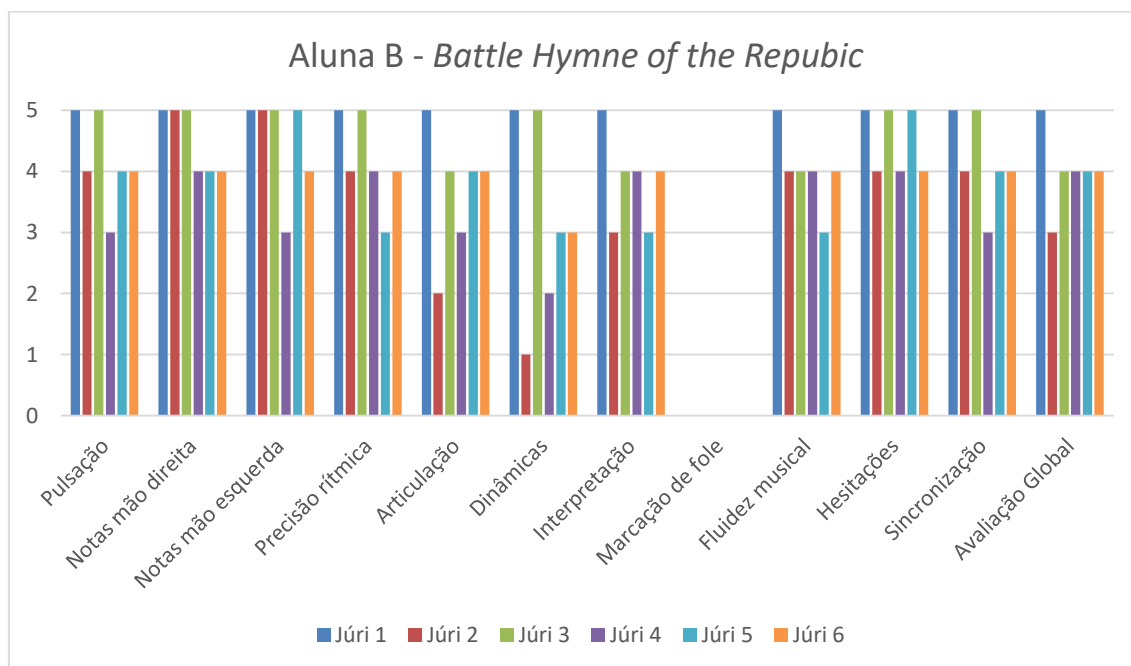
tecnicamente têm de melhorar a interpretação/musicalidade, de forma a estarem também sincronizados musicalmente:

[...] A minha avaliação para “clareza da interpretação” é 4, pois muitas vezes apenas se ouvia um grande volume sonoro resultado dos dois alunos a tocarem forte [...] Apesar de sincronizados, seria mesmo importante respeitar as dinâmicas e entenderem quando é que cada um tem o papel de destaque e quando é “a vez do colega (Avaliador 2, anexo 7 b).

[...] Em termos de sincronização, quando se toca em conjunto tem de haver partilha no discurso musical entre os dois. Não consegui perceber essa sincronização de forma efetiva, ou seja, nota-se que os alunos tocam as suas partes individuais e que ambas se “conectam”, mas não há mais do que isso [...] (Avaliador 4, anexo 7 d).

Além destes aspetos, também mencionaram que a articulação não foi devidamente executada, que não houve hesitações durante a execução, que o discurso musical foi claro e que a pulsação foi estável (Avaliador 2, 5 e 6 anexo 7 b, e e f).

As únicas diferenciações musicais dos alunos disseram respeito à marcação de fole, pois apesar de o aluno C não ter respeitado tanto essa marcação, tendo em conta a prestação da aluna B, foi mais musical do que ela. Outro dos aspetos que foi mencionado foi que a melhor nota da aluna B se deveu ao facto de ter tido menos erros na execução da parte da mão esquerda e por ter sido mais clara na realização da articulação. Apesar destas duas insuficiências, a sua prestação foi idêntica, tal como pode ser verificado no gráfico 25.

Battle Hymne of the Republic, popular, arranjo de Renato Bui**Aluna B****Gráfico 26** - Avaliação Aluna B, *Battle Hymne of the Republic, popular, arranjo de Renato Bui*

Tal como é possível verificar no gráfico 26, as avaliações dos júris não foram consensuais. Os únicos parâmetros onde houve conformidade foi nas notas da mão direita e nas hesitações (níveis quatro e cinco). Os parâmetros que dizem respeito à pulsação, notas da mão esquerda, precisão rítmica, interpretação, fluidez musical e sincronização foram avaliados com os níveis três, quatro e cinco. Os restantes parâmetros, como a articulação e a as dinâmicas foram avaliados com os níveis dois, três, quatro e cinco e os e níveis um, dois, três e cinco, respetivamente, o que no caso deste último temos diferenças entre a nota máxima e a mínima. A avaliação global oscilou entre os níveis três, quatro e cinco.

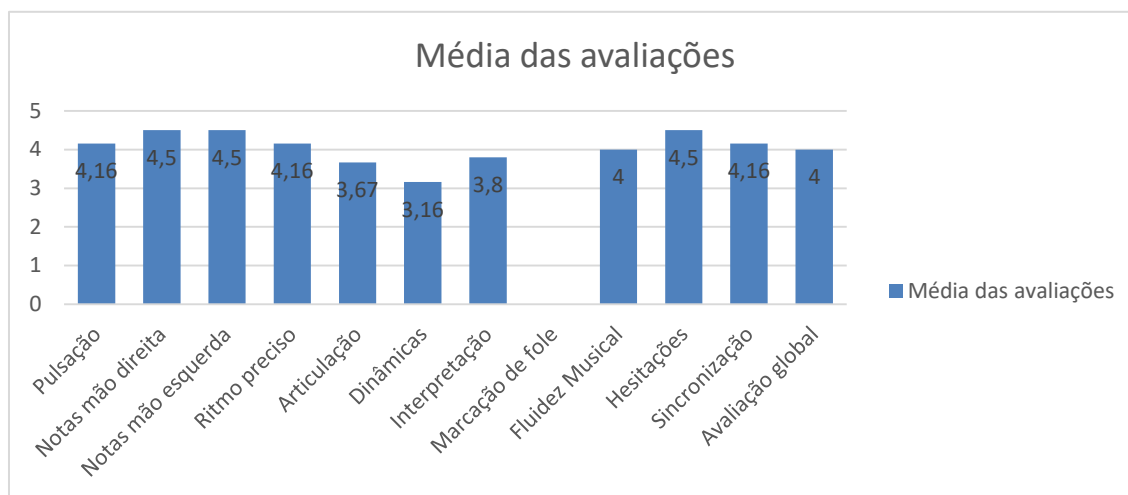


Gráfico 27 - Médias da avaliação dos parâmetros da Aluna B, *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo de Renato Bui

Tal como é possível verificar no gráfico 27, a aluna obteve a classificação de nível quatro (bom) na maior parte dos parâmetros. Os únicos parâmetros em que obteve uma classificação de nível três foram o parâmetro que diz respeito à interpretação (média de 3,8), articulação (média de 3,67) e dinâmicas (média de 3,16). Todos os outros parâmetros tiveram uma avaliação dentro do nível quatro (bom), nomeadamente: execução das notas da mão direita e mão esquerda e hesitações (todos com média de 4,5); pulsação, precisão rítmica e sincronização (todos com média de 4,16) e fluidez musical (média de 4). Perante estes resultados, a aluna obteve uma avaliação global de nível quatro (bom).

Importa referir que a aluna não atingiu o patamar de nível cinco (muito bom) em nenhum parâmetro, mas também não teve nenhuma avaliação com uma média negativa (níveis um e dois).

Aluno C

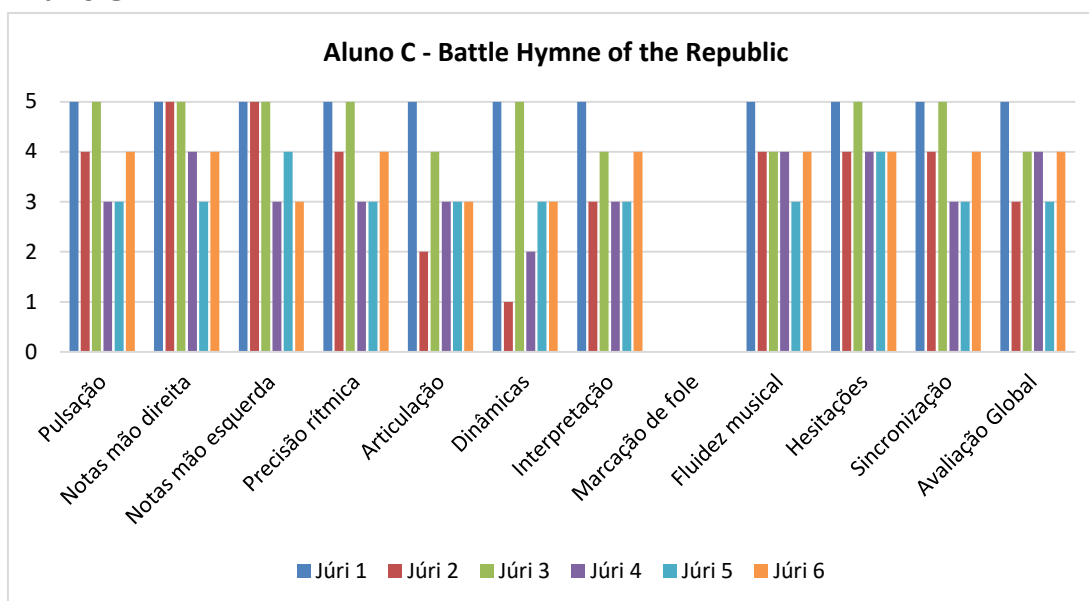


Gráfico 28 - Avaliação do Aluno C, *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo de Renato Bui

Tal como está patente no gráfico 28, as avaliações dos júris de uma forma geral foram muito diferentes. Apenas houve concordância no que diz respeito às hesitações (níveis quatro e cinco). A maior parte dos restantes parâmetros oscilou entre os níveis três, quatro e cinco, sendo eles: pulsação, notas mão direita e mão esquerda, precisão rítmica, interpretação, fluidez musical e sincronização. Por fim, os parâmetros da articulação e das dinâmicas oscilaram entre os níveis dois, três, quatro e cinco e entre os níveis um, dois, três e cinco, respetivamente, plasmando a mesma situação do aluno B. A avaliação global oscilou entre os níveis três, quatro e cinco.

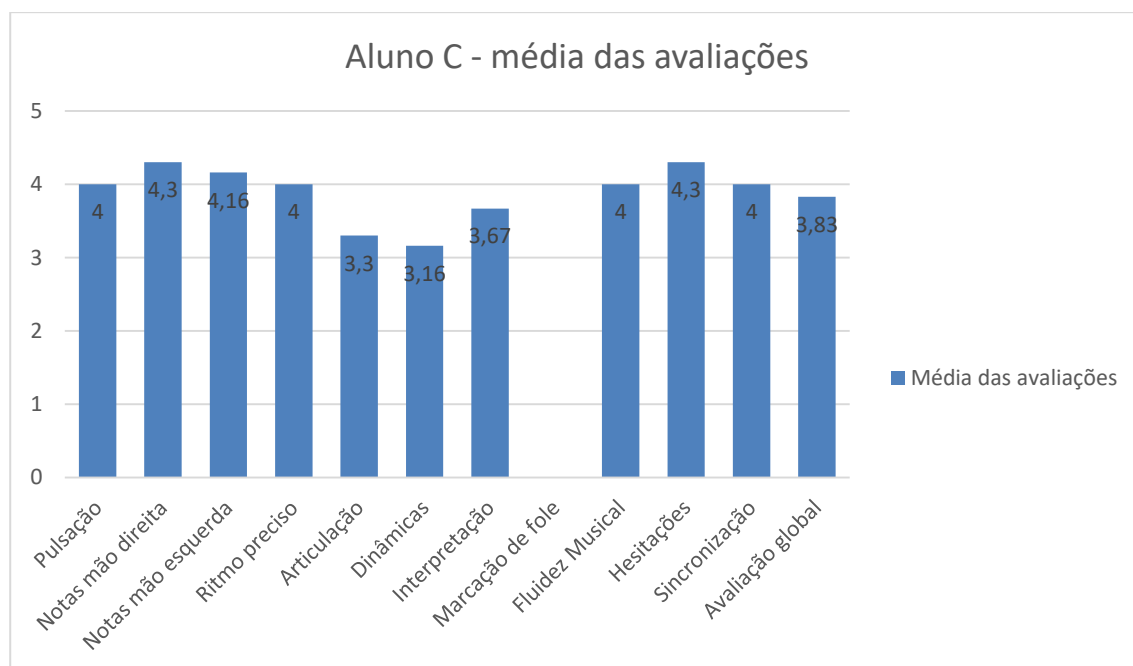


Gráfico 29 - Média das avaliações por parâmetro do Aluno C, *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo de Renato Bui

De acordo com o gráfico 29, o aluno C obteve em quase todos os parâmetros uma avaliação de nível quatro, sendo eles: execução das notas da mão direita e hesitações (ambos com uma média de 4,3); execução das notas da mão esquerda (média de nível 4,16); e pulsação, precisão rítmica, fluidez musical e sincronização (todos com uma média de quatro). Todos os outros parâmetros se situaram no nível três, nomeadamente: interpretação (3,67), articulação (3,3) e dinâmicas (3,16). Apesar de o aluno ter obtido na maior parte dos parâmetros uma avaliação de nível quatro, a média da sua avaliação global foi de 3,83, correspondendo ao nível três (suficiente). De notar que em nenhum parâmetro teve média de nível cinco (muito bom) nem média negativa (níveis um e dois).

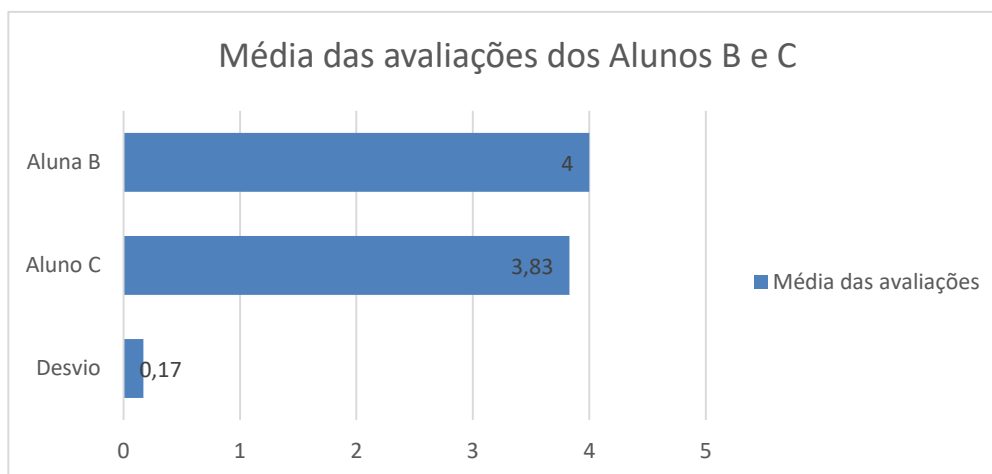


Gráfico 30 - Médias das avaliações dos alunos B e C, *Battle Hymne of the Republic, popular*, arranjo de Renato Bui

Através da análise do gráfico 30, é possível constatar que os alunos tiveram pouca diferença na avaliação final, com uma diferença mínima de 0,17. O que demonstra que, mais uma vez, se posicionaram no mesmo patamar, mas quem teve o melhor resultado foi a aluna B.

Os comentários dos júris foram semelhantes à peça anterior: “a obra foi interiorizada e bem memorizada pelos alunos”, “sente-se o seu à-vontade para tocarem juntos” e “estão ritmicamente sincronizados”. No entanto, “deverão trabalhar a sonoridade de modo a estarem também musicalmente sincronizados”. Outros aspetos que também foram mencionados foram a não realização da articulação e o facto de terem de melhorar o domínio do fole. Um dos júris também mencionou que houve algumas hesitações na mão esquerda, mas que não prejudicou a *performance*; e outro júri referiu que a parte final foi mais hesitante a nível rítmico e de coordenação (Avaliador 1, 2, 3, 4 e 5 anexo 7 a, b, c, d e e)

Em termos de comentários específicos para cada aluno, um dos júris mencionou que o aluno C foi, por vezes, impreciso em questões de ritmo e articulação e outro dos júris referiu que a aluna B se destacou um pouco mais pelo facto de o aluno C não ter realizado as coisas com tanta perfeição.

Comparativamente com a outra peça, um dos júris referiu que esta obra não foi tão bem executada:

“Esta peça não fluiu tão naturalmente como a anterior. Nenhum dos alunos cumpriu meticulosamente as indicações, tendo-se perdido o realce da melodia, por vezes, no meio da harmonia dos dois instrumentos [...]” (Avaliador 5, anexo 7 e).

Contrariamente, outro dos júris gostou mais da execução desta obra:

“Os alunos B e C, avaliados com base nos critérios da grelha, desempenharam um nível bom de execução do texto musical, pulsação constante, rigor rítmico e boa

precisão nas notas de ambas as mãos, são pontos a destacar [...]” (Avaliador 6, anexo 7 f).

6.5. Grelhas de avaliação da mestranda

Para além das avaliações dos júris, a mestranda também gravou a prestação dos alunos no decorrer do tempo, a fim de perceber a sua evolução. Para isso, foram realizados três vídeos para cada obra que foram avaliados pela mestranda com as grelhas de avaliação utilizadas pelos júris no ponto 4.1.6. Assim, segue-se a análise das avaliações dos vídeos de cada obra, do mais antigo para o mais recente. O último vídeo (vídeo 3) corresponde à prestação avaliada pelos júris.

6.5.1. Aluna A

Peça *Valsando* de Vitorino Matono

Vídeo 1- 28 de abril 2022



Gráfico 31 - Avaliação Aluna A, vídeo 1, *Valsando* de Vitorino Matono

Tal como é possível constatar através do gráfico 31, a aluna obteve na maior parte dos parâmetros o nível três, sendo eles: pulsação, execução das notas da mão direita e mão esquerda, precisão rítmica, articulação, marcação de fole, fluidez no discurso

musical e hesitações. Os únicos parâmetros com avaliação diferente foram os parâmetros da execução das dinâmicas e da clareza na interpretação- nível dois. Desta forma, a aluna obteve uma avaliação global próxima do nível três (média de 2,8). De notar que não obteve a classificação de nível um, quatro e cinco em nenhum dos parâmetros.

Relativamente à descrição da prestação da aluna, na opinião da mestranda, ela conseguiu tocar a obra de memória, embora se tenha enganado algumas vezes, tanto na mão direita como na mão esquerda. Relativamente aos enganos executados na mão direita, apesar de terem sido mais do que na mão esquerda, a aluna tinha perfeita consciência de que estava a tocar mal e corrigia de imediato. Quanto à mão esquerda, apesar de se ter enganado menos vezes, não tinha tanta consciência, pois só corrigiu alguns dos enganos. De realçar que a maior parte destes enganos foram executados na segunda parte da obra e provocaram hesitações; nesses momentos, notava-se que estava a pensar que notas deveria tocar a seguir. Essas hesitações levaram a que a pulsação não estivesse sempre estável e a que o ritmo não fosse tão perceptível, sobretudo na segunda parte da obra. Como a primeira parte da obra (parte A) estava bastante fluída e a peça tem a forma ABA, a avaliação foi de nível três, uma vez que a primeira parte é a mais predominante. A articulação também não foi muito bem executada, mas notava-se, embora muito subtil, o ritmo da valsa na mão esquerda; daí a cotação de nível três.

Relativamente à interpretação, notou-se uma tentativa de realizar as dinâmicas, mas só foi claro a diferença de *mezzo forte* (primeira parte da obra) e *forte* (segunda parte da obra) e o *crescendo* no final da segunda parte. No que diz respeito à marcação de fole, apenas foi executado corretamente na primeira parte no início. Quando tocou a segunda parte (parte B) e voltou ao início (parte A) executou a marcação de fole errada, devido aos vários enganados que decorreram sobretudo na segunda parte. Como a aluna acertou um terço da marcação de fole, a avaliação foi de nível três.

De uma forma geral, a obra estava memorizada, sendo a segunda parte a mais fragilizada. É perceptível que a música estava bem memorizada pelas seguintes razões:

- Teve consciência dos erros e corrigiu-os;
- Pensava no que tinha de executar quando algo não estava bem;
- Tocava dos respetivos pontos de onde se enganava;
- Apesar dos enganos conseguiu prosseguir sempre com a música.

Vídeo 2 - 30 de maio 2022

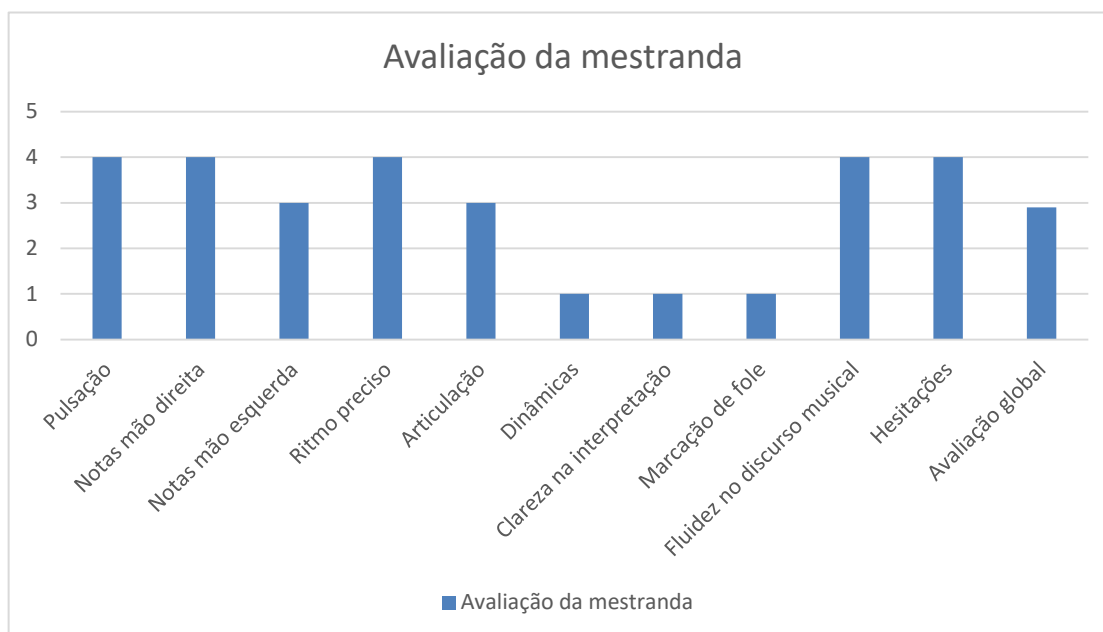


Gráfico 32 - Avaliação Aluna A, vídeo 2, *Valsando* de Vitorino Matono

De acordo com o gráfico 32, a aluna obteve na maior parte dos parâmetros a avaliação de nível quatro, nomeadamente: pulsação, execução das notas da mão direita, precisão rítmica, fluidez no discurso musical e hesitações. Com nível três obteve avaliação nos parâmetros: execução das notas da mão esquerda e articulação. Por fim, a pior avaliação foi para os parâmetros da execução das dinâmicas, clareza na interpretação e marcação de fole. A avaliação global foi de quase nível três (média de 2,9).

Em comparação com a gravação anterior, nesta *performance* a aluna esteve mais segura: a peça foi executada na devida velocidade e a aluna hesitou em apenas dois momentos. Tudo isto ajudou a que a obra estivesse mais fluída, o ritmo estivesse mais claro e a pulsação estivesse mais estável. Os parâmetros menos bem executados foram a marcação de fole (feita aleatoriamente e sem sentido melódico na totalidade da obra), execução das dinâmicas e clareza na interpretação (a aluna permaneceu sempre com o mesmo som). Em termos de execução das notas, enganou-se mais na execução da mão esquerda do que na mão direita. Além disso, demonstrou ter mais consciência da mão direita (corrigiu os erros efetuados) que na mão esquerda (nem todos os erros foram corrigidos). Curiosamente, na primeira vez que tocou a primeira parte executou a mão esquerda, no primeiro sistema e quando repetiu, permaneceu sempre no mesmo acorde e não executou as respetivas mudanças de harmonia (dó maior e sol maior); nas restantes vezes voltou a executar tudo corretamente. Não houve grande diferença em termos de articulação, embora o ritmo da valsa estivesse ligeiramente mais perceptível. A pulsação foi estável. De uma forma geral, a aluna tinha a peça mais segura, fluída e interiorizada. No entanto, os parâmetros em que obteve

nível um (muito insuficiente) acabaram por prejudicar na avaliação final, apesar de nesta *performance* ter atingido o nível quatro (bom) em cinco parâmetros.

Vídeo 3 - 11 de junho 2022



Gráfico 33 - Avaliação Aluna A, vídeo 3, *Valsando* de Vitorino Matono

Tal como indicado no gráfico 33, a aluna obteve a avaliação de nível dois na maior parte dos parâmetros, sendo eles: pulsação, precisão rítmica, fluidez e hesitações. Nos parâmetros da execução das notas da mão esquerda e articulação obteve o nível três. O parâmetro com melhor avaliação foi a execução das notas da mão direita com a cotação de nível cinco e com pior cotação foram os parâmetros da execução das dinâmicas e clareza na interpretação com o nível um. A avaliação global teve uma média de 2,5. Como a aluna teve uma prestação pior neste vídeo em relação aos anteriores (vídeos 1 e 2), a mestranda decidiu dar uma avaliação global de nível dois (insuficiente).

De uma forma geral, comparando com as *performances* anteriores, esta foi aquela em que a aluna teve mais erros e hesitações, o que acabou por prejudicar a sua prestação em virtude das hesitações e o domínio do fole. Apesar de a aluna ter executado a marcação de fole tal como indicado na partitura, devido aos vários enganões no decorrer da obra, ficava muitas vezes com falta de fole. Para demonstrar que sabia a marcação de fole, forçava o acordeão a fechar e a abrir nos sítios pretendidos. No entanto, em vez de melhorar a *performance* (no sentido em que estava a executar as devidas marcações de fole), acabou por a prejudicar, porque entrecortou muito a melodia. Esta problemática do domínio do fole, juntamente com as várias hesitações acabaram por prejudicar muito a fluidez do discurso musical, a pulsação e a precisão rítmica. A articulação, apesar de estar inserida no nível três, tal

como nos vídeos anteriores, foi ligeiramente mais perceptível o ritmo da valsa na mão esquerda. Ainda relativamente à marcação de fole, a aluna só não obteve o nível cinco, pelo facto de num ou dois sítios não ter fechado/aberto o fole precisamente no sítio exato, mas sim um tempo depois (neste caso, provocado pelos enganos). Quanto à execução das notas da mão direita executou tudo corretamente, apesar das várias hesitações. Na mão esquerda, apesar de se ter enganado muitas vezes, como corrigiu de imediato a maior parte dos erros, a avaliação foi de nível três, pois demonstrou que teve consciência do erro e sabia o que deveria tocar para corrigir, acabando por disfarçar muito bem o engano.

Outros dos parâmetros que também prejudicaram a *performance* foram os que dizem respeito à sonoridade, pois a aluna tocou a peça toda sempre com o mesmo som. Como foram vários os enganos que estavam a decorrer, o foco da aluna foi mais para os aspetos mais técnicos (marcação de fole, notas, etc.) e os aspetos referentes à musicalidade ficaram em segundo plano. De todas as gravações, talvez tenha sido aquela em que a aluna evidenciou mais insegurança devido aos enganos e hesitações.

Apesar de todos os aspetos negativos referidos anteriormente, notou-se que a peça estava bem memorizada pelas seguintes razões:

- A maior parte dos enganos foram corrigidos de imediato;
- Quando hesitava pensava no que deveria tocar a seguir e acaba por tocar corretamente;
- Apesar dos enganos e hesitações, começava a tocar sempre do sítio onde estava o problema e não precisava de voltar atrás na música;
- Apesar de todos os contratempos conseguiu prosseguir com a obra.

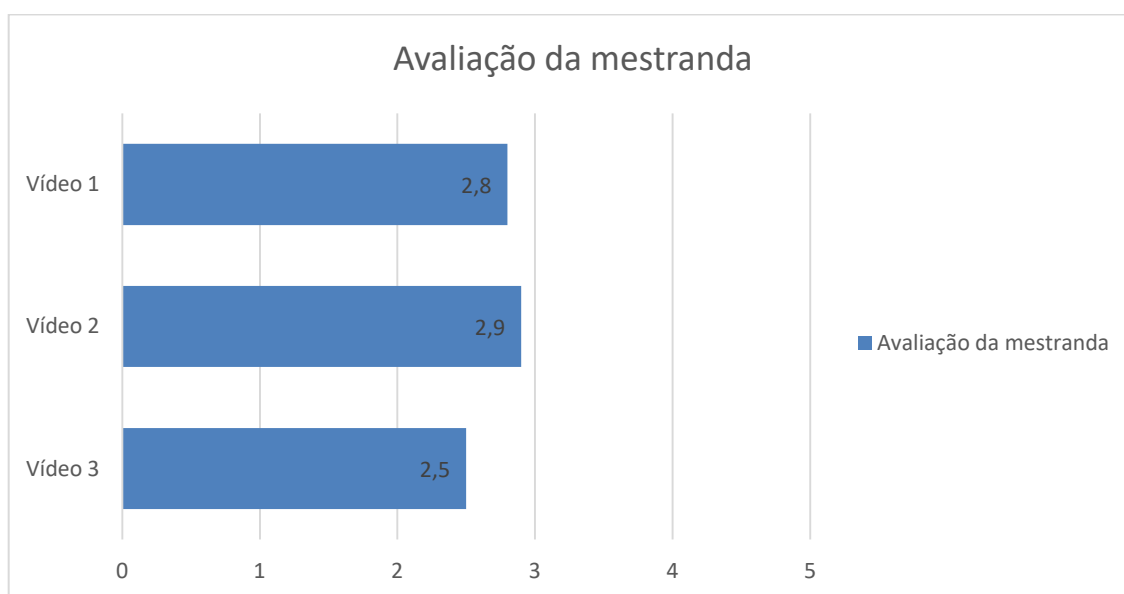


Gráfico 34 - Evolução da aluna na peça *Valsando* de Vitorino Matono

O gráfico 34 mostra a evolução da aluna A da peça *Valsando*. Segundo o gráfico, a aluna teve uma melhor prestação no vídeo 2 e a pior prestação no vídeo 3. Apesar da diferença ter sido de apenas 0,1 entre o vídeo 1 e o vídeo 2, na opinião da mestrande a diferença foi considerável. Os parâmetros que prejudicaram a avaliação foram os da marcação de fole, dinâmicas e clareza de interpretação. Os restantes aspetos, como pulsação, execução das notas da mão direita e fluidez, precisão rítmica, hesitações foram os parâmetros onde melhorou e teve a cotação de nível quatro. Na perspetiva da mestrande, é mais prejudicial não se efetuar esses aspetos do que aspetos como a sonoridade e marcação de fole. De notar que o vídeo 3 se mostra a pior prestação, apesar de ter sido o último vídeo. A justificação é o facto de a aluna não ter estudado tanto nesse espaço de tempo. Por mais que tivessem sido realizadas estratégias de memorização, por não ter havido estudo complementar o resultado não foi favorável. É certo que mesmo sem estudo as estratégias ajudam na mesma, mas não se afigura o suficiente, tal como defendido por Macmillan (2004).

Aluna A - *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira

Vídeo 1 - 29 de maio 2022



Gráfico 35 - Avaliação Aluna A, vídeo 1, *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira

Tal como indica o gráfico 35, o parâmetro com melhor avaliação foi a execução das notas da mão esquerda com nível cinco. Os parâmetros com nível quatro foram o da execução das notas da mão direita e a articulação. A avaliação de nível três foi para o parâmetro da pulsação e da precisão rítmica. Os piores resultados foram para o

parâmetro da execução das dinâmicas e clareza na interpretação com nível um. A avaliação global foi de nível três.

Relativamente à *performance*, a aluna conseguiu tocar a obra de memória, no entanto notou-se que está ainda numa fase muito inicial, por várias razões, nomeadamente:

- A obra foi tocada num andamento muito lento;
- A aluna atrasou nas passagens em que sentia mais dificuldade;
- Houve ritmos que não foram bem executados;
- A aluna ainda estava muito focada nas notas.

O facto de atrasar o andamento nas passagens mais exigentes a nível técnico fez com que a pulsação não fosse estável. Além disso, a aluna hesitou em algumas partes e apesar de ter acontecido poucas vezes, esse aspeto também contribuiu para que a pulsação não fosse estável. Estes aspetos também fizeram com que a peça não ficasse tão fluída, embora seja nítido que a aluna tinha a peça interiorizada e fluída. Os únicos aspetos que não interiorizou de todo foram os aspetos relativos ao som (dinâmicas e clareza na interpretação). Como a peça ainda não estava totalmente segura, a aluna ainda não se tinha debruçado sobre as dinâmicas, por isso não as ter realizado e permanecido sempre na mesma sonoridade. Em termos de articulação, a aluna realizou as diferentes articulações (*legato* e *staccato*) em praticamente todos os momentos. Quanto à execução das notas, as da mão esquerda foram todas executadas corretamente. Na mão direita houve um sítio onde se enganou e corrigiu de imediato. Daí a avaliação ter sido melhor para a execução das notas da mão esquerda.

A peça estava memorizada e interiorizada. No entanto, notou-se ainda fragilidades nas partes mais exigentes tecnicamente e, sobretudo, nas dinâmicas (que não foram de todo realizadas). De salientar que a aluna executou apenas uma parte da obra.

Vídeo 2 - 3 de junho 2022



Gráfico 36 - Avaliação da Aluna A, vídeo 2, *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira

Tal como é possível verificar através do gráfico 36, a aluna teve avaliação de nível três na maioria dos parâmetros, sendo eles: pulsação, execução das notas da mão direita, precisão rítmica, fluidez e hesitações. A aluna obteve a melhor avaliação com nível quatro no parâmetro de avaliação das notas da mão esquerda e da articulação. Os parâmetros que dizem respeito à execução das dinâmicas e clareza na interpretação foram aqueles em que a aluna obteve os piores resultados com a avaliação de nível um. A avaliação global foi próxima de nível três (média de 2,78).

Relativamente à sua prestação, desta vez a aluna executou a obra na sua totalidade. Na opinião da mestranda, demonstrou insegurança em várias passagens e hesitou algumas vezes, sobretudo naquelas que não executou no vídeo anterior. Contudo, alcançou tocar a obra na sua totalidade de memória e, apesar de todos os percalços, conseguiu prosseguir com a música. Nas passagens em que se sentia mais insegura teve de pensar no que tinha de fazer antes de tocar, acabando por tocar o que deveria. Na maior parte das vezes, conseguia corrigir os erros que executava, à exceção de uma passagem que não tinha tocado na última gravação onde se apercebeu que alguma coisa não estava bem e tentou corrigir. Não conseguiu corrigir e foi perceptível que a aluna também tinha consciência do mesmo, mas como se tratava de uma *performance* prosseguiu com a música. Tal como já referido hesitou algumas vezes, o que acabou por interferir na pulsação, na precisão rítmica e na fluidez da obra. Em termos de execução das notas, a aluna na mão esquerda apenas se enganou em dois sítios e num deles corrigiu o erro de imediato. Na mão direita houve mais enganos, daí a avaliação ser mais baixa. A articulação foi realizada na maior parte da obra. Os únicos aspetos que não foram executados foram os parâmetros relativos à sonoridade da obra. Notou-se que a aluna ainda não se sentia totalmente segura a

executar a obra e que ainda pensava nas notas que tinha de tocar. Como ainda estava numa fase inicial de leitura ainda não se conseguia concentrar-se nos aspetos relativos ao som.

Dado que a peça era complexa e a aluna leu e memorizou em apenas uma semana, o restante que faltava ler da obra, defendesse que fez um excelente trabalho de memorização (além dos aspetos mencionados anteriormente que também o comprovam, como por exemplo, conseguir prosseguir com a obra a partir dos vários pontos onde apresentou mais fragilidades). De notar que tocou a peça num andamento mais rápido que na apresentação do último vídeo.

Vídeo 3 - 11 de junho 2022



Gráfico 37 - Avaliação Aluna A, vídeo 3, *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira

Tal como consta no gráfico 37, a aluna obteve a avaliação de nível três na maior parte dos parâmetros, sendo eles: pulsação, execução das notas da mão direita, precisão rítmica, fluidez e hesitações. Os parâmetros com melhor avaliação foram o da execução das notas da mão esquerda e da articulação com nível quatro. Os parâmetros onde obteve piores resultados foram na execução das dinâmicas e clareza na interpretação com nível um. A avaliação global foi de quase nível três (média de 2,78).

Na perspetiva da mestranda, à semelhança da gravação anterior, a aluna hesitou algumas vezes, sobretudo na parte B, considerando que a peça tem a estrutura ABA'. A parte B é a parte mais recente de leitura (tendo em conta os vídeos anteriores). Apesar de todos os contratemplos, a aluna conseguiu prosseguir com a obra a partir dos vários pontos em que manifestou mais dificuldades, o que demonstra que tinha a obra bem memorizada. Em termos de execução das notas executou mais erros na mão direita do que na mão esquerda e conseguiu corrigir vários dos erros que cometeu (o

que mais uma vez demonstra que tem a peça bem memorizada). Em termos de hesitações, apesar de não ter hesitado mais do que o vídeo anterior, demorou um pouco mais de tempo a recomençar, o que acabou por afetar a fluidez da obra, a pulsação e a precisão rítmica. Relativamente à precisão rítmica, importa referir que as imprecisões executadas não foram apenas por causa das hesitações. Houve uma ou outra passagem em que a aluna simplesmente não foi totalmente explícita na execução do ritmo. Relativamente às dinâmicas e clareza de interpretação, a aluna manteve sempre a sonoridade, daí a avaliação de nível um. A não realização das dinâmicas é espectável quer seja por causa de a peça não estar bem consistente tecnicamente quer não ter sido possível trabalhar alguns aspetos como a sonoridade. A articulação foi bem executada, dado que as diferenças como *legato* e *staccato* foram perceptíveis.

De notar que apesar de aluna ter tido as mesmas avaliações, tanto neste vídeo como no outro, nesta prestação não foi tão perfeccionista, sobretudo no parâmetro que diz respeito à precisão rítmica, mas como corrigiu alguns dos ritmos que no vídeo anterior não tinham sido executados, acabou por ficar com a mesma avaliação que no vídeo anterior. Importa referir que a aluna não atrasou tanto o andamento nas passagens onde sentia mais dificuldade. A pulsação e a fluidez foram prejudicadas sobretudo por causa das hesitações. A parte B foi a parte onde demonstrou mais insegurança e fragilidade. No entanto, apesar de todos os aspetos menos bons conseguiu tocar a peça de memória na sua totalidade.

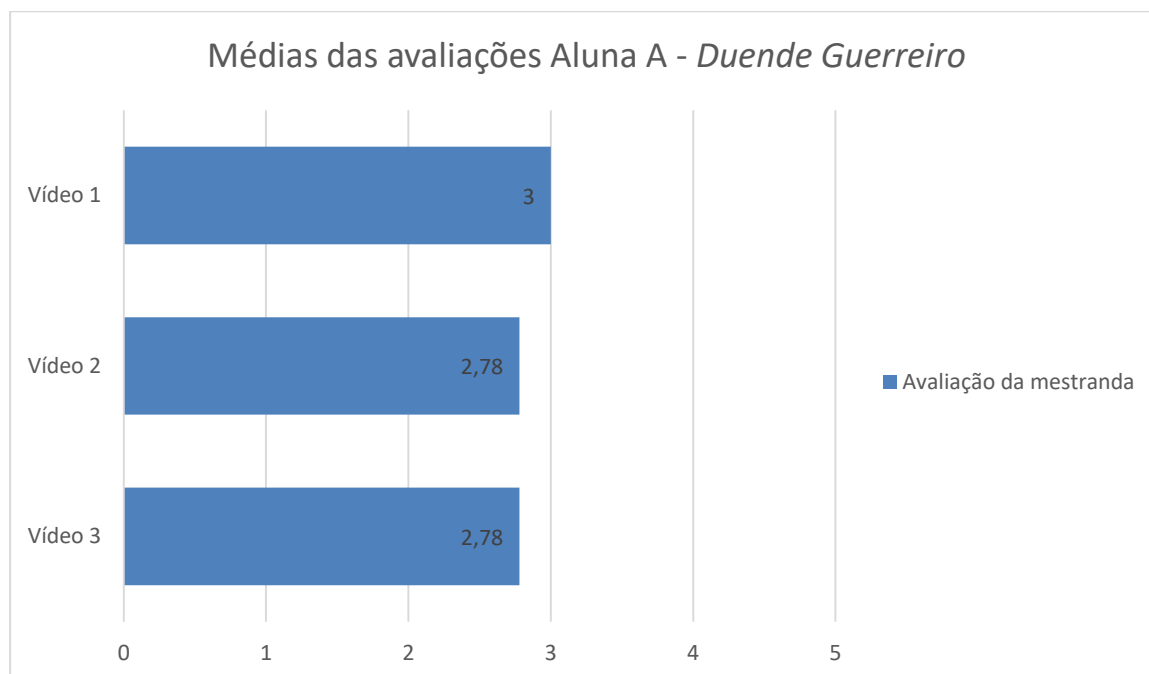


Gráfico 38 - Evolução da aluna na peça *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira

De acordo com o gráfico 38, a aluna teve uma melhor prestação no primeiro vídeo do que nos restantes. No entanto, a mestranda gostaria de notar para o facto de no primeiro vídeo a aluna apenas ter tocado uma parte da obra, sendo que nos restantes

vídeos já executou a obra na sua totalidade. Deste modo, a aluna progrediu em termos de memorização da obra e não regrediu como leva a induzir o gráfico. Relativamente ao vídeo dois e três, as *performances* foram idênticas em relação ao produto final, daí a avaliação ser a mesma. A justificação para tal, foi o facto de, na altura em que se gravou o vídeo 2 a aluna estar a estudar para a audição, o que levou a uma maior dedicação da sua parte, tendo em conta que memorizou o que faltava da obra apenas naquela semana. No vídeo 3 a aluna já tinha feito todas as avaliações e não se dedicou mais em tocar a obra, daí não ter havido nenhuma evolução.

6.5.2. Duo de acordeão: Aluna B e Aluno C

When the Saints go Marchin in, popular, arranjo de Renato Bui

Vídeo 1 - 30 de abril 2022

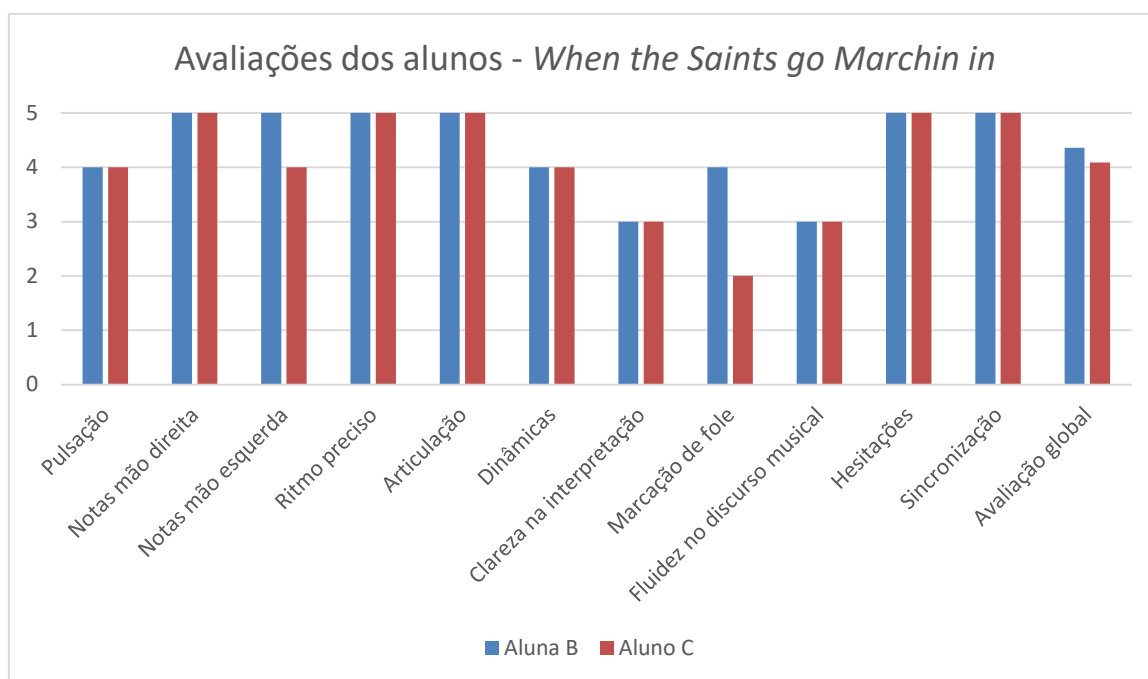


Gráfico 39 - Avaliações dos alunos, vídeo 1, *When the Saints go Marchin in, popular, arranjo de Renato Bui*

De uma forma geral, através da análise do gráfico 39, é possível verificar que os alunos estiveram mais ou menos dentro do mesmo patamar, apesar de a aluna B se ter destacado um pouco mais. Os parâmetros em que obtiveram a mesma avaliação foram os seguintes: execução das notas da mão direita, ritmo preciso, articulação, hesitações e sincronização (nível cinco); pulsação e dinâmicas (nível quatro). Nos parâmetros da execução das notas da mão esquerda e da marcação de fole, as avaliações já não foram as mesmas (aluna B nível cinco e aluno C nível quatro; aluna B nível quatro e aluno C nível dois, respetivamente). Em termos de avaliação global a aluna B teve nível quatro (média de 4,36) e o aluno C nível quatro (média de 4,09).

Através do gráfico 40 é visível que a diferença entre a prestação dos alunos foi mínima.

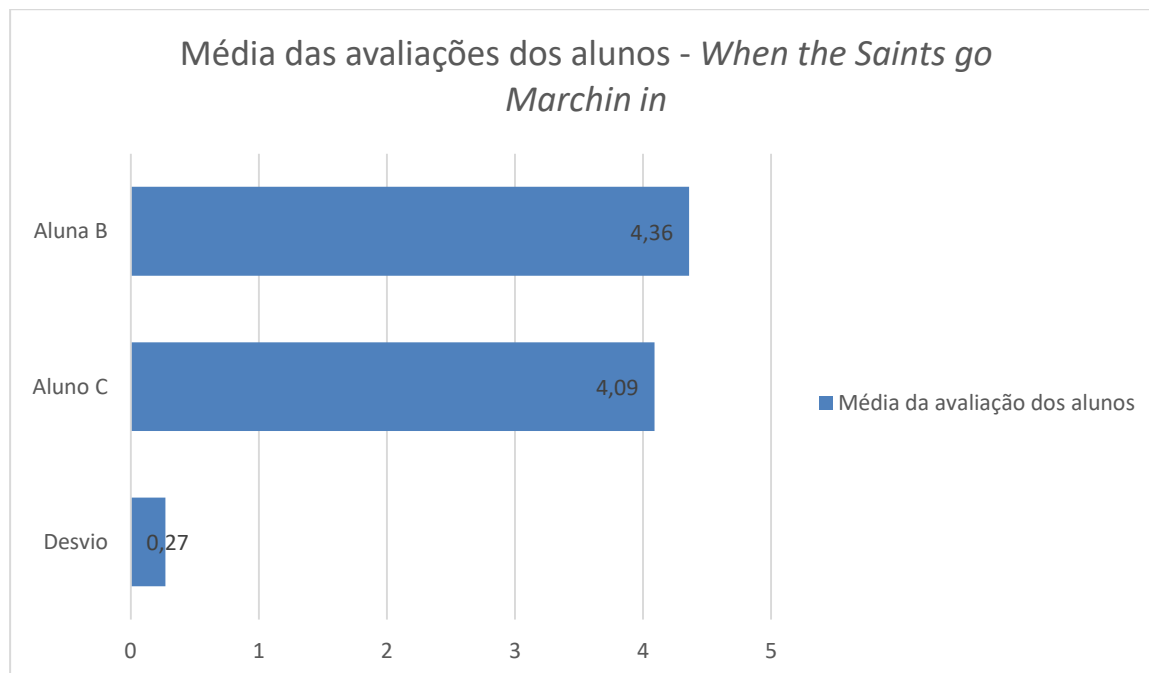


Gráfico 40 - Média das avaliações dos alunos, vídeo 1, *When the Saints go Marchin in*, popular, arranjo de Renato Bui

Tal como indica o gráfico 40, os alunos foram colocados num patamar muito idêntico: aluna B com uma média de 4,36 e o aluno C com uma média de 4,09. A diferença foi de apenas 0,27.

Na perspetiva da mestrandia, pela *performance* foi perceptível que a obra estava numa fase ainda inicial, pois, apesar de os alunos terem cumprido a maioria dos parâmetros, a peça foi tocada num andamento lento e notou-se que ainda estavam na fase de leitura, dado que não se sentiam perfeitamente à vontade a executar a obra. De uma forma geral, os alunos estiveram mais ou menos no mesmo nível, mas a aluna B acabou por sobressair um pouco mais no que diz respeito à execução das notas da mão esquerda e marcação de fole. O que mais prejudicou o aluno C foi a marcação de fole. Relativamente a esse aspeto, a aluna B realizou o fole todo corretamente na primeira vez (à exceção de um dos pontos) e na segunda vez já não conseguiu cumprir com a marcação de fole, muitas vezes por falta de ar (e não por não saber); daí a avaliação de nível quatro. O aluno C não cumpriu com nenhuma marcação de fole, mas como o que fez não foi descabido e não prejudicou a *performance*, a avaliação foi de nível dois. Os alunos estiveram sempre sincronizados apesar de se notar que ainda estavam muito numa fase de junção, pois tocaram as coisas muito "compasso a compasso" daí a fluidez ter a avaliação de nível três (embora tenham tocado a obra sem interrupções).

Relativamente à pulsação, à medida que iam executando a obra foram acelerando um pouco, especialmente por causa do aluno C. O ritmo e as notas da mão direita

foram bem executados. A articulação e dinâmicas foram cumpridas. Em termos de interpretação, apesar de estar estabelecido sempre a mesma sonoridade, notou-se um pouco de imaturidade neste parâmetro, como se ambos estivessem a tocar sozinhos numa sala ao mesmo tempo e estivessem a tocar apenas notas. Notou-se que não estavam ainda interligados musicalmente.

Vídeo 2 - 28 de maio 2022

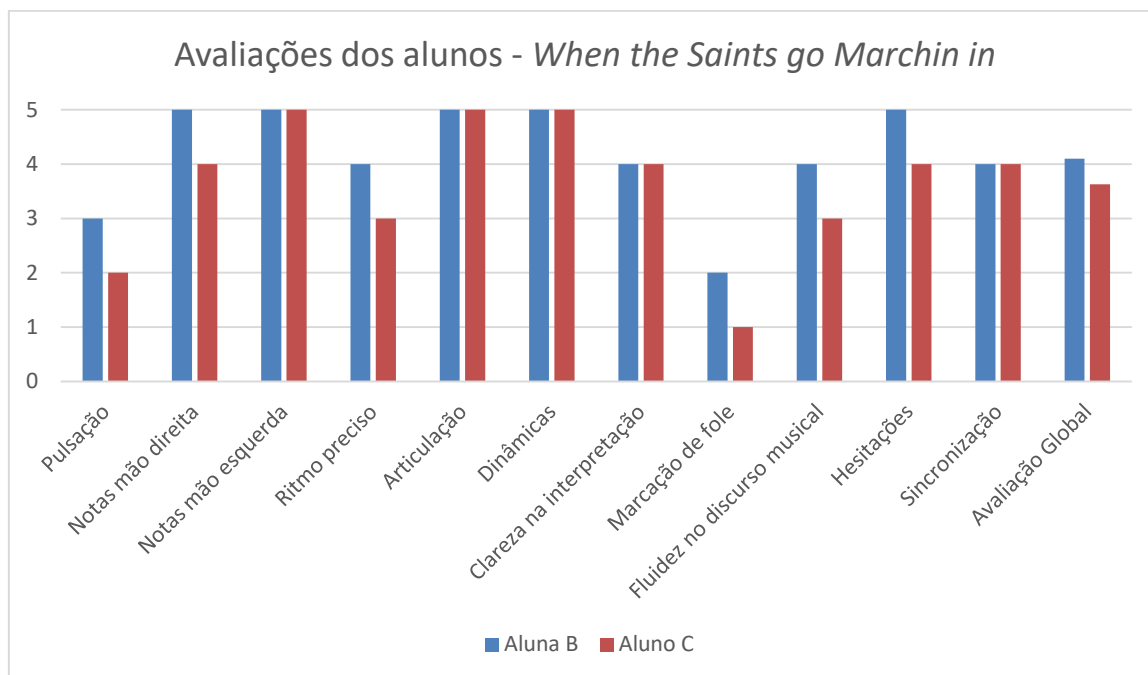


Gráfico 41 - Avaliação dos alunos, vídeo 2, *When the Saints go Marchin in*, popular, arranjo de Renato Bui

Através do gráfico 41, é possível constatar que a aluna B sobressai em vários parâmetros, dentro os quais: execução das notas da mão direita e hesitações (aluna B nível cinco e aluno C nível quatro); precisão rítmica e fluidez musical e hesitações (aluno B nível quatro e aluno C nível três); pulsação (aluna B nível três e aluno C nível dois); e marcação de fole (aluna B nível dois e aluno C nível um). Os parâmetros em que obtiveram a mesma avaliação foram: execução das notas da mão esquerda, articulação e dinâmicas (nível cinco); e clareza na interpretação e fluidez no discurso musical (nível quatro). A avaliação global também foi diferente: a aluna B teve nível quatro e o aluno C nível três.

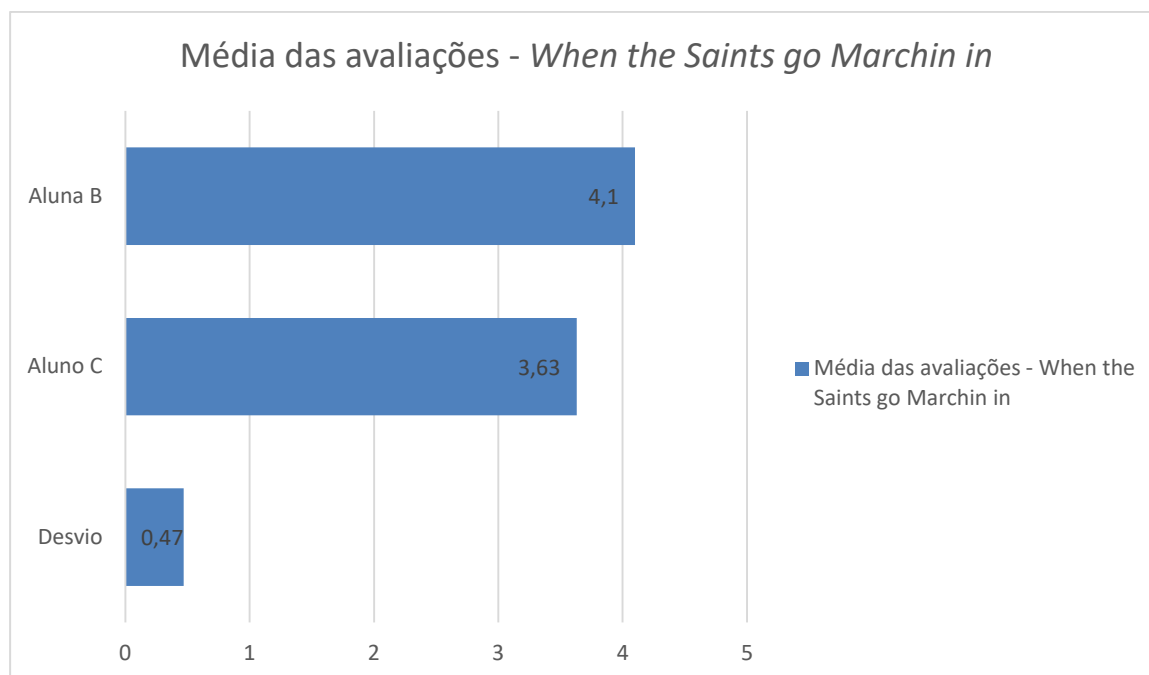


Gráfico 42 - Médias da avaliação dos alunos, vídeo 2, *When the Saints go Marchin in*, popular, arranjo de Renato Bui

Tal como indica o gráfico 42 a aluna B teve uma média de 4,1 e o aluno C uma média de 3,63. Deste modo a diferença foi considerável: 0,47.

Relativamente à prestação, de uma forma geral, notou-se que os alunos ainda estavam numa fase muito inicial da obra, especialmente por tocarem num andamento lento. Apesar de terem iniciado a peça num andamento lento, o aluno C no final da obra (primeira vez) acelerou repentinamente e, aparentemente, sem se aperceber. A aluna B estranhou a mudança repentina da velocidade e tentou, de certa forma, manter a pulsação. Como o aluno C não cedeu, ela foi obrigada a acelerar para ficarem sincronizados. Mesmo após essa aceleração repentina, o aluno C continuou a acelerar. Estas mudanças de velocidade tiraram fluidez à obra e fizeram com que, por vezes, ficassem um pouco desfasados. Apesar desses pequenos desfasamentos, notou-se que os alunos tinham as suas partes encaixadas ritmicamente, dado que conseguiram prosseguir e sincronizar-se rapidamente e com muita facilidade. Todas estas oscilações de velocidade prejudicaram muito a sua *performance*: o ritmo e a própria fluidez da música não foram tão perceptíveis, houve dessincronização em alguns momentos e a pulsação não foi estável. Se o aluno tivesse mantido a pulsação, a *performance* teria melhorado consideravelmente.

Em termos de sonoridade, realizaram as dinâmicas indicadas na partitura e melhoraram a clareza na interpretação, pois equilibraram melhor o som dando a entender quando cada um deles deveria sobressair um pouco mais. A marcação de fole não foi executada por nenhum dos alunos, mas a aluna B foi mais precavida na medida em que abria/fechava o fole, quase sempre nos sítios corretos. No entanto, fazia-o com a marcação de fole ao contrário, isto é, nos sítios onde deveria abrir o fole

ela fechava-o e vice-versa. Já o aluno C abria-o e fechava-o em sítios mais aleatórios, apesar de não ter afetado a *performance* musicalmente.

Os parâmetros onde ambos os alunos estiveram melhor foram: articulação e execução das notas da mão esquerda. Em termos da execução das notas da mão direita, a aluna B acabou por ter melhor avaliação, pois como o aluno C mudava sempre de andamento e, por duas vezes, enganou-se ligeiramente na execução da mão direita. Pelo facto de aluna B ter tentado manter a pulsação, ter acompanhado o aluno C (com todas as mudanças de velocidade), ter mantido a sonoridade pretendida e, conseqüentemente, ter sido completamente perceptível tudo o que tocou sem hesitar uma única vez, teve uma melhor cotação. Em relação às hesitações, a aluna B não hesitou nenhuma vez e o aluno C hesitou apenas uma vez. De realçar que tocaram a peça num andamento mais rápido que o vídeo anterior.

Vídeo 3 - 25 junho 2022

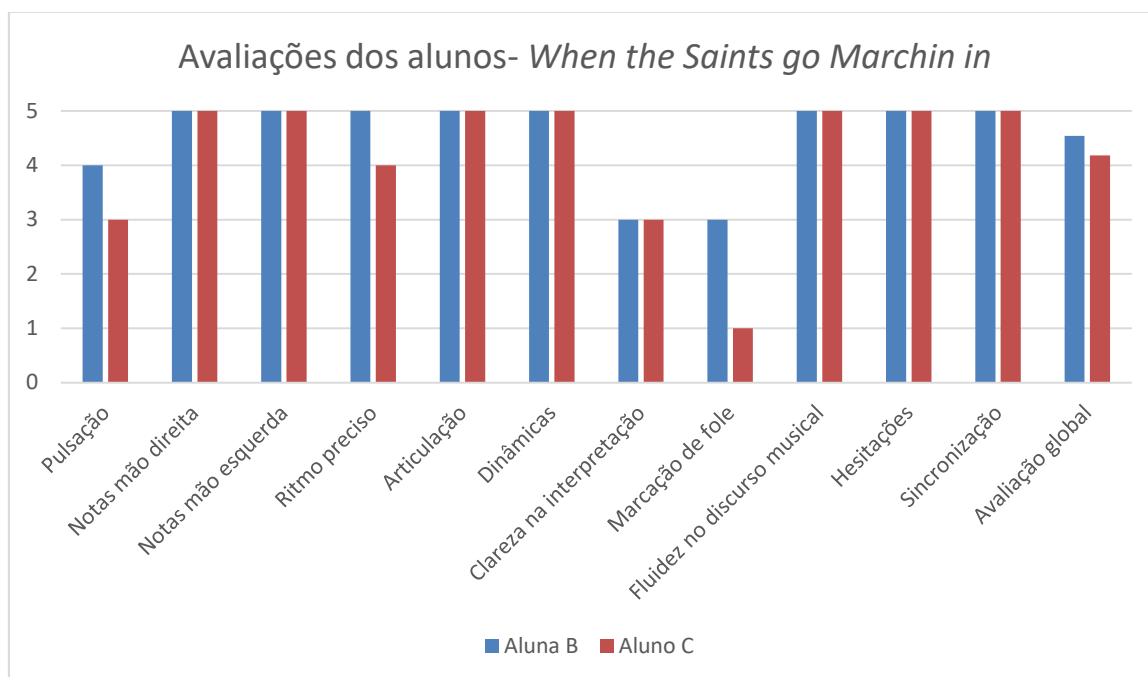


Gráfico 43 - Avaliações de alunos, vídeo 3, *When the Saints go Marchin in*, popular, arranjo de Renato Bui

De uma forma geral, os alunos tiveram num nível muito semelhante, tendo em quase todos os parâmetros a mesma classificação, nomeadamente: execução das notas da mão direita e mão esquerda, articulação, dinâmicas, fluidez no discurso musical, hesitações e sincronização (nível cinco) e clareza na interpretação (nível três). Nos restantes parâmetros a aluna B obteve uma melhor classificação, sendo eles: pulsação (aluna B nível quatro e aluno C nível três), precisão rítmica (aluna B nível cinco e aluno C nível quatro) e execução da marcação de fole (aluna B nível três

e aluno C nível um). Na classificação global, a aluna B teve nível quase cinco (média de 4,54) e o aluno C nível quatro (média de 4,18).

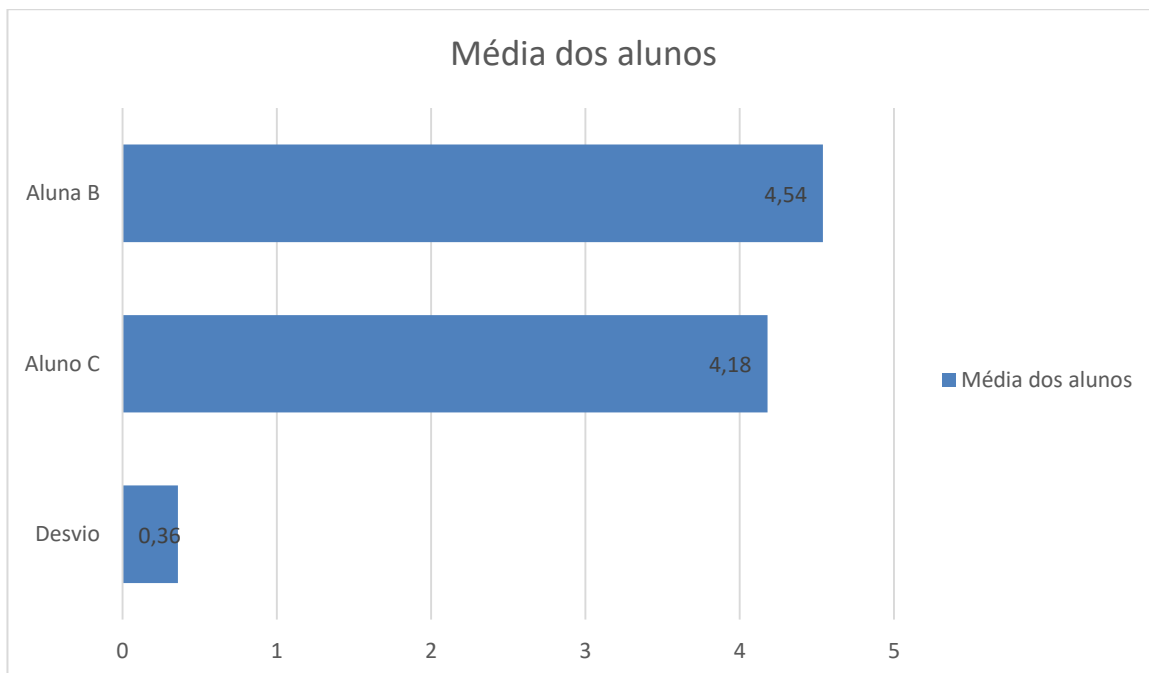


Gráfico 44 - Média dos alunos, vídeo 3, *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo de Renato Bui

Tal como indica o gráfico 44, os alunos estiveram num patamar semelhante de avaliação, apesar de aluna B ter sobressaído com uma diferença de 0,36.

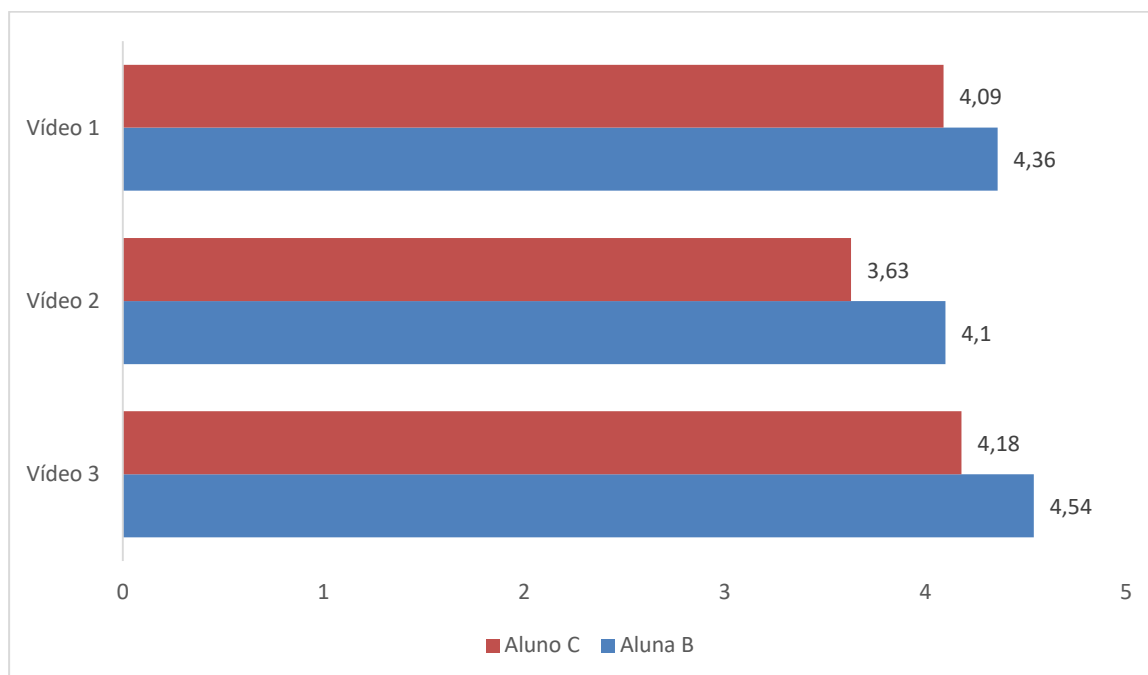


Gráfico 45 - Evolução dos alunos na peça *When Saints go Marchin in, popular*, arranjo de Renato de Bui

Tal como indica o gráfico 45, os alunos no último vídeo acabaram com melhores resultados e embora do vídeo 1 para o vídeo 3 as melhorias não serem muito grandes é perceptível a evolução dos alunos: no último vídeo tocaram numa velocidade mais rápida, estavam seguros e a obra estava muito mais fluída. O parâmetro da marcação de fole foi o que mais prejudicou a avaliação dos alunos, embora não tivesse afetado a *performance*.

Relativamente ao vídeo 2, de acordo com o gráfico, os alunos pioraram. Contudo, a mestranda gostaria de referir que essa pior avaliação se deveu à pulsação instável causada pelo aluno C que fez com que ficassem desfasados em alguns momentos, o ritmo não fosse tão perceptível e a obra não estivesse tão fluída. Tirando esta problemática, foi notório que os alunos tocaram num andamento mais rápido que o vídeo 1 e que estavam a tocar a obra mais à vontade. Em termos interpretativos foram mais claros, pois foi perceptível quando cada um deles deveria sobressair em termos de sonoridade. Se a pulsação tivesse sido estável, os resultados teriam melhorado consideravelmente.

Em suma, através dos vídeos percebeu-se que os alunos evoluíram e tinham a peça bem memorizada, dado que a obra esteve sempre bastante consistente.

Battle Hymne of the Republic, popular, arranjo de Renato Bui

Vídeo 1 – 21 de maio 2022

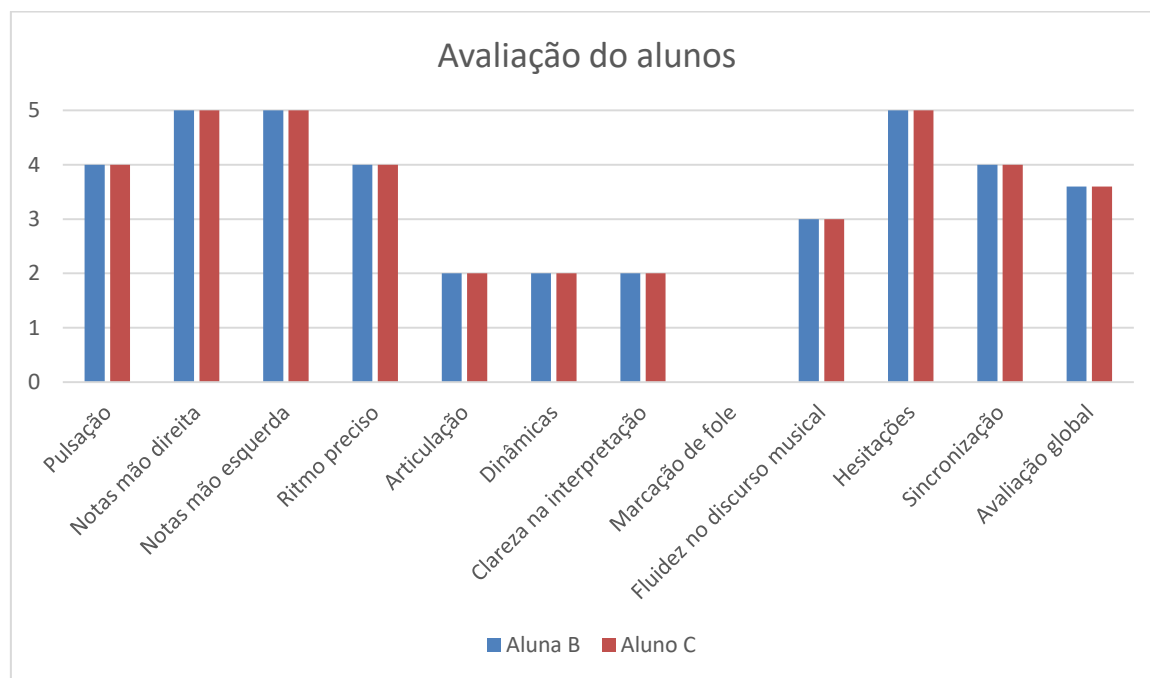


Gráfico 46 - Avaliação dos alunos, vídeo 1, *Battle Hymne of the Republic, popular, arranjo de Renato Bui*

Tal como indicado no gráfico 46, os alunos tiveram precisamente a mesma avaliação. Os parâmetros com melhores resultados foram: execução das notas da mão esquerda e mão direita e número de hesitações (nível cinco). Logo de seguida, os parâmetros com melhores resultados foram: pulsação, precisão rítmica e sincronização. (nível quatro). No parâmetro relativo à fluidez tiveram a classificação de nível três. Os parâmetros com piores resultados foram a articulação, dinâmicas e clareza na interpretação (nível dois). A avaliação global foi de nível três (média 3,6).

Em relação à prestação dos alunos, os únicos aspetos a realçar são o facto de o aluno C ter falhado a entrada (entrou um pouco depois da aluna B), de terem tocado a obra num andamento muito lento e de a peça estar numa fase muito inicial. Isto é, apesar de os alunos saberem a peça de memória notou-se que ainda estavam na fase de leitura e de junção de ambas as partes. Relativamente ao parâmetro da junção importa salientar que nos sítios onde os alunos devem fazer o mesmo ritmo, não estiveram sincronizados exatamente ao mesmo tempo. O facto de estarem ainda preocupados em tocar notas, executar os ritmos e de tocarem ao mesmo tempo, justificou, de certo modo, o facto de não estarem ainda a realizar as diferenças de articulação e dinâmicas. Importa também referir que os alunos não tocaram de acordo com o fraseado indicado na partitura; o que acabou por quebrar um pouco a linha melódica e tirar fluidez do que estavam a executar. Contudo, é perceptível que tinham a peça memorizada: tocaram corretamente as notas da mão direita e da mão esquerda e não hesitaram uma única vez, mantendo uma pulsação estável.

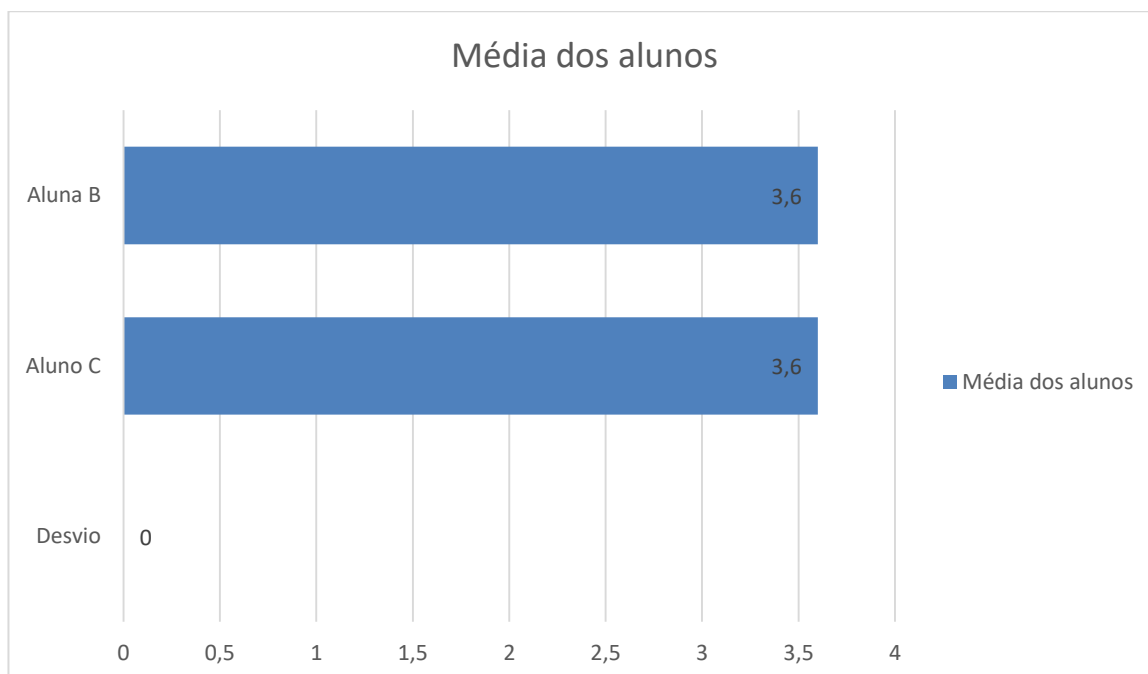


Gráfico 47 - Médias dos alunos, vídeo 1, *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo de Renato Bui

Tal como é possível verificar através do gráfico 47, os alunos tiveram a mesma cotação: média de 3,6.

Vídeo 2- 28 de maio 2022

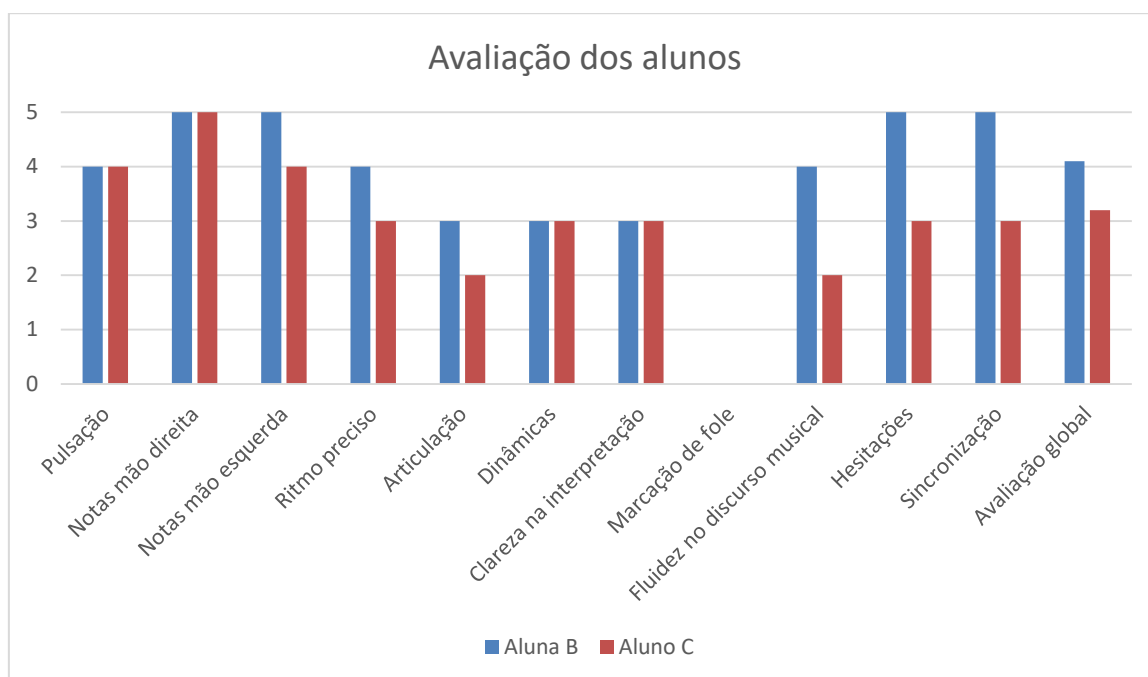


Gráfico 48 - Avaliação dos alunos, vídeo 2, *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo de Renato Bui

Desta vez, os alunos não tiveram a mesma cotação em todos os parâmetros e a aluna B foi quem sobressaiu um pouco mais. Os parâmetros onde a aluna B sobressaiu foram: execução das notas da mão esquerda (aluna B nível cinco e aluno C nível quatro); precisão rítmica (aluna B nível quatro e aluno C nível três); articulação (aluna B nível três e aluno C nível dois); hesitações e sincronização (aluno B nível cinco e aluno C nível três); e fluidez no discurso musical (aluno B nível quatro e aluno C nível dois). Nos restantes parâmetros tiveram os mesmos resultados: execução das notas da mão direita (nível quatro), pulsação (nível quatro), dinâmicas e clareza na interpretação (nível três).

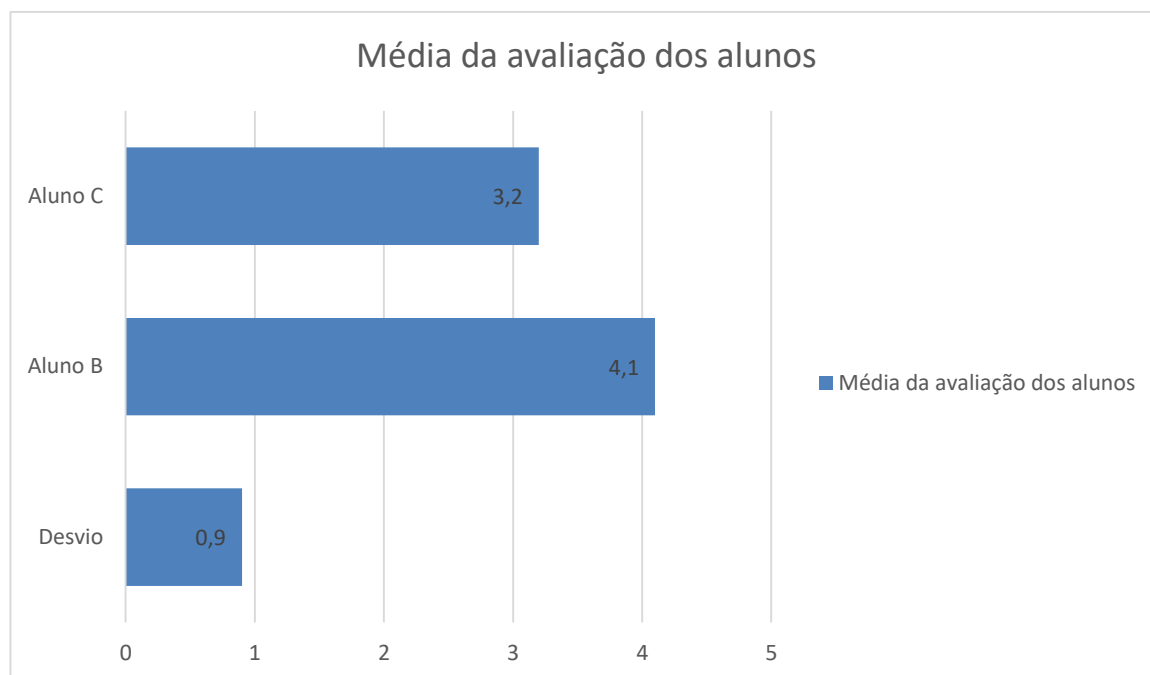


Gráfico 49 - Média da avaliação dos alunos, vídeo 2, *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo de Renato Bui

De acordo com o gráfico 49, a aluna B teve uma média melhor que o Aluno C, com uma diferença considerável de 0,9.

No que diz respeito à prestação dos alunos, em comparação com a gravação anterior, de uma forma geral, a peça foi tocada num andamento um pouco mais rápido, estava muito mais fluída, a pulsação foi estável e os alunos estavam sincronizados. Importa também referir que ambos os alunos executaram corretamente as notas da mão direita. No entanto, o aluno C enganou-se na mão esquerda já perto do final da obra e atrapalhou-se, acabando por parar de tocar. Posteriormente, retomou a obra sem dificuldade. Apesar ter hesitado e parado de tocar, mas ter retomado a obra, a avaliação foi de nível três, por não ter retomado logo de imediato, neste contexto, a aluna B acabou por sobressair tanto mais que, em termos de articulação, acabou por ter uma melhor prestação.

Em termos de dinâmicas e clareza na interpretação, não se notou grande diferença. No entanto, verificou-se que a aluna B estava a tentar sobressair mais em termos de som nos devidos sítios, apesar de em termos auditivos não ser muito perceptível, o que demonstrou fragilidade a nível interpretativo, aspeto que ambos deveriam trabalhar de modo a ficarem também sincronizados musicalmente.

Em termos de memorização, é perceptível que os alunos têm a peça memorizada e também mais interiorizada. Apesar de o aluno C ter parado de tocar, retomou a peça mais à frente e foi notório que não se sentiu perdido e a aluna B prosseguiu com a obra sem dificuldade apesar de o aluno C se ter enganado e parado de tocar.

Vídeo 3 – 25 junho 2022

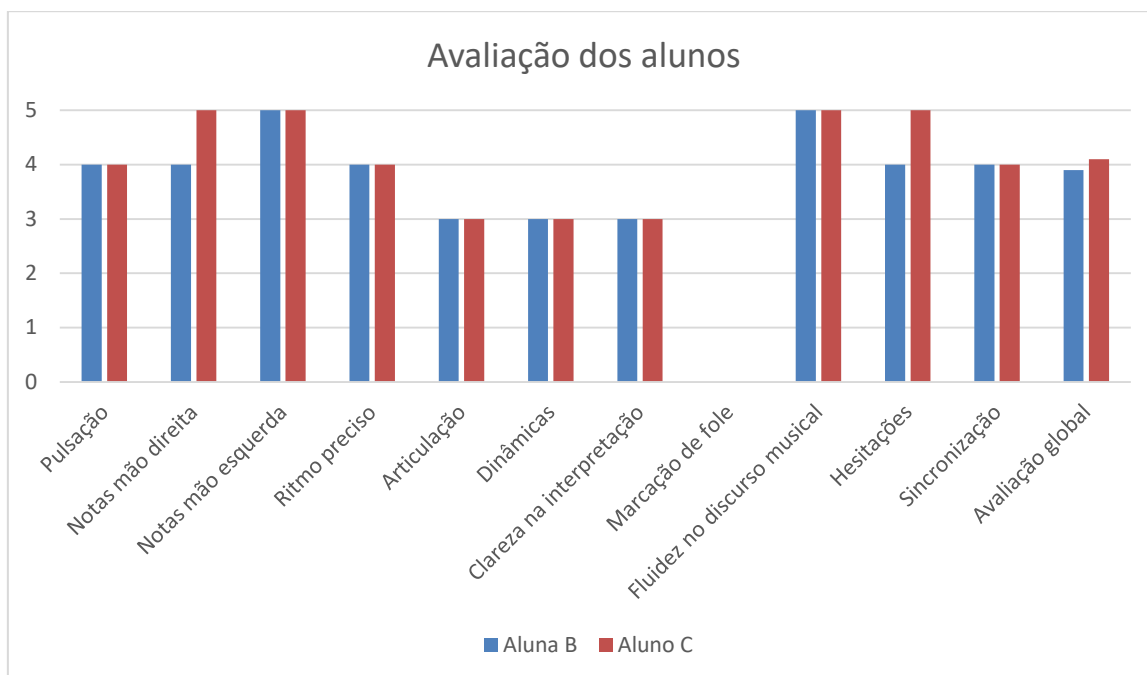


Gráfico 50 - Avaliação dos alunos, vídeo 3, *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo de Renato Bui

Mais uma vez, os alunos tiveram uma prestação muito idêntica. Os únicos parâmetros em que a avaliação divergiu foram execução das notas da mão direita e hesitações (aluno C nível cinco e aluna B nível quatro). Desta vez, foi o aluno C quem se destacou. Nos restantes parâmetros a avaliação foi a mesma para ambos os alunos: execução das notas da mão e fluidez (nível cinco); pulsação, ritmo preciso e sincronização (nível quatro); e articulação, dinâmicas e clareza na interpretação (nível três). O aluno C teve uma avaliação global de nível quatro (média de 4,1) e a aluna B nível quase quatro (média de 3,9).

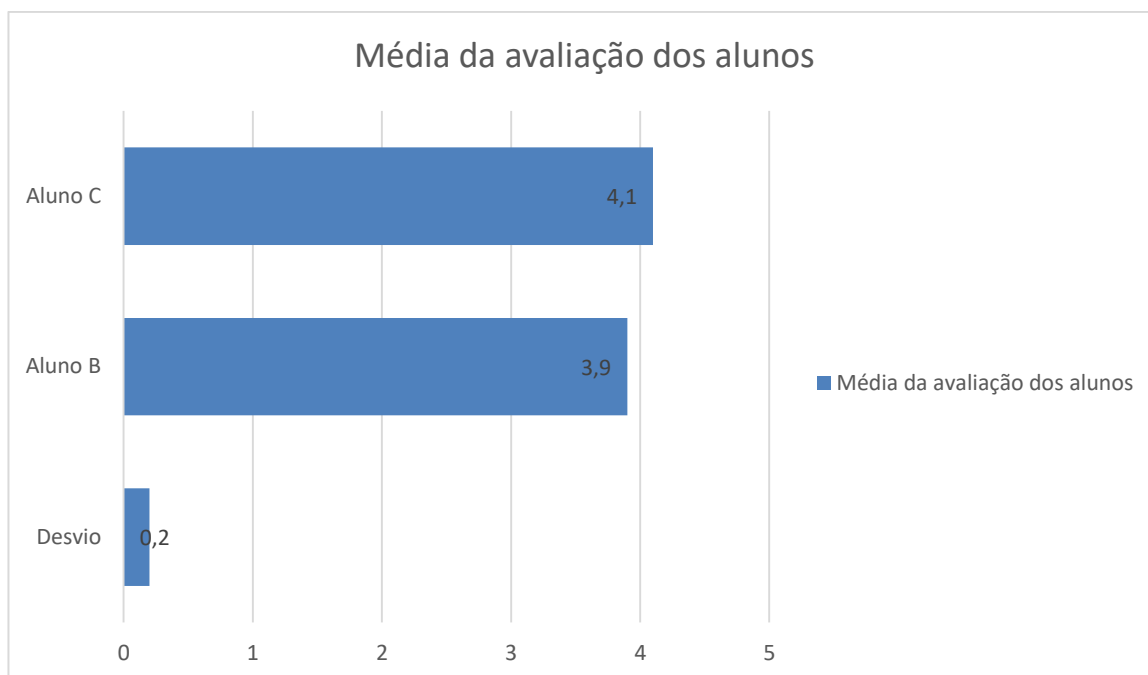


Gráfico 51 - Média da avaliação dos alunos, vídeo 3, *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo de Renato Bui

Tal como é possível verificar através do gráfico 51, os alunos tiveram uma avaliação muito semelhante, com uma diferença de apenas 0,2.

Relativamente à prestação dos alunos, de uma forma geral, fizeram um bom trabalho. A pulsação esteve sempre estável, à exceção do último sistema que tocaram mais lento de forma súbita, sempre sincronizados. A peça estava fluída e notou-se que os alunos sabiam e tinham a peça interiorizada. As notas da mão esquerda e da mão direita foram devidamente executadas, à exceção de uma passagem onde a aluna B se enganou, mas rapidamente retomou a obra. Este engano fez com que ela hesitasse um pouco e ficassem ligeiramente dessincronizados nessa passagem. Os parâmetros que mais prejudicaram a *performance* foram a articulação e os aspetos relativos à sonoridade que não foram bem executados. De qualquer das formas, é perceptível que a peça estava bem memorizada e que os alunos estavam seguros na sua *performance*. De notar que tocaram a obra na velocidade estipulada, num andamento mais rápido que gravação anterior.

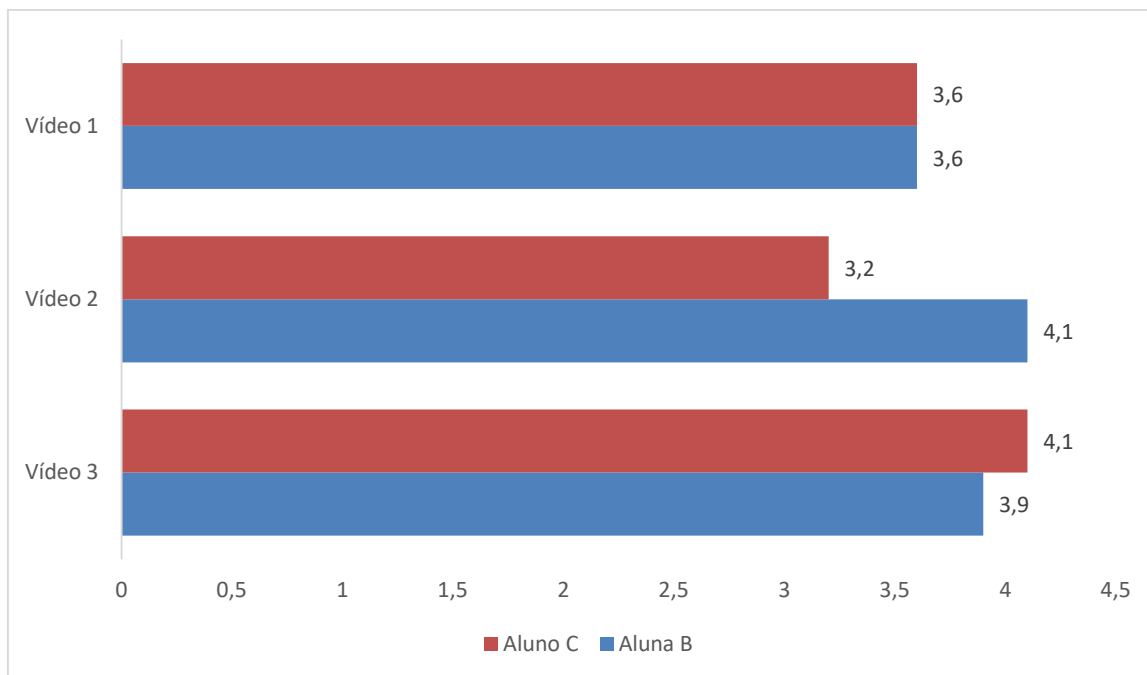


Gráfico 52 - Evolução dos alunos, *Battle Hymne of the Republic, popular*, arranjo de Renato Bui

Através da análise do gráfico 52, é possível constatar que os alunos evoluíram ao longo do tempo. Embora a diferença não pareça muita, é de notar que no primeiro vídeo os alunos tocaram a obra num andamento lento e nos restantes tocaram num andamento mais rápido. É visível que os alunos evoluíram em termos de andamento ao longo do tempo e que foram interiorizando cada vez mais a obra. Estes aspetos melhoraram imenso a performance em termos de fluidez no discurso musical o que é um dos aspetos mais importantes para uma *performance* bem-sucedida. Além disso, no primeiro vídeo os alunos ainda tocavam tudo “nota por nota” e ainda não estavam dentro do espírito da obra, mas, com o decorrer do tempo, também foram melhorando nestes aspetos.

No segundo vídeo, o que mais prejudicou a *performance* foi o facto de o aluno C se ter enganado e parado de tocar. Apesar de ter retomado a obra, houve um hiato pois ficou uns compassos sem tocar. Se o aluno C não se tivesse enganado a *performance* tinha melhorado consideravelmente. Deste modo, o último vídeo é representativo de uma melhor prestação de ambos.

7. Triangulação dos resultados

Segundo a literatura, para que uma peça seja memorizada corretamente, deve desenvolver-se um processo de memorização adequado de forma a desenvolver os vários tipos de memória. Para isso, devem utilizar-se as diversas estratégias de memorização, abordadas ao longo deste trabalho. No entanto, tal como reforçado por Macmillan (2004), para além de um processo de memorização adequado, é fundamental que haja um estudo regular para rentabilizar a memória, conciliar a matéria (recente e a antiga) e não deixar escapar nenhum detalhe pois só assim se poderá memorizar devidamente uma obra de forma segura e eficaz.

Tendo em conta este pressuposto, foram aplicadas estratégias de memorização na aprendizagem do acordeão a uma aluna e a um duo. Antes de se aplicarem as estratégias, a mestranda abordou o tema da memória com os alunos, a fim de perceber o quão estavam enquadrados no tema e se integrarem em todo o processo de memorização desta investigação. De seguida, foi realizada uma entrevista aos alunos a fim de se perceber melhor em que contexto se ia enquadrar o projeto e as perspetivas dos alunos relativamente ao tema em apreço.

Os alunos tocavam acordeão há três anos, exceto a aluna A que o fazia há quatro anos. Além disso, todos já tinham estudado música antes de ingressarem no conservatório, porém, foi apenas aí que começaram a aprender o instrumento sempre com o mesmo professor. A aluna A referiu não querer seguir música enquanto os restantes referiram não saber ainda como seria o seu prosseguimento de estudos.

Relativamente ao estudo, nenhum dos alunos mencionou tocar todos os dias, o que à partida não vai ao encontro do estudo regular defendido por Macmillan (2004) para uma memorização segura e eficaz. Relativamente a tocar de memória, todos os alunos mencionaram fazê-lo, uma vez que se sentiam seguros e confortáveis. Afirmaram também que tocar de memória é uma vantagem. Quando questionados sobre o repertório mais fácil de memorizar todos responderam ser músicas populares. Quanto ao repertório mais difícil as alunas A e B afirmaram ser peças muito pormenorizadas e o aluno C peças rápidas. Relativamente ao tempo que demoram a memorizar uma peça, as alunas afirmaram demorar dois meses e o aluno C dez minutos. Os alunos A e C responderam sentirem-se seguros a tocar de memória e a aluna B referiu que nem sempre se sentia segura. No que diz respeito ao estado de espírito influenciar ou não as *performances* de memória, as alunas A e B mencionaram não influenciar, contrariamente ao aluno C que afirmou ter muita influência. De acordo com Williamon e Valentine (2002, como citado em Gerber, 2012) os problemas de memorização são agravados por questões emocionais como o *stress* e a ansiedade (Gerber, 2012).

Para todos os alunos a memorização surge naturalmente, primeiro tocam e depois é que memorizam. Por fim, foi-lhes perguntado se têm alguma estratégia para memorizar. A aluna A referiu que as estratégias que utiliza são a diversão, fazendo-o

com outra pessoa, de outra forma ao invés de estar a olhar para o papel e decorar como se fosse um poema. O aluno C também referiu ter estratégias, nomeadamente, tocar a música sem abrir o fole e decorar a músicas com os dedos. A aluna B referiu não ter nenhuma estratégia para memorizar. Estas respostas revelaram que os alunos não tinham estratégias de memorização consistentes para desenvolver uma memorização segura, apesar de não terem tido nenhuma experiência negativa a tocarem de memória.

Também foi perceptível que os alunos utilizaram muito a memória muscular para memorizar, dado que tocavam a peça várias vezes e depois é que memorizavam de forma natural. O aluno C foi quem mais revelou ter consciência de “memorizar com os dedos”, segundo o referiu. Contudo, a memorização baseada na memória muscular não leva a uma memorização segura e eficaz. Tal como defendido por Kenyon (1994), Shockley (1997) e Chaffin et al. (2012), esta forma de memorizar, baseada na memória muscular, é pouco confiável por ser unicamente mecânica, levando a uma aprendizagem frágil. Além disso, pode levar a falhas de memória e fazer com que o intérprete perca o controlo da obra, isto é, se uma passagem falhar ou algo de inesperado acontecer, o músico perde a sequência e torna-se difícil para ele continuar sendo necessário retomar a peça do início ou da secção. Esta situação, além de ser embaraçosa, tende a gerar ansiedade devido à possibilidade de poder ocorrer uma falha de memória no mesmo local. De acordo com Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012), os estudantes utilizam, constantemente, esta estratégia, baseada na repetição, para memorizar as peças, o que pode contribuir para que ocorram falhas de memória com alguma frequência. Felizmente, nenhum dos alunos viveu nenhuma destas experiências, apesar de se basearem muito na memória muscular.

Posteriormente, foram aplicadas várias estratégias de memorização anunciadas na literatura por Kenyon (1904), Gerle (1992), Aiello e Williamon (como citado em Adão, 2016), Ginsborg (2017), Macmillan (2004) e Chaffin, Logan e Begosh (2012). Durante todo o processo, foi perfeitamente perceptível que os alunos memorizavam apenas repetindo a músicas várias vezes (memória muscular) e sempre do mesmo sítio. As diversas estratégias utilizadas foram cruciais para contrariar essa tendência e para os fazer ter consciência do que estavam a executar (com e sem partitura). Foram também utilizadas estratégias baseadas no desempenho da *performance* tal como referido por Williamon e Aiello (como citado em Adão, 2016), pois também é importante ter em conta este tipo de estratégias como, por exemplo, tocar de memória para outras pessoas.

Para se perceber se os alunos evoluíram ou não com a aplicação das estratégias de avaliação, foram tidas em conta as prestações ao longo das aulas, através de grelhas de observação e notas de campo, bem como a gravação de vídeos, esporadicamente avaliados por um júri externo e pela mestranda. O vídeo que foi avaliado pelo júri e pela mestranda foi o vídeo 3 (vídeo mais recente).

Relativamente aos resultados, de acordo com as grelhas de observação, notas de campo e avaliações da mestranda, foi perceptível a evolução do duo ao longo do tempo em ambas as peças em que foram aplicadas as estratégias de memorização. Contudo, o mesmo já não se sucedeu com a aluna A devido à falta de estudo, aspeto crucial para uma memorização bem-sucedida, tal como defendido por Macmillan (2004). Importa também ter em conta a avaliação do júri e comparar as respetivas avaliações com as da mestranda e para isso foram realizados os seguintes gráficos:

Aluna A

Valsando de Vitorino Matono

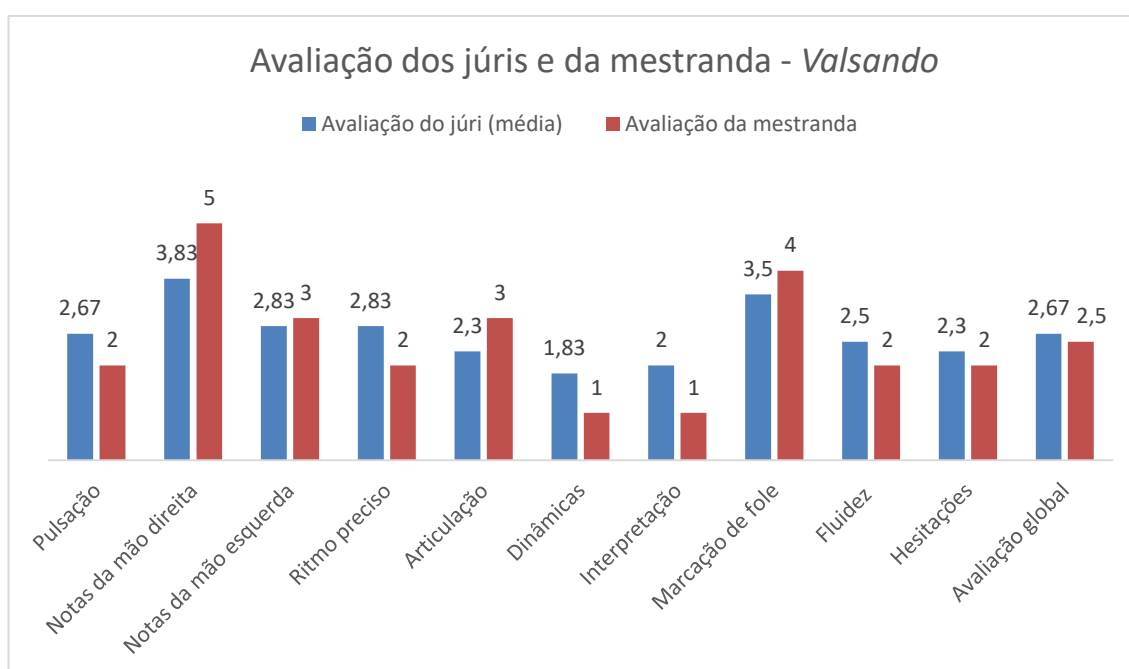


Gráfico 53 - Avaliação dos júris e da mestranda, Aluna A, *Valsando* de Vitorino Matono

Tal como indica o gráfico 53, as avaliações não diferiram muito. O único parâmetro em que houve uma diferença um pouco mais acentuada foi no da execução das notas da mão direita (nível três, júri e nível cinco, mestranda; desvio de 1,17). As avaliações dos restantes parâmetros não diferiram muito, nomeadamente, pulsação, precisão rítmica, fluidez e hesitações (nível dois); dinâmicas (nível um); interpretação (nível dois, júri e nível um, mestranda); mão esquerda e articulação (nível dois, júri e nível três, mestranda) e marcação de fole (nível três, júri e nível quatro, mestranda). Relativamente à avaliação global, a avaliação foi muito idêntica com um desvio de 0,17, inserida no parâmetro de nível dois (insuficiente).

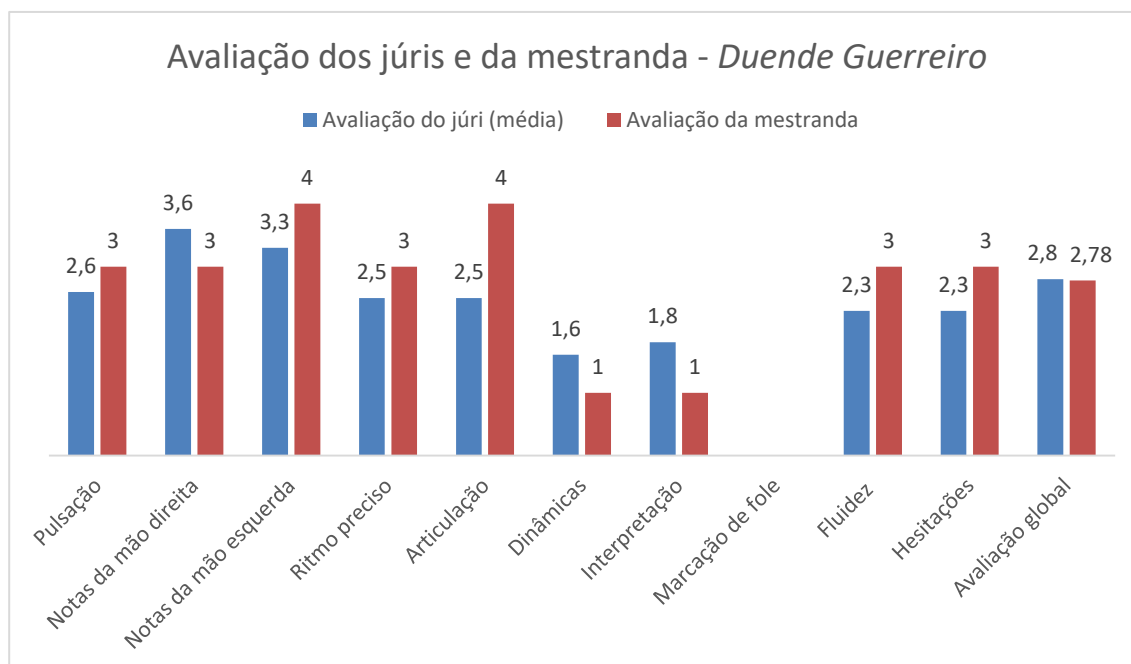
Duende Guerreiro de Paulo Jorge Ferreira

Gráfico 54 - Avaliação dos júris e da mestranda, Aluna A, *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira

À semelhança da peça anterior, as avaliações foram muito idênticas (gráfico 54). O parâmetro em que houve uma diferença mais acentuada foi na articulação (nível dois, júri e nível quatro, mestranda; desvio de 1,5). Nos restantes parâmetros as avaliações não diferiram muito, tais como: notas da mão direita (nível três); dinâmicas e interpretação (nível um); pulsação, precisão rítmica, fluidez e hesitações (nível dois, júri e nível três, mestranda) e notas da mão esquerda (nível três, júri e nível quatro, mestranda). Em termos de avaliação global, a diferença foi mínima, inserida no nível dois (insuficiente) com um desvio de apenas de 0,02.

Duo de acordeão

When the Saints go Marchin in, popular, arranjo Renato Bui

Aluna B

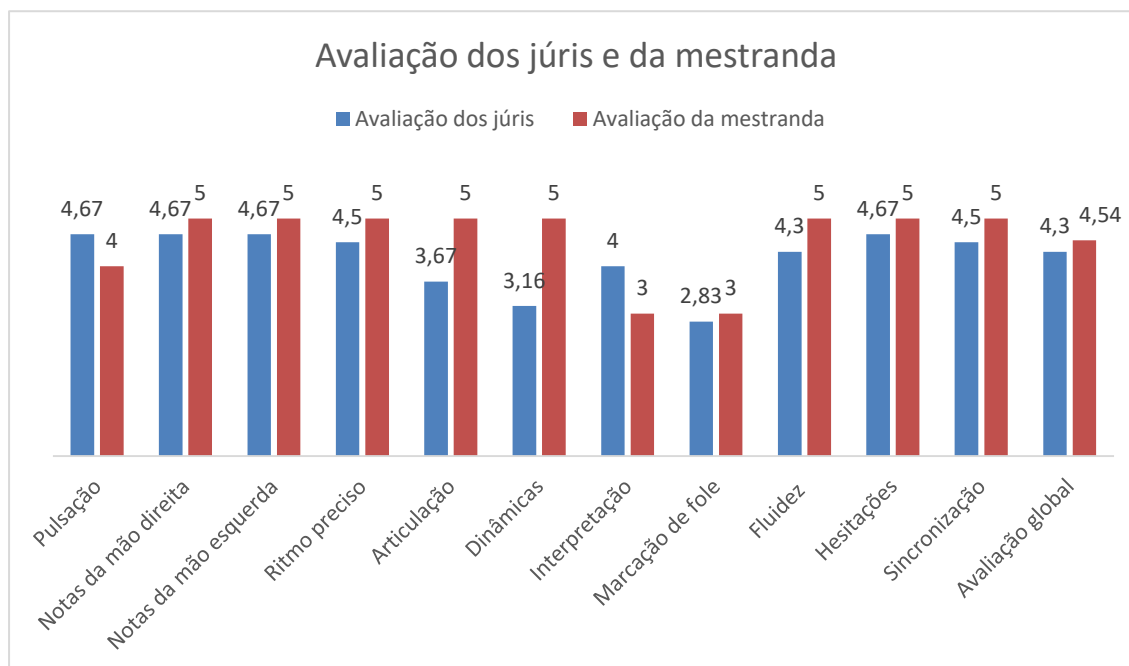


Gráfico 55 - Avaliação dos júris e da mestranda, Aluna B, *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo de Renato Bui

Tal como indicado no gráfico 55, as avaliações foram semelhantes. Os parâmetros em que a avaliação não foi tão idêntica foram os seguintes: dinâmicas (nível três, júri e nível cinco, mestranda; desvio de 1,84), articulação (nível três, júri e nível cinco, mestranda; desvio de 1,33) e interpretação (nível quatro, júri e nível três, mestranda; desvio de 1). Nos restantes parâmetros a avaliação foi idêntica, nomeadamente: pulsação (nível quatro); pulsação, notas da mão direita e da mão esquerda, ritmo preciso, fluidez, hesitações e sincronização (nível quatro, júri e nível cinco, mestranda). A avaliação global foi muito idêntica, com um desvio de apenas 0,24, dentro do parâmetro de nível quatro (bom).

Aluno C

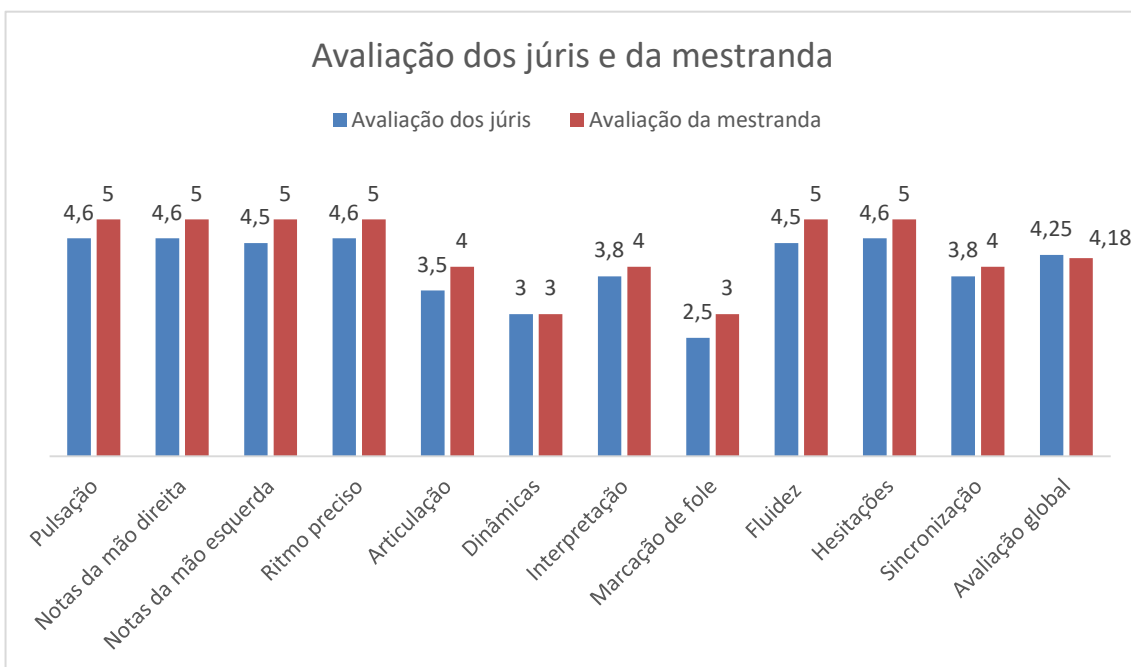


Gráfico 56 - Avaliação do júri e da mestranda, Aluno C, *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo Renato Bui

De acordo com o gráfico 56, as avaliações foram muito semelhantes e não houve nenhum parâmetro que fosse avaliado com uma diferença considerável. As restantes avaliações não diferiram muito, tais como: dinâmicas (nível três); pulsação, notas da mão direita e mão esquerda, precisão rítmica, fluidez e hesitações (nível quatro, júri e nível cinco, mestranda); articulação, interpretação e sincronização (nível três, júri e nível quatro, mestranda) e marcação de fole (nível dois, júri e nível três mestranda). A avaliação global teve apenas um desvio de 0,007, dentro do nível quatro (bom). Deste modo, ambos os alunos estiveram no mesmo patamar (nível quatro).

Battle Hymne of the Republic, popular, arranjo de Renato Bui

Aluna B

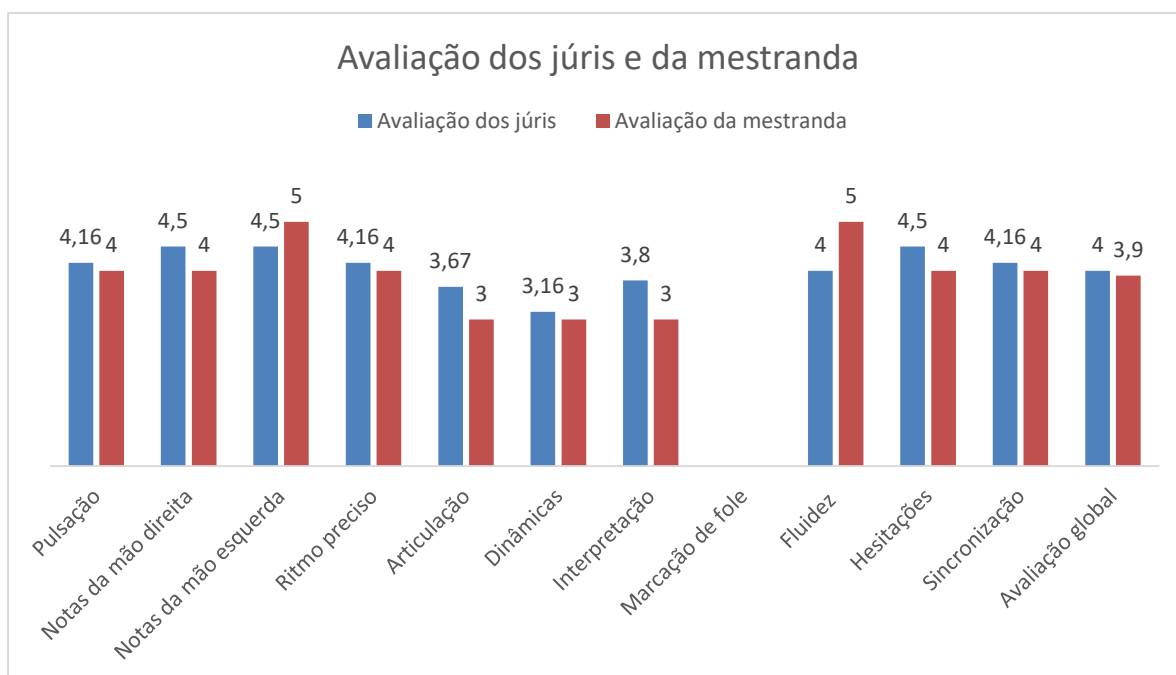


Gráfico 57- Avaliação dos júris e da mestranda, Aluna B, *Battle Hymne of the Republic, popular*, arranjo de Renato Bui

Tal como indicado no gráfico 57, as avaliações foram muito idênticas em todos os parâmetros: articulação, dinâmicas e interpretação (nível três); pulsação, notas da mão direita, ritmo preciso, hesitações e sincronização (nível quatro); e notas da mão esquerda e fluidez (nível quatro, júri e nível cinco, mestranda). A avaliação final teve apenas um desvio de 0,1, inserido no parâmetro de nível quatro (bom).

Relativamente ao aluno C, as avaliações podem ser vistas no gráfico 58:

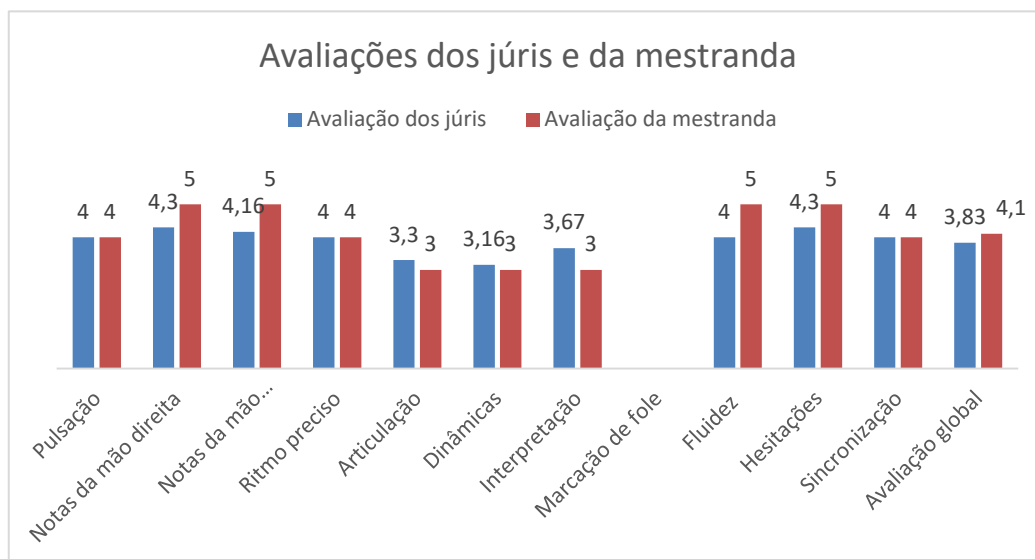


Gráfico 58 - Avaliação dos júris e da mestranda, Aluno C, *Battle Hymne of the Republic, popular*, arranjo de Renato Bui

Mais uma vez as avaliações foram muito idênticas em todos os parâmetros: articulação, dinâmicas e interpretação (nível três); pulsação, ritmo preciso e sincronização (nível quatro); notas da mão direita e mão esquerda, fluidez e hesitações (nível quatro, júris e nível cinco, mestranda). A avaliação global teve apenas um desvio de 0,27, dentro do parâmetro do nível três (suficiente) na opinião dos jurados e no patamar de nível quatro (bom) na opinião da mestranda. Deste modo, os alunos estiveram num patamar semelhante: a aluna A ficou com avaliação de nível quatro (bom) por parte dos jurados e avaliação de nível três (suficiente), quase nível quatro, na avaliação da mestranda e o aluno C no nível três (suficiente) por parte dos jurados e no nível quatro por parte da mestranda.

Em suma, de acordo com as avaliações da mestranda e do júri, a aluna A teve uma prestação idêntica em ambas as peças que tocou: a mestranda atribuiu na primeira peça a cotação de 2,5 e na segunda peça a cotação de 2,78, ao invés do júri que atribuiu a cotação de 2,67 na primeira e 2,8 na segunda (desvio de apenas 0,17 no caso da primeira peça e um desvio de 0,02 na segunda peça). Tanto para os júris como para a mestranda a aluna tocou a segunda obra ligeiramente melhor do que a primeira. De qualquer forma, foi unânime a classificação dentro do parâmetro de nível dois (insuficiente) em ambas as peças.

No caso do duo, na primeira obra foi unanime que ambos os alunos estavam inseridos no nível quatro: o júri deu a cotação de 4,3 à aluna B e a mestranda deu 4,54 (desvio de 0,24); relativamente ao aluno C, o júri deu uma classificação de 4,25 e a mestranda 4,18 (desvio de 0,007). Na segunda peça já houve divergência em relação ao patamar dos alunos apesar de a diferença ter sido mínima. A aluna B ficou inserida no nível quatro (bom) e nível três (suficiente): o júri atribuiu a classificação de 4 e a mestranda 3,9 (desvio de 0,1); o aluno C também ficou dentro do nível três (suficiente) e do nível quatro (bom): o júri atribuiu a cotação de 3,83 e a mestranda 4,1 (desvio de 0,27). Deste modo, é possível constatar que tanto para o júri como para a mestranda os alunos tiveram uma melhor prestação na primeira peça do que na segunda, embora a diferença não fosse muito acentuada. Em resumo, as avaliações dos júris e da mestranda foram idênticas.

Após serem implementadas todas as estratégias de memorização, foi realizada outra entrevista aos alunos a fim de saber a sua opinião relativamente ao projeto implementado. Todos os entrevistados consideraram que a investigação foi útil e interessante e que as estratégias utilizadas melhoraram a eficácia da sua memorização. Segundo as alunas A e B porque têm consciência do que estão a tocar, e não o fazem apenas através da mera repetição, o que, segundo Shockley (1997, como citado em Garrochinho, 2016), é eficaz para a aprendizagem; no caso do aluno C, porque já consegue tocar a obra a partir de vários pontos. De acordo com Harris e Crozier (2000), isso é muito importante para que o músico consiga retomar a obra caso ocorra algum imprevisto (Harris & Crozier, 2000; Macmillan, 2004).

Relativamente às estratégias de memorização em que mais se basearam, as estratégias referidas foram:

- Atribuir uma cor a cada acorde (aluna A): estratégia defendida por Aiello e Williamon (como citado em Adão, 2016);
- Começar a tocar a obra a partir de vários pontos (aluna A): estratégia defendida por Klickstein (2009), Ginsborg (2017) e Harris e Crozier (2000);
- Repetir os mesmos acordes várias vezes e em andamentos diferentes (rápido-lento e lento-rápido) (aluna A): estratégia defendida por Klickstein (2009) e Ginsborg (2017);
- Ver a posição da mão (aluna A): estratégia defendida por Kenyon (1904);
- Tocar com mãos separadas (aluna B): estratégia defendida por Klickstein (2009) e Ginsborg (2017);
- Aplicar o mapa mental (alunos B e C): estratégia defendida por Ginsborg e Chaffin, Logan e Begosh (2012). De acordo com Ginsborg, elaborar um mapa mental permite ao intérprete reproduzir e manipular a obra de forma eficaz.
- Repetir (aluno C): estratégia defendida por Shockley (1997), Kenyon (1904), Ginsborg (2017), Macmillan (2004) e Chaffin, Logan e Begosh (2012).

No entanto, todos estes autores reforçam a importância de repetir apoiando a memória dos sons, movimentos e visão com a análise da forma e harmonia da obra e não apenas por pura repetição, pois só assim esta estratégia poderá ser profícua.

Quando questionados sobre as estratégias que mais utilizaram, a aluna A referiu ser a atribuição de uma cor a cada acorde, a aluna B afirmou ser o mapa mental e o aluno C a repetição.

Todos consideraram importante criar uma rede de estratégias para assegurar a eficácia do processo de memorização e serem orientados pelo professor relativamente a estas questões. Relativamente a esta abordagem de memorização face à que utilizavam, todos os alunos afirmaram memorizar agora as peças mais rápido, conseguindo recuperar mais facilmente os lapsos de memória, sentindo-se deste modo mais seguros a tocar de memória. De acordo com as notas de campo, os alunos, à medida que iam sendo utilizadas estratégias de memorização, iam evoluindo e utilizando outros tipos de memória para além da muscular, o que contribuiu para desenvolverem a denominada “memória de conteúdo endereçável” e contrariarem a tendência de tocarem “mecanicamente”. Isto é, memorizar apenas com os dedos tocando de forma automática (memória muscular). Neste sentido, não se basearam apenas na memória de cadeias associativas (baseada na memória muscular). Para

Chaffin, Logan e Begosh (2012), para que uma *performance* seja bem-sucedida, o músico deve recorrer a estes dois tipos de memória.

Acresce também referir que, segundo as notas de campo, a aluna A memorizou a peça *Valsando* de Vitorino Matono na sua totalidade em dois meses e quatro dias e a peça *Duende Guerreiro* em quatro meses e cinco dias. Dado que a própria referiu memorizar obras muito simples em dois meses e memorizou estas obras mais complexas no tempo referido, é notório que a aluna memorizou mais rápido, pelo menos a primeira peça. A segunda peça demorou mais tempo a ser memorizada porque a aluna demorou muito mais tempo a dominá-la tecnicamente, sobretudo devido ao estudo reduzido. As notas de campo mostraram também que memorizou a primeira parte do *Valsando* em vinte e um dias, isto é, em menos de um mês e na peça *Duende Guerreiro* demorou três meses e quinze dias a memorizar a primeira parte da obra e apenas uma semana a memorizar a segunda parte. Todos estes dados reforçam que o problema foi falta de estudo regular e não problemas de memória.

No caso do duo, demoraram apenas catorze dias a memorizar a peça *When the saints go Marchin in, popular*, arranjo de Renato Bui e três meses e dezasseis dias a memorizar a obra *Battle Hymne of the Republic, popular*, arranjo de Renato Bui. A justificação para os alunos terem demorado muito mais tempo a memorizar a segunda obra foi o facto de terem estado um mês sem aulas, em virtude de provas e audições e por ter havido uma aula em que um dos alunos faltou. Além disso, o empenho por parte de ambos não foi o desejável, o que dificultou todo o processo. De qualquer forma, foi notório que os alunos memorizaram mais rápido, sobretudo na primeira peça. Se na segunda peça tivessem tido as aulas todas e se tivessem empenhado mais, tinham de certeza memorizado a obra igualmente com rapidez. Independentemente do tempo que demoraram a memorizar as obras, foi notória a evolução por parte de todos os alunos: conseguiram tocar de memória com mãos separadas e com as duas mãos, a partir de vários pontos diferentes e conseguiram retomar a obra quando se perderam. De início não conseguiam fazê-lo porque se baseavam muito na repetição (memória muscular), mas com a utilização das estratégias conseguiram.

Posteriormente, foi ainda realizado um questionário a professores de acordeão. De acordo com os resultados obtidos, é possível verificar que a maior parte dos professores toca de memória por se sentir mais livre durante a execução. Relativamente aos professores que não tocam de memória, as razões apresentadas foram falta de tempo e problemas de memória. Relativamente à falta de tempo, Klisckstein (2009) propõe que se faça um plano de estudo para se conseguir memorizar a obra no tempo previsto. Quanto aos problemas de memória, a literatura refere que pode ser desenvolvida, com o uso das várias estratégias de memorização abordadas ao longo deste trabalho. A esse respeito Kenyon (1904) defende que memorizar não requer um talento excepcional, exige apenas bom senso e prática.

De seguida, foi perguntado aos professores se os seus alunos costumavam ou não tocar de memória e a razão. A maior parte dos docentes (66,7%) afirmou que os seus alunos tocavam de memória. No entanto, ainda houve uma parte considerável de professores (33,3%) que afirmou que os seus alunos não tocavam de memória. A maior parte dos professores afirma que os seus alunos tocam de memória por questões de concentração, pois, segundo o seu ponto de vista, ao tocarem de memória estão mais concentrados. De acordo com a literatura, tocar de memória é algo complexo, pois requer o estabelecimento de conexões visuais, intelectuais, emocionais e de ordem motora. Deste modo, tocar de memória exige concentração. A maior parte dos professores refere que os seus alunos não tocam de memória por falta de tempo. Também foi importante constatar que o facto de o professor tocar ou não de memória pode não ter interferência nem influenciar os alunos.

A razão mais apresentada para o facto de tocar de memória ser importante para o ensino-aprendizagem do acordeão foi o músico focar-se mais na interpretação/musicalidade, acabando por expressar-se com mais facilidade. Este aspeto está relacionado sobretudo com a memória muscular que liberta o seu pensamento da correlação mental-muscular, permitindo o foco noutros aspetos como na interpretação, tal como referido por Ginsborg (2017).

Relativamente à questão “Qual a importância de tocar de memória precocemente?” a resposta mais mencionada pelos professores foi o facto de tocar de memória se tornar algo natural. Tal como citado por Macmillan (2004), segundo Andreas Lehmann (pesquisador musical), a competência para memorizar música está relacionada com a frequência com que a memória é utilizada para outras atividades e da quantidade de coisas que já foram memorizadas.

Por fim, foi perguntado aos professores se consideravam tocar de memória uma vantagem ou desvantagem. Todos consideraram tocar de memória uma vantagem à exceção de um professor. A vantagem mais referida foi o foco no som/ interpretação. A maior parte das desvantagens referidas pelos professores foram: risco de memorizar erros e dificuldade em retomar a obra, caso haja um esquecimento ou imprevisto. No entanto, a literatura diz-nos que se o processo de memorização e respetivas estratégias forem adequadas não haverá o risco de memorizar erros nem dificuldade em retomar a obra, isto é, não haverá desvantagens.

De acordo com Williamon e Valentine (2002, como citado em Gerber, 2012) as dificuldades de memorização decorrem da falta de um treino específico ou da não organização eficiente das etapas de estudo, podendo estes fatores ocorrer de forma isolada ou em conjunto. Na experiência da discente, os problemas de memorização são agravados por questões emocionais como o *stress* e a ansiedade, tal como referido por Gerber (2012).

8. Conclusão

Em termos de encerramentos, a mestrandanda cumpre-lhe afirmar que a Prática de Ensino Supervisionada – contribuiu para a sua primeira experiência enquanto docente. Neste contexto, aprendeu a pôr em prática as diversas perspetivas abordadas nas Unidades Curriculares do Mestrado sobre o Ensino de Música, a relacionar-se com os alunos, a organizar-se enquanto docente (planificações, provas, audições, entre outros aspetos) de forma a guiá-los da melhor forma e a lidar com os obstáculos que iam surgindo. Desta forma, a experiência foi bastante enriquecedora tanto a nível profissional como pessoal.

Relativamente ao Estudo de Investigação – em termos da temática abordada neste relatório: *Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem do acordeão*, pretendeu-se, sobretudo, aplicar e desenvolver estratégias de memorização, com o intuito dos alunos adquirirem conhecimentos e capacidades para desenvolverem um método de estudo adequado no que toca à memorização de repertório. Desta forma, ambas as partes (Parte I e Parte II) do relatório se encontram interligadas, uma vez que toda a pesquisa teórica realizada no estudo de investigação (Parte II) foi realizada na Prática de Ensino Supervisionada (Parte I).

As estratégias aplicadas tiveram por base a literatura existente e foram utilizadas consoante as necessidades e especificidades de cada um e da obra em questão. De uma forma geral, as estratégias desenvolvidas revelaram bons resultados. No caso da aluna A, apesar do pouco estudo, dedicação e dos vários enganos apresentados, foi perfeitamente perceptível que tinha a peça consistente em termos de memorização: corrigiu a maior parte dos enganos, conseguiu tocar a obra a partir de vários pontos e prosseguiu sempre a sua execução. Esta falta de estudo e dedicação dificultou imenso o processo, pois repetidas vezes o trabalho que tinha sido realizado na aula anterior tinha de ser novamente trabalhado na aula seguinte. Isto é, ao invés de a aluna progredir de aula para aula, acabava por se notar alguma estagnação ou ainda retrocesso devido à falta de estudo. Assim, para haver progressos, a obra tinha de ser estudada na aula para pôr em ordem os aspetos já trabalhados e colocar novas ideias em prática.

Relativamente ao duo de acordeão, foi muito mais fácil de trabalhar, porque se dedicaram tanto no estudo como na realização das estratégias de memorização propostas em aula. Consequentemente, os resultados foram bastante positivos, tanto no decorrer do processo como no produto final. Foi bem visível a evolução de ambos de aula para aula.

No caso da aluna A as estratégias que mais a auxiliaram na memorização foram a repetição/estudo das passagens difíceis e o mapa mental. No duo, as perspetivas mais eficazes foram tocar de memória a partir de vários pontos e tocar de memória com mãos separadas. No entanto, todas as estratégias utilizadas se revelaram adequadas e importantes para uma memorização eficaz.

Por outro lado, os alunos no decorrer das aulas e nas entrevistas referiram que as estratégias os ajudaram imenso no processo de memorização, referiram ter mais consciência na execução, mais segurança a tocar de memória e aprenderam a mais rápido memorizar.

Tudo isto leva-nos a concluir que o grande objetivo foi cumprido: aplicar e desenvolver estratégias de memorização de forma a que os alunos adquirissem conhecimentos e capacidades para desenvolverem um método de estudo de memorização adequado. Todos os alunos revelaram memorizar de forma muito intuitiva, sem saberem como realmente todo esse processo aconteceu. Além disso, baseavam-se muito na repetição, isto é, na memória muscular. Consequentemente, caso acontecesse algo imprevisto, paravam de tocar e tinham de voltar a tocar a obra do início para prosseguir com a obra, o que foi observado nas aulas, mas, à medida que as estratégias foram aplicadas, os alunos melhoraram imenso nesse sentido e já não precisaram de tocar a obra do início. Com esta nova abordagem, os alunos ficaram a ter um maior conhecimento sobre memória e das várias estratégias de memorização que se podem utilizar, tanto no instrumento como fora do instrumento, aspeto também mencionado no decorrer das aulas e nas entrevistas.

Quanto às questões de investigação colocadas, e que delinearão este projeto, serão agora discutidas:

- ✓ Quais as vantagens e desvantagens de tocar de memória?
- ✓ Qual a importância de tocar de memória para o ensino-aprendizagem do acordeão?
- ✓ Qual a importância de tocar de memória precocemente?
- ✓ Que estratégias de memorização implementar no ensino-aprendizagem do acordeão?

Tendo em conta toda a pesquisa bibliográfica abordada e a perspectiva de todos os participantes do presente estudo, tentou-se responder às questões colocadas.

Relativamente à primeira questão, são várias as vantagens de tocar de memória identificadas com a elaboração do questionário: questões técnicas, interpretativas, de estudo, de mecanização, compreensão do material a executar, concentração, desenvolvimento da memória, maior presença na *performance*, maior comunicação e segurança, melhor aprendizagem e coordenação, perseverança, maiores competências de leitura e mais espaço mental disponível. De acordo com a experiência da mestranda enquanto aluna e docente, um músico quando sabe que vai ter de realizar uma *performance* de memória, automaticamente tem mais cuidado com todo o processo de execução da obra. Com isto não se pretende dizer que os músicos só têm cuidado com o processo de execução das obras apenas quando tocam de memória, pretende-se antes transmitir que apenas pelo fato de tocarem de memória faz com que haja um especial cuidado, ou melhor dizendo, um cuidado extra

durante todo o processo de estudo. Assim, a mestranda apenas vê vantagens na execução de memória e acrescentaria ainda a de sentido estético, pois nas *performances* de memória não é preciso estante nem ninguém para virar páginas, centrando-se a atenção do público na execução do músico, sem qualquer interferência. Este aspeto foi mencionado pelos inquiridos como uma razão pela qual eles e os seus alunos tocam de memória e como uma das razões pela qual tocar de memória é importante para o ensino-aprendizagem do acordeão.

Quanto às desvantagens em tocar de memória, com toda esta pesquisa, chegou-se à conclusão de que se a peça estiver bem memorizada, não há quaisquer desvantagens em tocar de memória. Se a peça estiver bem memorizada independentemente de acontecerem ou não imprevistos, o intérprete saberá naturalmente lidar com a situação, tal como se estivesse com partitura. De facto, qualquer imprevisto poderá ocorrer durante uma *performance* seja ela executada ou não de memória. O grande problema está em se tocar de memória sem se estar preparado. Muitas vezes, os músicos vão para palco tocar, sem partitura, sem saberem bem a peça de memória e sem saber lidar com as suas perdas. Estas situações podem gerar mal-estar físico e psicológico levando a situações de *stress* que podem conduzir a falhas de memórias. Muitos destes problemas conduzem a situações traumáticas em palco levando a pensar que se se tocar com partitura nada de mau pode acontecer. Apenas tudo correrá na desejada perfeição se a obra estiver totalmente segura. Em suma, se todo o processo de memorização for bem realizado, não há desvantagens em tocar de memória.

No que diz respeito à questão “Qual a importância de tocar de memória para o ensino-aprendizagem do acordeão?”. De acordo com os resultados obtidos, tocar de memória é importante para o ensino-aprendizagem do acordeão porque há maior foco na interpretação/musicalidade, melhor aprendizagem, melhor a coordenação motora, a leitura e aprendizagem são mais rápidas e duradouras, maior liberdade de execução e segurança, mais interação com o público, mais concentração, maior conhecimento e domínio da obra, *performance* mais profunda e focada, desfruta-se mais do momento, existe maior estética, mais conexão com o instrumento e ensina a ser perseverante.

Na perspetiva da mestranda, o acordeão é um instrumento complexo: possui dois teclados, com a especificidade de o teclado da mão esquerda ser impossível de observar durante a execução, um fole (que tem de ser bem executado e dominado para se ter um bom som) e os registos (que alteram o timbre do som). O facto de se tocar de memória permite ao intérprete libertar-se mais de questões técnicas (dedilhações, passagens difíceis, fole, etc.) e concentrar-se mais em questões de musicalidade. Deste modo, os aspetos mais técnicos serão executados naturalmente e as questões de musicalidade estarão no foco do intérprete. Além disso, tocar sem partitura faz com que não haja uma divisão entre o instrumentista e o público, provocada pela estante. Consequentemente o público está mais envolvido na *performance* e na mensagem que se pretende transmitir, como confirmado por

Garrochinho (2016), Pereira (2015), Sole (2010), Ginsborg (2017) e pelos inquiridos deste estudo.

Quanto à importância de tocar de memória precocemente, as respostas obtidas foram: torna-se algo mais fácil, desenvolver a memória, há interiorização natural, maior compreensão da matéria, desenvolvimento técnico e interpretativo, desenvolvimento de técnicas de memorização e identificação das técnicas de memorização mais eficazes. Na opinião da mestranda, a principal importância reside no facto de tocar de memória se tornar em algo natural e não uma artificialidade. Assim, a memorização não será nunca vista como um trabalho extra nem como algo difícil, pois já será algo enraizado e natural, tal como defendido por Macmillan (2004) e pelos inquiridos deste estudo.

Relativamente às estratégias de memorização que se devem aplicar no ensino-aprendizagem do acordeão é importante perceber que não há estratégias fixas nem obrigatórias. As estratégias deverão ser utilizadas de acordo com as especificidades e necessidades de cada aluno e peça em questão. Para se saber quais as estratégias que funcionam com cada aluno deve utilizar-se o máximo de estratégias possível, a fim de se compreender quais o ajudam mais. É também importante recorrer a estratégias já existentes, mas também criar estratégias de forma a tornar todo o processo inovador. No entanto, é importante referir que a regularidade de estudo é fulcral para uma memorização bem-sucedida. É certo que utilizar estratégias de memorização mesmo sem estudo ajuda, mas não é suficiente. O estudo deve ser contínuo e as estratégias devem ser realizadas tanto em contexto de aula como em casa. Quanto mais dedicação houver por parte do aluno, maior é a preparação, a segurança, a rapidez e a eficácia.

Neste sentido, as estratégias utilizadas revelaram-se bastante positivas pois todos os alunos conseguiram memorizar a obra de forma rápida (tendo em conta o tempo que demoravam a memorizar) e eficaz. Nenhum dos alunos teve falhas de memória e, no caso da aluna A que se enganou várias vezes por falta de estudo, conseguiu prosseguir sempre com a obra. Além disso, os alunos referiram ter consciência do que estavam a tocar de memória e ficaram a conhecer várias das estratégias. Os alunos memorizavam tudo de forma intuitiva e com base na repetição, e com a aplicação destas estratégias ficaram com uma visão muito mais abrangente das estratégias que deveriam aplicar. Os alunos também afirmaram que com as estratégias trabalhadas melhoraram a memória, conseguindo recuperar mais facilmente os lapsos de memória (caso existissem) e que se sentiram mais seguros a tocar de memória.

Deste modo, o principal objetivo foi cumprido: fomentar o desenvolvimento da memorização na classe de acordeão através da utilização de estratégias de memorização. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos: identificar vantagens e desvantagens de tocar de memória, identificar estratégias de memorização, implementar estratégias de memorização, analisar se os alunos evoluíram com a implementação de estratégias de memorização e avaliar os resultados.

Quanto ao primeiro objetivo, identificar as vantagens e desvantagens de tocar de memória, foi cumprido, pois foram identificadas e já foram referidas anteriormente.

Os restantes objetivos também foram cumpridos: identificar várias estratégias de memorização de diversos autores, nomeadamente: Kenyon (1904), Gerle (tal como referido por Eales, 1992), Aiello e Williamon (como citado por Adão, 2016), Ginsborg (2017), Macmillan (2004) e Chaffin, Logan e Begosh (2012). Depois de identificadas as estratégias, foram implementadas consoante a peça e o aluno em questão. Por fim, foram analisados e avaliados os resultados. De acordo com a prestação representada nos vídeos, os alunos foram obtendo melhores resultados ao longo do tempo. No caso da aluna A, sucedeu menos devido à falta estudo, que acabou por prejudicar as *performances* tecnicamente e, conseqüentemente, a avaliação. Relativamente à opinião dos júris, acharam que todos os alunos tinham as peças bem memorizadas. No caso da aluna A, apesar de ter apresentado várias fragilidades nas suas *performances*, sobretudo a nível técnico e interpretativo, o júri foi da opinião de que todos os aspetos menos bons se deviam a falta de estudo e de domínio do instrumento e não problemas de memória. No caso do duo, os júris referiram que as obras estavam bem memorizadas e que os alunos estavam seguros a tocar as obras. O aspeto menos bom que foi comentário pela maior parte dos jurados foi a falta de musicalidade. Segundo eles estavam muito bem sincronizados ritmicamente, mas musicalmente não. Contudo, apesar de todos os aspetos menos bons, tal como já foi mencionado, todos alunos melhoraram relativamente à memorização com a implementação das estratégias utilizadas. Assim, todos os objetivos foram cumpridos.

Apesar de esta investigação se ter revelado bastante positiva, importa reconhecer os aspetos menos bons, nomeadamente, o facto de a amostra ser muito reduzida (três alunos). Além disso, os resultados não podem ser generalizados, por o número de participantes ser reduzido e porque há sempre especificidades, isto é, cada aluno identifica-se mais com umas estratégias do que outras, tem mais ou menos capacidade de memorização, etc. No entanto, a mestranda acredita que os dados retirados deste trabalho poderão servir de ponto de partida para outros estudos, dentro da mesma área, e que poderão ser aplicados noutros instrumentos para além do acordeão.

No ponto de vista da mestranda, tocar de memória pode ser complexo, mas também libertador em termos interpretativos e performativos, considerando importante e dever ser incutido desde o início da aprendizagem dos alunos. Assim, eles estarão habituados a tocar de memória, uma vez que sempre o fizeram, o que gera confiança. Neste ponto o professor desempenha um papel fundamental, pois deverá trabalhar com o aluno no processo de memorização, aplicando as várias estratégias. Para isso, é muito importante ter em conta que somos todos diferentes e, conseqüentemente, nem todos usamos as mesmas estratégias. Desta forma, o melhor é usar o maior número de estratégias possível, de uma forma consciente, a fim de se descobrir quais são as melhores estratégias para cada um.

Segundo a mestranda, só com a utilização das várias estratégias de memorização, muitas horas de estudo, de forma a nos sentirmos à vontade a tocar a peça, tanto tecnicamente como em termos interpretativos, com vários ensaios e simulações de concerto a tocar de memória é que estamos realmente prontos para tocar de memória. Acresce dizer que devemos ter em conta que é um procedimento a ser trabalhado muito cuidadosamente e que, tal como tudo, leva o seu tempo. Na literatura, não é mencionada a importância de se assistir a vários concertos de memória, no entanto, a mestranda considera-o muito relevante, para que o concertista sinta a diferença, tanto como intérprete como espectador, de uma *performance* com partitura e sem partitura. Será uma forma de ver que há várias pessoas que tocam de memória.

Importa referir que este estudo não pretende dizer que tocar de memória é de carácter obrigatório, mas sim mostrar a sua importância, utilidade e sucesso com a implementação das várias estratégias de memorização, de forma a desenvolver os diversos tipos de memória. Para isso, cabe a cada professor orientar e proporcionar as diversas estratégias a cada aluno, para que a memorização seja bem-sucedida e sejam evitadas situações de ansiedade, desmotivação, bloqueios e traumas, contrárias à fruição do momento musical. No momento da *performance*, o professor deve analisar e refletir se a *performance* de memória será prejudicial ou benéfica para o aluno. Na opinião da mestranda, independentemente da opinião do professor, se o aluno não se sentir à vontade em tocar de memória na *performance* não deverá fazê-lo, pois apenas deverá tocar de memória quando se sentir preparado.

Em suma, um processo de memorização adequado pode trazer grandes benefícios para o processo do ensino-aprendizagem de qualquer instrumento, pois desenvolve diversas competências musicais, reduz a ansiedade e aumenta a confiança, melhorando assim a *performance* musical do aluno.

Referências Bibliográficas

- Adão, E. S. (2016). *A memorização na performance do saxofone no Ensino Básico* [Relatório de estágio de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/7452>
- Adcock, C. (1959). *Fundamentals of psychology*. Penguin Books. https://www.abebooks.co.uk/servlet/BookDetailsPL?bi=5450404204&searchurl=an%3DC%2BJ%2BADCOCK%26sortby%3D17&cm_sp=snippet-_-srp1-_-image8
- Aiello, R., & Williamon, A. (2002). Memory. In R. Parncutt & G. E. Mcpherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: creative strategies for teaching and learning* (ilustrada, pp. 167–181). Oxford University Press. [https://books.google.pt/books?id=cWXnCwAAQBAJ&dq=Science+and+Psychology+of+Music+Performance.+Creative+Strategies+for+Teaching+and+Learning+\(pp.167-179\).&hl=pt-PT&source=gbs_navlinks_s](https://books.google.pt/books?id=cWXnCwAAQBAJ&dq=Science+and+Psychology+of+Music+Performance.+Creative+Strategies+for+Teaching+and+Learning+(pp.167-179).&hl=pt-PT&source=gbs_navlinks_s)
- Almeida, I. M. S. (2019). *Turismo em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10316/90051>
- Alves, A. da S. (2015). *A utilização de guias de execução como estratégia de memorização do primeiro movimento da partita em lá menor de J. S. Bach (BWV 1013) para flauta solo* [Trabalho de Projeto de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <http://hdl.handle.net/10183/130007>
- Alves, A., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., Rodrigues, D., Moreira, E., Ribeiro, E., Silva, F., Damba, J., Lapa, L., Fortunato, M., & Silva, P. (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados. In U. Editora, U. de Aveiro, & I. D. e Museologia, Serviços de Documentação (Eds.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (1ª ed., Vol. 2). <https://doi.org/https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Amado, J. (2022). *Manual de investigação qualitativa em educação* (Imprensa da Universidade de Coimbra (Ed.); 2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Atkinson, R. ., & Shiffrin, R. . (1971). *The control processes of short-term memory*. https://web.stanford.edu/group/csli-suppes/techreports/IMSSS_173.pdf
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In Elsevier (Ed.), *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory* (Vol. 8). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Balseiro, M. J. V. (2016). *Onde guardamos as partituras?: Um estudo de caso com alunos de Flauta Transversal* [Relatório de estágio de Mestrado, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/18509>
- Barbacci, R. (1965). *Educación de la memoria musical* (revisada). Melos. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/31615/educacioacuten-de-la-memoria-musical.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora. https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao
- Bom dia- 20 anos*. (2020). <https://bomdia.eu/figueira-da-foz-o-maior-areal-urbano-da-europa-garante-distanciamento/>
- Britto, I. A. G. de S., Oliveira, J. A. de, & Sousa, L. F. D. de. (1969). A Relação Terapêutica Evidenciada Através do Método de Observação Direta. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 139–149. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v5i2.77>

Cabral, D. A. (2019). *Estratégias de memorização para peças de Marimba* [Relatório de estágio de Mestrado, Escola Superior de Artes Aplicadas]. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6744>

Cardoso, A. P. P. de O. (2014). *Inovar com a investigação-ação* (Imprensa da Universidade de Coimbra (Ed.)). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>

Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Cedillo, M. H., & Andeu, R. C. (2012). Estudio descriptivo sobre el uso de la memoria musical en estudiantes de piano del estado de chihuahua, México. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 279–294. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46153/17> - Miriam Herrera Cedillo - Roberto Cremades Andreu.pdf?sequence=1

Central Compras- Região Coimbra, Comunidade Intermunicipal. (2015). Câmara Municipal Da Figueira Da Foz. <https://centraldecompras.cim-regiaodecoimbra.pt/>

Cerqueira, D. L., Zorzal, R. C., & Ávila, G. A. de. (2012). Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. *Per Musi*, 26, 94–109. <https://doi.org/10.1590/s1517-75992012000200010>

Chaer, G., Diniz, R. R. P., & Ribeiro, E. A. (2012). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, 7(7). <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201>

Chaffin, R. (2012). Estratégias de recuperação da memória na execução musical: aprendendo Clair de Lune. *Em Pauta*, 20. <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/39613>

Chaffin, R., Imreh, G., & Crawford, M. (2005). Practicing Perfection. In *Practicing Perfection*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410612373>

Chaffin, R., Logan, T. R., & Begosh, K. T. (2012). A memória e a execução musical. *Em Pauta*. <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/39614>

Cidades Portuguesas. (2022). <https://cidadesportuguesas.com/figueira-da-foz/#lista-de-freguesias>

Coffman, D. D. (1990). Effects of Mental Practice, Physical Practice, and Knowledge of Results on Piano Performance. *Journal of Research in Music Education*, 18. <https://www.jstor.org/stable/3345182>

Conservatório de Música David Sousa. (s.d.). <https://www.conservatoriodavidsousa.org/>

Cook, N. (1992). *Music, imagination and culture* (ilustrada.). Oxford University Press. https://books.google.tm/books?id=5DKiUOw519oC&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The sage handbook of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Synthese* (5th ed., Vol. 195). Sage. [http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-The SAGE Handbook of Qualitative Research.pdf](http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-The%20SAGE%20Handbook%20of%20Qualitative%20Research.pdf)

Diagnóstico do território Concelho da Figueira da Foz. (2017). https://www.sicad.pt/BK/Concursos_v2/Documents/2017/Diagnóstico_Figueira_da_Foz_2017.pdf

Dias, M. (1994). O inquérito por questionário: Problemas teóricos e metodológicos gerais. *Journal of Chemical Information and Modeling*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/104265>

Dias, P. (1993). *Processamento da informação, hipertexto e educação*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/517/1/1993%2C6%281%29%2C71-84%28PauloDias%29.pdf>

e- Cultura.pt. (2022). <https://www.e-cultura.pt/artigo/21276>

Eales, A. (1992). The fundamentals of violin playing and teaching. In R. Stowell (Ed.), *Violin* (pp. 92–121). Cambridge University Press. https://books.google.pt/books?id=p_mxeQY3KVcC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Entidades da CIM - Região de Coimbra. (2015). Comunidade Intermunicipal Da Região de Coimbra. <https://centraldecompras.cim-regiaoodecoimbra.pt/entidade/view?id=15>

Falkembach, E. M. F. (1987). Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Contexto Educ*, 2, 19–24. [file:///D:/Documentos/Downloads/Elza Falkembach_Diario de Campo.pdf](file:///D:/Documentos/Downloads/Elza%20Falkembach_Diario%20de%20Campo.pdf)

Fantinato, P. M. (2015). *Métodos de Pesquisa*. <https://atualiza.aciaraxa.com.br/ADMarquivo/arquivos/arquivo/Métodos-de-Pesquisa.pdf>

Figueira da Foz para todos. (s.d.). <https://www.cm-figoz.pt/pages/584>

Filippo, D., & Wainer, J. (2011). Metodologia de pesquisa científica em sistemas colaborativos. In Elsevier (Ed.), *Sistemas Colaborativos* (1ª ed.). <https://sistemascolaborativos.uniriotec.br/wp-content/uploads/sites/18/2019/06/SC-cap23-metodologia.pdf>

Fonseca, K. H. (2012). Investigação – Ação : Uma Metodologia Para Prática E Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Fonte, V. (2013). *Memorização de uma fuga do Cravo Bem Temperado de J. S. Bach: aplicação pedagógica de estratégias de memorização em alunos de piano do ensino vocacional* [Relatório de estágio de Mestrado, Universidade do Minho]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28984%0Ahttp://repositorium.sdum.uminho.pt/>

Fonte, V. (2020). *Reconsidering memorisation in the context of non-tonal piano music* [Doctoral Dissertation, Royal College of Music]. <https://doi.org/https://doi.org/10.24379/RCM.00001619>

Gabrielsson, A. (1999). The performance of music. Em D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (2nd ed., pp. 501–602). Academic Press. https://books.google.pt/books?id=A3jkobk4yMMC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Garrochinho, E. R. G. (2016). *Estratégias de memorização em alunos de piano do 3º ciclo* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16929/1/Ficheiro 2 _ Projeto Educativo- Ema Renata Garrochinho .pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16929/1/Ficheiro%202%20Projeto%20Educativo-%20Ema%20Renata%20Garrochinho.pdf)

Gerber, D. T. (2012). *A memorização musical através dos guias de execução: um estudo de estratégias deliberadas* [Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/55626>

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa* (E. UFRGS (Ed.); 1st ed.). <http://hdl.handle.net/10183/52806>

Giesecking, W., & Leimer, K. (1972). *Piano Technique*. Dover. [http://waltercosand.com/CosandScores/Composers E-K/Giesecking, Walter/Giesecking & Leimer - Piano Technique.pdf](http://waltercosand.com/CosandScores/Composers%20E-K/Giesecking,%20Walter/Giesecking%20&%20Leimer%20-%20Piano%20Technique.pdf)

Gil, A. C. (2008). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. Em E. Atlas (Ed.), *Métodos e técnicas de*

pesquisa social (6ª ed., Vol. 264). <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>

Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. In A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (ilustrada). Oxford University Press. https://books.google.pt/books?id=5vvY2BDWZjEC&pg=PA49&dq=musical+excellence+strategies+and+techniques+to+enhance+performance&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwj6uOCBvJD7AhVWgv0HHX7HA_kQ6AF6BAgOEAI#v=onepage&q=musical+excellence+strategies+and+techniques+to+enhance

Ginsborg, J. (2017). Memory in Music Listening and Performance. In P. Hansen & B. Blasing (Eds.), *Performing the Remembered Present: The Cognition of Memory in Dance, Theatre and Music*. (ilustrada, pp. 69–90). Bloomsbury Academic. https://books.google.pt/books/about/Performing_the_Remembered_Present.html?id=8HdDnQAACAAJ&redir_esc=y

Ginsborg, J., Chaffin, R., & Nicholson, G. (2006). Shared performance cues in singing and conducting: A content analysis of talk during practice. *Psychology of Music*, 34(2), 167–194. <https://doi.org/10.1177/0305735606061851>

Gomes, J. M. S. B. (2016). *A memória musical no espaço da Formação Musical: Conceções e estratégias para o seu desenvolvimento* [Relatório de estágio de Mestrado, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo]. <http://hdl.handle.net/10400.22/9133>

Gordon, E. (1993). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns: A Music Learning Theory*. GIA Publications. <https://www.amazon.com/Learning-Sequences-Music-Content-Patterns/dp/0941050386>

Gordon, E. (1997). *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory* (G. Publications (Ed.); Ilustrada). <https://books.google.pt/books?id=F2zQQZXNj6oC&pg=PA395&dq=Gordon+1997+learning+sequence+s+in+music&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwi2keLBio77AhX2hc4BHa-7BWoQ6AF6BAgMEAI#v=onepage&q=Gordon+1997+learning+sequences+in+music&f=false>

Guimarães, L. R. B. dos S. C. (2015). *Memorização de Obras Musicais (Otimização do processo)* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo]. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/8770/1/DM_LiciniaGuimaraes_2015.pdf

Hansen, P., & Blasing, B. (2017). *Performing the remembered present* (P. Hansen & B. Blasing (Eds.); ilustrada). Bloomsbury Academic. https://books.google.pt/books/about/Performing_the_Remembered_Present.html?id=8HdDnQAACAAJ&redir_esc=y

Harris, P., & Crozier, R. (2000). *The Music Teacher's Companion: A Practical Guide* (Associated Board of the Royal Schools of Music (Ed.); reimpressa). ABRSM. https://books.google.pt/books/about/The_Music_Teacher_s_Companion.html?id=cXmBQgAACAAJ&redir_esc=y

Helena, A. F., & Xavier, G. F. (2003). A construção da atenção a partir da memória. *Rev Bras Psiquiatr*, 25(Supl II). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/517/1/1993%2C6%281%29%2C71-84%28PauloDias%29.pdf>

Inácio, F. F. (2016). *Memória, estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: estudando os transtornos do neurodesenvolvimento em alunos do ensino fundamental e percepção de seus professores* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2016/2016_-_INACIO_Francislaiane_Flamia.pdf

Júnior, C. A. M., & Faria, N. C. (2015). *Memória. Psicologia: Reflexão e Crítica*. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528416>

Kenyon, C. F. (1904). *How To Memorize Music- With Numerous Musical Examples* (C. F. Kenyon (Ed.); 2nd ed.). Baltzell Press. <https://www.amazon.com/How-Memorize-Music-Numerous-Examples/dp/1443779113>

Lima, P. M. M. C. S. (2018). *Estratégias de memorização – um contributo para o ensino de piano* [Relatório de estágio de Mestrado, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/24423>

Lutz, S. T., & Huitt, W. G. (2003). Information Processing and Memory: Theory and Applications. *Educational Psychology Interactive*, 1–17. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/infoproc.html>

Macmillan, J. (2004). *Successful memorising*. <https://www.yumpu.com/en/document/view/19963417/successful-memorising-jenny-macmillan>

Manica, M. I. S. (2015). *Memorização e estudo com guias de execução na peça Image, de Eugène Bozza* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro]. <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11119?show=full>

Marques, V. G. (2018). *Leitura à primeira vista aplicada no ensino-aprendizagem do acordeão* [Relatório de estágio de Mestrado não publicado, Escola Superior de Artes Aplicadas].

Mendes, P. A. C. (2018). *De Redinha a Pombal (1508): a Terra e os Homens*. [Dissertação de Mestrado, Universidade autónoma de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/11144/3991>

Miguel, F. V. C. (2010). a Entrevista Como Instrumento Para Investigação Em Pesquisas Qualitativas No. *Revista ODISSEIA*, 5. <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029/1464>

Miklaszewski, K. (1989). A Case Study of a Pianist Preparing a Musical Performance. *Psychology of Music*, 95–109. <https://doi.org/10.1177/0305735689172001>

Mishra, J. (2002). Context-Dependent Memory. *Update: Applications of Research in Music Education*, 20(2), 27–31. <https://doi.org/10.1177/875512330202000207>

Município de Pombal. (s.d.). <https://www.cm-pombal.pt/freguesias/>

Norman, D. A. (1976). *Memory and Attention: An Introduction to Human Information Processing* (2nd, ilustra ed.). Wiley. <https://books.google.pt/books?hl=ptPT&id=qa0QAQAIAAJ&dq=Edwin+Hughes++Memory+and+Attention&focus=searchwithinvolume&q=Edwin+Hughes++>

Nuki, M. (1984). Memorization of piano music. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 157–163. <https://psycnet.apa.org/record/1985-27176-001>

Ohsawa, C. (2009). The effect of singing the melody in the practice of the piano. *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music, Escm*, 387–390. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2009411304>

Oliveira, J. C. P. de, Oliveira, A. L. de, Morais, F. de A. M., Silva, G. M. da, & Silva, C. N. M. da. (2016). O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. *III Congresso Nacional de Educação*, 3322(83). www.conedu.com.br

Parncutt, R., & Mcpherson, G. E. (2002). *The science and psychology of music performance* (R. Parncutt & G. E. Mcpherson (Eds.)). <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16918>

Parncutt, R., & Mcpherson, G. E. (2022). *The science and psychology of music performance* (R. Parncutt &

G. E. Mcpherson (Eds.).
<https://academic.oup.com/book/32984/chapterabstract/293935474?redirectedFrom=fulltext>

Passos, J. A. De. (2018). *Recurso à memória na aprendizagem de música de câmara nos primeiros graus de ensino musical* [Relatório de estágio de Mestrado, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo-Politécnico do Porto]. <https://recipp.ipp.pt>

Pereira, H. da C. (2015). *O processo de aprendizagem do instrumento* [Relatório de estágio de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa]. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9786>

Pinto, A. da C. (2001). Memória, cognição e educação: implicações mútuas. *Educação, Cognição e Desenvolvimento: Textos de Psicologia Educacional Para a Formação de Professores*. https://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/16_memoria_e_educacao.pdf

Radvansky, G. A. (2021). *Human Memory* (4th ed.). Routledge.

Rizzon, F. G. (2009). *Os mecanismos da memória na construção do pensamento musical* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <http://hdl.handle.net/10183/17613>

Rovira, P., Loureiro, C., Abrunheiro, L., & Brás, V. (2020). *Projeto educativo*. <https://www.conservatoriodavidsousa.org/>

Rovira, P., Loureiro, C., & Rovira, F. (2020). *Regulamento Interno*. <https://www.conservatoriodavidsousa.org/>

Rubin-Rabson, G. (1939). Studies in the psychology of memorizing piano music. *Journal of Educational Psychology*. <https://psycnet.apa.org/record/1942-02623-001>

Santos, V. P. M. (2017). *Memorização através da utilização de guias de execução na aprendizagem do clarinete em alunos do curso básico do Ensino Artístico Especializado da Música* [Relatório de estágio de Mestrado, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada]. <http://hdl.handle.net/10400.26/24120>

Schmitz, A. da R. U. (2010). *Reflexões sobre estratégias de estudo em Música de Câmara a partir do reconhecimento dos "Guias de Execução Musical"* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina]. <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006a/00006ae6.pdf>

Shockley, R. P. (1997). *Mapping Music: For Faster Learning and Secure Memory* (2nd ed.). A-R Editions, Inc.

[https://books.google.pt/books?id=ZZqfhUOGfccC&pg=PR3&dq=Shockley,+Rebecca+\(1997\)+Mapping+Music:+For+faster+Learning+and+Secure+Memory.+Wisconsin:+AR+Editions,+Inc&hl=ptPT&sa=X&ved=2ahUKEwiRjenZ6OD8AhUPTKQEHYigA4IQ6AF6BAGHEAI#v=onepage&q=Shockley%2CRebe](https://books.google.pt/books?id=ZZqfhUOGfccC&pg=PR3&dq=Shockley,+Rebecca+(1997)+Mapping+Music:+For+faster+Learning+and+Secure+Memory.+Wisconsin:+AR+Editions,+Inc&hl=ptPT&sa=X&ved=2ahUKEwiRjenZ6OD8AhUPTKQEHYigA4IQ6AF6BAGHEAI#v=onepage&q=Shockley%2CRebe)

Siepmann, J. (1996). *The Piano: The Complete Illustrated Guide to the World's Most Popular Musical Instrument*. Hal Leonard Corporation.

Soler, M. C. (2010). Tipos de memoria, aptitudes y estrategias en el proceso de memorización de estudiantes de piano. *Revista Electrónica de LEEME*. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9817>

Suzuki, S. (1982). *Where Love is Deep: The Writings of Shin'ichi Suzuki*. World-wide Press. <https://www.goodreads.com/book/show/53968028-where-love-is-deep>

Turismo Centro Portugal. (2022). <https://turismodocentro.pt/concelho/figueira-da-foz/>

Vitória, P. (2008). *A memória*. Slideshare. <https://pt.slideshare.net/aritovi/memoria-341357>

Weinstein, Y., & Sumeracki, M. (2019). Understanding How We Learn: A Visual Guide. In *The journal of physician assistant education: the official journal of the Physician Assistant Education Association* (1st

ed., Vol. 33). Routledge. <https://doi.org/10.1097/JPA.0000000000000431>

Williamon, A. (2002). Memorizing music. In J. Rink, R. Holloway, & U. of London (Eds.), *Musical Performance: A Guide to Understanding* (pp. 113–126). Cambridge University Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9780511811739>

Williamon, A. (2004). *Musical Excellence* (A. Williamon (Ed.); ilustrada,). Oxford University Press. [https://books.google.pt/books?id=5vvY2BDWZjEC&pg=PA49&dq=musical+excellence+strategies+and+techniques+to+enhance+performance&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwj6uOCBvJD7AhVWgv0HHX7HA_kQ6AF6BAgOEAI#v=onepage&q=musical excellence strategies and techniques to enhance](https://books.google.pt/books?id=5vvY2BDWZjEC&pg=PA49&dq=musical+excellence+strategies+and+techniques+to+enhance+performance&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwj6uOCBvJD7AhVWgv0HHX7HA_kQ6AF6BAgOEAI#v=onepage&q=musical+excellence+strategies+and+techniques+to+enhance)

Woolfolk, A. (2010). Psicología Educativa. In L. G. Figueroa (Ed.), *Perfiles Educativos* (11ª ed., Vol. 32). [https://ia802209.us.archive.org/32/items/PsicologiaEducativaWoolfolk/Psicologia Educativa Woolfolk.pdf](https://ia802209.us.archive.org/32/items/PsicologiaEducativaWoolfolk/PsicologiaEducativaWoolfolk.pdf)

Anexos

Anexo 1 - Pedidos de autorização

Pedido de autorização

Eu, Ana Carolina da Paz Antunes, portadora do cartão de cidadão nº 15796046 3 ZY2, Licenciada em Música pela Escola Superior de Artes Aplicadas, encontrando-me presentemente a elaborar o Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas, venho, por este meio, pedir autorização do Exmo. (a) Encarregado (a) de Educação para realizar entrevistas e proceder a gravações do desempenho e prestação do seu educando no decorrer de atividades pedagógicas, desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Informo ainda que as entrevistas e gravações serão confidenciais, e em nenhum caso serão tornadas públicas sem o consentimento do aluno envolvido e respetivo Encarregado de Educação, destinando-se a servir como ferramenta de apoio ao projeto desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional realizado no Conservatório de Música David Sousa.

Atenciosamente,

Tomei conhecimento e autorizo

O(a) Encarregado(a) de Educação

O Professor Cooperante

Anexo 2 - Partituras utilizadas na investigação

VALSANDO

41

DOM SOL M DOM SOL M DOM

SOL M SOL M SOL M SOL M SOL M

SOL M SOL M SOL M SOL M SOL M

FA M FA M FA M FA M FA M

DOM SOL M

DC.

* O novo sinal (e) a seguir à clave, tem o nome de bemol e destina-se à nota si que não chega a aparecer neste trecho. Ver este assunto na página 37.

Duende Guerreiro

Peça obrigatória - Categoria A
Fevereiro 2012

Allegretto $\text{♩} = 115$

The musical score is written for piano in 4/4 time. It consists of six systems of music, each with a treble and bass clef staff. The first system starts with a dynamic marking of *mf* and the instruction *con brava*. A circled 'C' symbol is placed above the staff. The second system continues with *mf*. The third system features triplets in the treble clef and *mf*. The fourth system is marked *f*. The fifth system is marked *p* and includes the instruction *animato*. The sixth system is marked *p*. The score concludes with a final chord in the bass clef.

mf con brava

mf

f

p animato

p

ova12002b

The image shows a page of musical notation for an accordion, consisting of six systems of staves. Each system includes a treble clef staff and a bass clef staff. The music is written in a key with one sharp (F#) and a 2/4 time signature. Measure numbers 33, 39, 44, 49, 53, and 58 are indicated at the beginning of their respective systems. Performance instructions include *marcato*, *f*, *sfz*, *mf*, *con bravura*, and *p*. A specific note is labeled 'RÉ M' in measure 39. The score concludes with a double bar line at the end of the sixth system.

ma120026

When The Saints go Marchin in

Acordeão I

Acordeão II

6

I

II

12

I

II

2 Battle Hymne of the Republic

17 2.

I

II

I

II

I

II

22

28

Chords: FaM, DoM, Mi7, Lam, Bem

33

I

II

Sol

Sol

Sol

Sol

Anexo 3 - Mapas mentais realizados pelos alunos

a) Aluna A

valsa


PARTE 1

- ♡ 16 compassos
- ♡ tempos por compasso: 3
- ♡ métrica binária
- ♡ acordes: Do⁺M e SolM
- ♡ divisão do fole: de 4 em 4 compassos
- ♡ Notas na mão direita: Do, Re, Mi, Fa, Sol
- ♡ clave na mão direita: C
- ♡ clave na mão esquerda: ?
- ♡ tonalidade: Do⁺M
- ♡ estrutura da obra:
 - Parte I / Parte II / Parte I
 - ♡ compasso 1-18 - 1 frase
 - ♡ compasso 9-18 - 2 frases
 - 2 frase - compasso 9-18

PARTE 2

- ♡ 16 compassos
- ♡ métrica: binária
- ♡ acordes: SolM, Do⁺M e Fa⁻M
- ♡ divisão do fole: 4 em 4 compassos
- ♡ notas na mão direita: Do, Re, Mi, Fa, Sol
- ♡ claves - mão direita: C
mão esquerda: ?
- ♡ armadura de clave: Sib
- ♡ compasso 19-34
- ♡ 1 frase - compasso 19-26
- ♡ 2 frase - compasso 27-34

duende querreiro

Registro: 


Acordes na
mao esquerda: Re M,
si, La, Si, Mi, La, sol,
fa

Notas na maõ direita:
Do, Re, Mi, Fa, sol, la, Si

Número de compassos: ~~61~~ 61

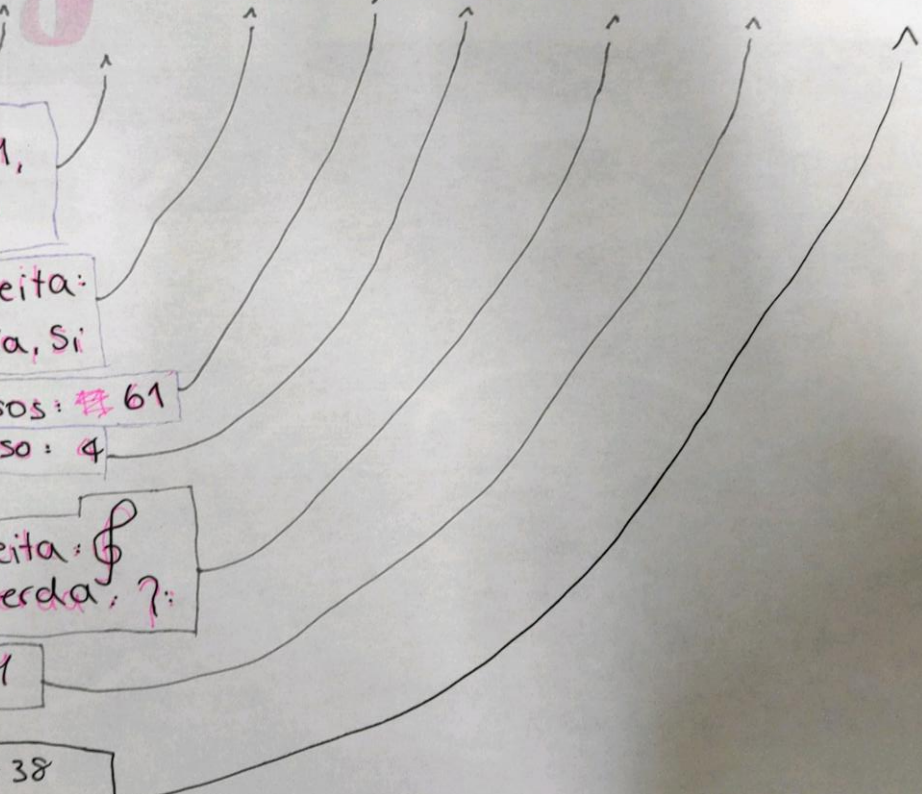
Tempos por compasso: 4

Métrica: binária

clave na maõ direita: 
clave na maõ esquerda: ?

tonalidade: Do M

Parte I - compasso 1-38
Parte II - compasso 38-61



b) Aluna B

When The Saints Go Marchin In

Tonalidade : Fá M

Compasso : 4/4

Parte 1:

É do compasso: 29 até ao compasso 37.

Na mão esquerda (harmonia): É mais fácil de saber quando me perder por a mão esquerda do aluno C é igual à minha.

Coisas que me ajudam a encontrar na música: É antes de começar, a parte que o aluno C toca na entrada da música ajuda-me a entrar no tempo certo.

Parte 2:

É do compasso: 37 até ao compasso 45 na primeira vez, e na segunda vez até ao compasso 47.

Na mão esquerda (harmonia): É mais fácil de saber quando me perder por a mão esquerda do João é igual à minha.

Coisas que me ajudam a encontrar na música: No compasso 38 e 39 o que me ajuda é que o aluno C nesses compassos toca um fá quando eu tenho a minha pausa e depois quando é a minha vez de tocar o aluno C não toca.

Battle Hymne of the Republic

Tonalidade : Dó M

Compasso : 4/4

Parte 1:

É do compasso: 48 até ao compasso 55.

Na mão esquerda (harmonia): É mais fácil de saber quando me perder porque a mão esquerda do aluno C é igual à minha.

Coisas que me ajudam a encontrar na música: No início da música (nos dois primeiros compassos) eu e o aluno C tocamos com uma diferença de uma terceira menor.

Parte 2:

É do compasso: 56 até ao final.

Na mão esquerda (harmonia): É mais fácil de saber quando me perder por a mão esquerda do aluno C é igual à minha.

Coisas que me ajudam a encontrar na música: No final da música a partir do compasso 17 o aluno C toca os acordes e eu toco mínimas.

c) Aluno C

When the Saints go Marchin' In

- Tonalidade - F#m

- Compasso - $\frac{4}{4}$

Parte 1

- Compasso - 29 a 37

Parte 2

- Compasso - 37 a 47

Battle Hymns of the Republic

Tonalidade - do M

Compasso - 4
4

Parte 1

Compasso - 48 a 55

Parte 2

Compasso - 56 a 65

Anexo 4 - Entrevistas pré-intervenção

a) Aluna A

Entrevista pré- intervenção

Entrevistador (E) - Antes de mais quero agradecer a tua colaboração nesta entrevista. Ela vai ser utilizada no meu Relatório de Estágio, no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música, que será sobre estratégias de memorização. Assim, gostaria de te fazer umas perguntas para conhecer um pouco o percurso e também o teu ponto de vista sobre a memorização e respetivas estratégias.

E- Há quanto tempo estudas acordeão?

Aluno A (AA) - Há quatro anos.

E – E foi neste conservatório que iniciaste os teus estudos musicais?

AA – Não. Eu já tinha começado desde o terceiro ano da escola, em Praga, na escola Bratislavova.

E- Depois vieste para este conservatório?

AA- Sim. Depois vim para Portugal e vim logo para o conservatório.

E- E foi aqui onde começaste a estudar acordeão?

AA- Sim.

E – Tiveste sempre o mesmo professor de instrumento?

AA – Tive sempre.

E – E estás a pensar seguir música?

AA – Não. É assim, eu sempre achei que a música era só uma coisa assim...que não fosse uma coisa assim para a minha vida, que fosse alguma coisa à parte, uma coisa de lazer ou uma coisa mais para o meu conhecimento, mas não de seguir mesmo.

E – Quanto tempo estudas instrumento, em média, por dia?

AA – Se fosse contar assim, porque eu às vezes não estudo todos os dias, mas mais em...em..., por exemplo, se eu estudar um dia sim um dia não eu estudo mais nesse dia que eu toco. Então, mais ou menos 20 minutos, meia horas talvez.

E – Agora especificamente sobre memorização. Costumas tocar de memória?

AA – Só algumas peças simples para crianças.

E- E Porque é que costumas tocar de memória?

AA- Porque me dá mais jeito, porque não tenho que levar partituras e pr'a tocar lá à frente, assim, eu consigo tocar muito mais rápido e muito mais fluente se for de memória, porque não tenho a partitura à frente para saber que eu errei e para voltar lá e repetir, porque se eu tiver eu vejo lá o erro e desacelero ou repito com o erro e se estiver a tocar de memória não sei se errei isso e continuo à frente.

E – Há quanto tempo tocas de memória?

AA – Agora não toco à algum tempo, mas desde os 9 anos talvez.

E- E sentes dificuldade?

AA- Não, uma vez que decorei as peças já não.

E- Para ti qual é o tipo de repertório mais difícil de memorizar?

AA- As peças com muitas dinâmicas e muitas partes que tenho eu tenho que fazer alguma interpretação à peça. Além de tocar as notas...hum...sem ser... assim, além...não sei...hum...

E- Portanto, peças muito pormenorizadas...

AA – Sim! Uma peça que seja só notas é mais fácil de decorar, que é só as notas e que não seja muito, por exemplo, muitas semicolcheias ou assim. Quer dizer, que seja uma coisa mais ... e que não seja também uma coisa muito diferente, que seja, que comece numa forma e acabe mais ou menos como começou. Ou seja, que comece numa forma e depois no final parece que é outra música.

E – Ok. Portanto, músicas mais homogéneas, não é?

AA – Sim.

E – E simples, não com muitas dinâmicas nem mudanças de articulação, não é? Uma coisa mais linear.

AA - Uhum.

E - E o repertório mais fácil de memorizar para ti?

AA - Músicas de ... músicas para crianças que têm aqueles ... é refrões que se diz?

E – Sim.

AA – Pronto. Aquelas partes que se repetem e que seja ... que se repitam essas partes muitas vezes e que não tenha muita ... pronto, que não seja muito comprida.

E – Peças curtas.

AA - Sim

E- Quanto tempo, em média, demoras a memorizar uma peça?

AA- Mais ou menos dois meses.

E - E sentes-te segura quando tocas de memória?

AA - Sim, mas quando tenho a peça bem decorada.

E - Ok. O teu estado de espírito influencia as tuas *performances* de memória? Se estiveres nervosa, por exemplo, isso prejudica as tuas *performances* de memória?

AA – Não. Se tiver com É assim, se eu souber que tenho bem decorado e então eu consigo tocar bué bem; mas se por exemplo, se eu souber que tenho a peça bem estudada e tiver as partituras à frente eu fico mais nervosa do que se eu souber que sei de cor e tocar de cor. Porque na partitura é o que eu já tinha dito, que é, eu sei que eu errei e depois eu

penso que as pessoas acharam estranho e assim ... então o resto fica mal, mas se for de cor eu toco muito melhor do que com partitura.

E – Ok, então não te prejudica, portanto.

AA – Não.

E – É bom para ti. Achas que tocar de memória é uma vantagem ou uma desvantagem? Achas que se tivesses a partitura que isso te ia ajudar ou prejudicar?

AA – Se eu souber bem de memória eu acho que me iria prejudicar. Não, mas se for uma peça difícil eu acho que, se tiver por exemplo, dinâmicas é melhor eu ter a ... eu posso tocar de cor, mas é melhor eu ter a partitura à frente para saber onde são as dinâmicas, mas depois se eu tiver também a peça à frente eu não consigo tocar de cor, porque eu sei que tenho lá o papel então vou ficar a olhar para o papel. Então, se calhar é melhor sem. Sem mesmo, sem papel e é melhor fazer sem dinâmicas ou com as que me lembro, mas sem papel.

E- Relativamente ao teu processo de estudo. Quando estás a estudar uma peça, que vais ter de apresentar de memória, procuras memorizar logo no início, deixas para o último momento do estudo ou a memorização surge naturalmente?

AA- Eu toco tantas vezes que fica ou, por exemplo, toco várias vezes depois ainda não fica, então ..., por exemplo, eu quero mostrar ao meu pai então toco e depois não me lembro daquela parte então eu vou ver e ... e acrescento aquele bocado e se eu não me lembrar toco mais vezes até que fica. Só que como são peças simples.

E – Então não procuras memorizar. É uma coisa que surge naturalmente.

AA - Sim, sim.

E- E como é que tu inicias esse processo de estudo?

AA- Eu encontro uma música que gostava de tocar infantil e toco, por exemplo, com a minha irmã tocamos as duas com as duas mãos e fazemo-nos divertir e depois ... e depois fica.

E – Ok. Portanto, vais diretamente para o instrumento e comesças a estudar ...

AA- Sim, não é que eu fique a olhar para a partitura e decorar ... eu toco, toco, toco ou se calhar, por exemplo, a minha irmã sabe e ensina-me, mas é sempre ... nunca eu antes se calhar nem sabia ... é assim ... não sabias as notas não sabia nada e sabia tocar bués ... e sabia tocar para aí umas quinze músicas infantis, mas não sabia nada de notas. Era sempre alguém que me ensinava assim no piano onde é que são os dedos ou ... ou fazia bolinhas com cores e então esse era o meu papel. E então esse era o meu papel. O que eu estava a falar de papel não era com notas, era com sinais ou ... o meu pai até pôs umas teclas postites assim com ... com ... com bolinhas de cores ... com notas para eu saber onde é que é; mas eu não eu sabia quando ele tirou isso, porque íamos vender o piano eu não sabia onde é que eram as notas, então era tudo ... é assim ... a aprender com outra pessoa que me mostra onde é que é e depois ...

E – Ou seja, primeiro tocas e depois memorizas, certo?

AA – Sim, mas eu memorizo não é a esforçar-me, é porque vem ...

E - Naturalmente

AA- Sim, porque eu depois estou lá a tocar música para as crianças e penso “Ai eu agora tentei aprender uma música nova” e então tento tocar só toco, por exemplo, aquela parte que me lembro, e depois em casa penso ou então vou pedir à minha irmã que me ajude a memorizar o resto e então memorizo o resto, mas eu como são músicas infantis que não faz mal se eu tocar um parte, eu toco aquela parte que eu sei e ... pronto.

E- Tens alguma estratégia própria para memorizar?

AA- Não, que seja divertir, fazer com outra pessoa, que faça de outra forma do que estar a olhar para o papel e decorar como se fosse um poema.

E- Consideras isso umas estratégias tuas é?

AA – Sim, eu não faria a olhar para o papel e tentar decorar ou tocar cem vezes até decorar. Eu faria, porque eu quero. Porque eu estou a tocar aquela parte que eu gosto, por exemplo, e depois decoro e depois penso “Ficarei bem aquela parte” e então decoro aquela parte, mas é por gosto, não é por ir encher a cabeça de coisas hum ... pra memorizar aquela peça, porque depois eu ia-me atrapalhar ao tocar acho eu.

E – E para além dessas duas estratégias que disseste? Não utilizas mais nenhuma tua? Própria para memorizar?

AA- Não ...

E- Ok. Obrigada.

b) Aluna B

Entrevista pré- intervenção

Entrevistador (E) - Antes de mais quero agradecer a tua colaboração nesta entrevista. Ela vai ser utilizada no meu Relatório de Estágio, no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música, que será sobre estratégias de memorização. Assim, gostaria de te fazer umas perguntas para conhecer um pouco o percurso e também o teu ponto de vista sobre a memorização e respetivas estratégias.

E - Há quanto tempo estudas acordeão?

Aluna A (AA) - Eu estudo acordeão há três anos.

E - Foi neste conservatório que iniciaste os teus estudos musicais?

AA - Não. Hum ... já vem de algum tempo atrás ... hum ... na minha escola... na pré! Que... eu comecei com uma professora de música que ia lá uma vez por semana e nós tocávamos instrumentos. E foi daí.

E - E depois dessa escola, vieste para o conservatório?

AA - Depois dessa escola fui para a minha escola primária que é até onde estou agora. Depois no 5º ano vim para aqui para o conservatório.

E - E foi quando começaste a aprender acordeão?

AA - Sim.

E - Tiveste sempre o mesmo professor de instrumento?

AA - Sim, sim, sim. Tive sempre o mesmo professor.

E - Estás a pensar seguir música?

AA - Ainda não sei muito bem. Ainda estou indecisa.

E - Quanto tempo estudas instrumento, em média, por dia?

AA - Mais ou menos meia hora, menos às vezes ao domingo.

E - Menos ao domingo ...?

AA - Sim.

E - Ok. E ao domingo tocas quanto?

AA - Não toco ao domingo.

E - Agora especificamente sobre memorização. Costumas tocar de memória?

AA - Sim, algumas peças.

E - Porquê?

AA - Sinto-me mais confortável.

E - Há quanto tempo tocas de memória?

AA - Hum ... mais ou menos desde que comecei a tocar acordeão.

E - Há três anos?

AA – Sim.

E - E sentes dificuldade?

AA – Não.

E - Para ti qual é o tipo de repertório mais difícil de memorizar?

AA - São as músicas que muda muito rápida a dinâmica.

E - Com muita informação, portanto.

AA – Sim.

E - E o repertório mais fácil de memorizar?

AA - É as peças mais populares.

E - Quanto tempo, em média, demoras a memorizar uma peça?

AA - Hum... mais ou menos dois meses.

E - Sentes-te segura quando tocas de memória?

AA - Sim, por vezes. Às vezes não, e outras vezes sim.

E - O teu estado de espírito influencia as tuas *performances* de memória? Se estiveres nervosa, por exemplo, isso prejudica as tuas *performances* de memória?

AA - Hum... não.

E - Achas que tocar de memória é uma vantagem ou uma desvantagem? Achas que se tivesses a partitura que isso te ia ajudar ou prejudicar?

AA - De qualquer forma eu acho que me ia prejudicar, porque se eu sei de cor, eu depois se eu me enganar não vou conseguir voltar à música de novo. Portanto é melhor eu não ter a peça.

E – É uma vantagem tocar de memória ...?

AA – Sim.

E- Ok. Relativamente ao teu processo de estudo. Quando estás a estudar uma peça, que vais ter de apresentar de memória, procuras memorizar logo no início, deixas para o último momento do estudo ou a memorização surge naturalmente?

AA - A memorização surge naturalmente.

E - E como é que inicias esse processo de estudo? Vais tocar uma peça de memória para um público e vais começar a estudar essa peça. Como é que tu comesças a estudar a peça?

AA – Com a partitura e depois à medida que vou hum ... memorizando hum... posso lá ter a partitura, mas já não olho muito para a partitura.

E - Então primeiro tocas e depois é que memorizas?

AA – Sim.

E - Começas a tocar com partitura, vais tocando e ...

AA – E depois já não é preciso a partitura.

E - E tens alguma estratégia própria para memorizar?

AA – Não.

E – Obrigada.

AA – De nada

c) Aluno C

Entrevista pré- intervenção

Entrevistador (E) - Antes de mais quero agradecer a tua colaboração nesta entrevista. Ela vai ser utilizada no meu Relatório de Estágio, no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música, que será sobre estratégias de memorização. Assim, gostaria de te fazer umas perguntas para conhecer um pouco o percurso e também o teu ponto de vista sobre a memorização e respetivas estratégias.

E - Há quanto tempo estudas acordeão?

Aluno C (AC)- Três anos.

E – Foi neste conservatório que iniciaste os teus estudos musicais?

AC - Não. Na primária duas vezes por semana tinha música ... Hum... e tocávamos flauta. Depois é que vim para cá.

E – E foi neste conservatório que aprendeste acordeão?

AC- Sim.

E – Tiveste sempre o mesmo professor de instrumento?

AC – Sim.

E – Estás a pensar seguir música?

AC - Não sei.

E – Quanto tempo estudas instrumento, em média, por dia?

AC - Hum ... meia hora por dia e ... domingo não toco e segunda-feira raramente.

E – Agora especificamente sobre memorização. Costumas tocar de memória?

AC – De vez em quando.

E - Porquê?

AC - Porque me sinto confortável

E – Há quanto tempo tocas de memória?

AC – Hum ... desde o primeiro ano de acordeão, que foi no quinto ano.

E – Ou seja, três anos?

AC – Sim.

E - E sentes dificuldade?

AC – Não.

E - Para ti qual é o tipo de repertório mais difícil de memorizar?

AC - Hum ... é aquelas que ... quando ... é muito rápido.

EE - Hum ... ok, peças muito rápidas.

AC – Sim.

E - E o repertório mais fácil de memorizar?

AC - É músicas populares.

E - Quanto tempo, em média, demoras a memorizar uma peça?

AC - Hum ... toco duas vezes, depois já decoro.

E - Portanto, estamos a falar em ...?

AC – Dez minutos.

E - Dez minutos?

AC – Acenou que sim.

E - Sentes-te seguro quando tocas de memória?

AC – Sim.

E - O teu estado de espírito influencia as tuas *performances* de memória? Se estiveres nervosa, por exemplo, isso prejudica as tuas *performances* de memória?

AC – Muito.

E - Achas que tocar de memória é uma vantagem ou uma desvantagem? Achas que se tivesses a partitura que isso te ia ajudar ou prejudicar?

AC - Tocar de memória é uma vantagem e se eu tiver partitura é mais difícil para mim.

E – Portanto, iria prejudicar

AC – Se eu tocar de memória.

E- Ok. Relativamente ao teu processo de estudo. Quando estás a estudar uma peça, que vais ter de apresentar de memória, procuras memorizar logo no início, deixas para o último momento do estudo ou a memorização surge naturalmente?

AC - Hum ... primeiro começo, depois surge.

E - Ok. Uma coisa natural.

E - E como é que inicias esse processo de estudo? Vais tocar uma peça de memória para um público e vais começar a estudar essa peça. Como é que tu comesças a estudar a peça?

AC – Sim.

E - Primeiro tocas e depois é que memorizas?

AC - Hum ... primeiro toco com partitura, depois decoro ao longo vou tocando.

E - Ou seja, tocas, depois memorizas

AC – Sim.

E- Tens alguma estratégia própria para memorizar?

AC - Sim. Sem abrir o fole toco a música e com os dedos decoro a música

E- Ok. Obrigada, aluno C.

AC – De nada.

Anexo 5 - Entrevistas pós-intervenção

a) Aluna A**Entrevista pós- intervenção**

Entrevistador (E): Em primeiro lugar, muito obrigada por teres participado neste projeto de investigação. Consideras que este trabalho sobre memorização foi útil e interessante?

Aluna A (AA): Claro, foi muito interessante sim.

E: Porquê?

AA: Porque é assim ... eu aprendi a usar mais a minha memória e durante, por exemplo, na época de testes eu usava hum ... não é igual à música não é ... porque não posso estar a tocar a matéria, mas ... essas coisas por exemplo, algumas estratégias que me destes eu usei durante a escola, durante os testes.

E: Como por exemplo...?

AA: Como por exemplo, se eu tivesse hum ... por exemplo, um poema para analisar e tiver partes diferentes... não, por exemplo, nós na escola fazemos do esquema rimático que ... pronto, tem a ver com as rimas e depois eu sublinhei a cada cor a rima igual para depois decorar isso é como os acordes, com acordes, como se fosse os acordes todos formavam como se fosse um poema, porque alguns rimam e outros não.

E: A utilizar cores diferentes consoante o que estás a ver.

AA: Sim.

E: E em termos de música? Também consideraste que foi útil para ti?

AA: Acho que sim, porque para mim é mais seguro tocar de cor porque não sei ... porque eu a olhar para a partitura às vezes não vejo bem onde é que eu ponho os dedos então ... engano-me na posição e se eu tiver de memória eu posso ficar a olhar para as teclas.

E: E sentes que foi útil o que nós trabalhámos para ...

AA: Sim

E: Porquê?

AA: Por causa disto... se eu não soubesse de memória eu tinha de estar a olhar para a partitura, depois não ficava a olhar para as mãos, por exemplo, durante a audição. Se eu não estivesse a olhar para as mãos e podia-me enganar numa posição, principalmente, nos acordes assim que tenho de mudar muito rápido e depois...

E: Ah! Portanto estás a falar daquela estratégia de olhares para os dedos e saber a posição que tens de fazer.

AA: Sim, isso, isso.

E: Ok. Então no geral foi útil, tanto para a escola como para a música, foi isso?

AA: Sim, sim, sim.

E: E consideras que as estratégias que foram aplicadas ao longo aulas melhoraram a eficácia do teu processo de memorização, ou seja, consideras que melhoraram a eficácia a memorizar? Na memorização?

AA: Sim, tanto na escola quanto em casa, porque ... eu grande parte da peça eu decorei em casa, por isso eu gostei muito da parte de sublinhar os acordes como já disse ..., de repetir o acorde mais do que uma vez, fazer mais lento/ mais rápido... e também porque tinha orientação na memorização e não era só mecânico.

E: Ok e das várias estratégias utilizadas, quais consideraste mais úteis para memorizares?

AA: Estas que eu disse: sublinhei cada acorde da peça com uma cor. Não, cada não. Assim, por exemplo ... se tivesse dó e sol espalhados pela peça eu sublinhava o sol a uma cor e o dó noutra. Depois quando tinha partes com acordes que eu tinha de mudar rapidamente de posição fazia cada um várias vezes ou um mais lento e um mais rápido. Depois também, por exemplo, essa coisa de começar não só no início dos números que a peça está dividida, mas de qualquer compasso.

E: E o ensaio mental também?

AA: Também, mas não tanto.

E: E aquele que tinhas dito há bocado de olhar para a posição dos dedos para veres a posição da mão, não é?

AA: Sim.

E: Ok. Sendo assim, consideras importante criar uma rede de estratégias para assegurar a eficácia do processo de memorização?

AA: Sim, para ser mais ... eu acho que isso é principalmente para ser mais organizado. Para não ter as partes mais fáceis de memória e as partes que são mais difíceis não. Então se eu tiver as estratégias eu tenho tudo igual e não só uma parte.

E: Sentes-te mais segura, portanto.

AA: Sim.

E: E consideras importante, na sala de aula, ser orientado pelo professor relativamente a estas questões?

AA: Claro que sim.

E: Hum ... outra coisa. Tiveste recentemente uma lesão na mão direita que te impediu de tocar acordeão, correto?

AA: Correto.

E: E conseguiste estudar na mesma utilizando algumas estratégias de memorização utilizadas na sala de aula?

AA: Sim, durante uma semana estive a fazer várias estratégias dessas.

E: E quais é que utilizaste?

AA: Fiz um ensaio mental, fiquei a olhar para a partitura, solfejei a partitura e... isso, foi isso

E: Cantaste? Não foi? Ou não? Há bocado ...

AA: Sim, também cantei sim, mas por exemplo, eu cantei e umas vezes até fiz com a parte ... fazia os ritmos com a mão e por cima cantava.

E: E analisaste a partitura, não é? Quando disseste que olhaste para ela ...

AA: Sim, isso sim.

E: Foi no fundo para analisar também.

AA: Sim, sim, eu depois também ia dizer isso.

E: Ok e entre esta abordagem de memorização que tu trabalhaste na sala de aula e a que utilizavas antes, que diferença sentiste em termos de tempo dedicado a memorizar?

AA: Eu ... é assim, depende muito assim da peça que for, porque ... se for assim uma coisa muito curtinha eu acho que não vale a pena estar a fazer todas estas estratégias, mas se for uma coisa maior preciso porque senão eu não consigo decorar assim tudo. Toco uma vez, hum ... não sei algumas notas, olha para a partitura ... eu antes fazia assim: toco com a partitura, depois não hum ... depois toco de memória, se não me lembrar de alguma nota eu vejo a partitura e depois já tinha decorado, porque eram peças muito simples, mas ... hum ... agora fui assim se eu não tivesse as estratégias seria mais difícil, porque era uma coisa mais longa que não seria só olhar para a partitura e saber tudo já.

E: Mas em termos de tempo sentiste alguma diferença? Se memorizaste agora mais rápido, se achas que o tempo foi igual ...

AA: Eu acho que agora foi mais rápido.

E: Ok e com as estratégias trabalhadas, consegues recuperar mais facilmente os lapsos de memória?

AA: Sim, de certeza que sim, porque por exemplo, com o ensaio mental eu meio que como eu tinha de ter as notas na cabeça e tentar acertar a posição do acordeão imaginário hum ... eu tinha que me lembrar daquela nota e depois eu até uma vez me lembrei quando estava a tocar, deu-me uma “branca” e eu lembrei-me de um momento engraçado que eu estava a tentar acertar a posição do dó e não me estava a lembrar daquela nota, e depois lembrei-me que eu estava a tentar fazer isso e lembrei-me que era um dó na branca.

E: Em que peça é que foi?

AA: No *Valsando*.

E: Há bocado estavas a comentar que se for uma peça pequenina e relativamente simples que achas que talvez não fosse necessário aplicar tantas estratégias. No entanto, o Valsando é uma peça relativamente pequena e simples, certo?

AA: Mas não se compara ao que eu estava a dizer de “pequena e simples”. Para mim sim, as que eram pequenas e simples não tinham dinâmicas hum ... tinham só ... assim ... o Valsando quando eu toco demoro por exemplo dois minutos a tocar. Esta música pode demorar trinta segundos.

E: Ahhh!! Peças mesmo super híper mega curtas!!

AA: É isso que eu estou a dizer.

E: E sem dinâmicas, sem fole e sem marcações nenhuma

AA: Sim, porque eu também não tocava no acordeão antes, as coisas que eu tocava de cor era no piano.

E: Ok. Portanto, para ti o Valsando em termos de memorização já é um bocado complexo porque tens várias coisas, não é? Para além das notas ...

AA: Sim, além disso eu nunca isto de tocar com as peças de cor não era no acordeão, era no piano. Eu depois, por exemplo, sabia muitas daquelas músicas super infantis com o “Balão do João” e assim só que checas, e depois nos pianos nas estações do comboio que é assim que às vezes havia pianos assim públicos, eu ia lá tocar para as crianças que estavam lá.

E: Ok e com isto tudo que trabalhamos ao longo do ano, sentes-te mais segura quando tocas de memória?

AA: Muito mais, porque eu uma vez até num momento assim meio de *stress* escolhi tocar de cor, porque me senti mais segura.

E: E quando é que foi esse momento de mais *stress*?

AA: Na audição deste período.

E: Do terceiro período ... e correu bem?

AA: Correu, correu, correu.

E: Estavas segura?

AA: Correu, correndo assim ... havia uma parte que eu sabia fazendo de cor eu sabia como é que era, só que depois eu estava tão stressada que eu fiz tudo mal.

E: E de realçar que leste a segunda página dessa peça da audição na própria semana em que a foste tocar na audição

AA: Essa parte que eu errei

E: Mas seguiste para a frente e conseguiste dar a volta à situação

AA: Consegui, segui para a frente e também eu sabia aquela parte, porque eu tinha tocado antes da audição e toquei bem, só que depois fiquei tão nervosa que eu não

E: Mas, independentemente disso, tocaste para a frente e ninguém notou, digamos assim, não é? Seguiste com a peça para a frente.

A: Tirando os meus pais que já ouviram mil vezes em casa.

E: Mas quero eu dizer, não paraste nem nada.

AA: Não.

E: Nem bloqueaste.

AA: Não.

E: Conseguiste dar a volta sem... sem grandes problemas, portanto.

AA: Sim.

E: Ok. Obrigada pela tua colaboração!

b) Aluna B

Entrevista pós- intervenção

Entrevistador (E): Em primeiro lugar, muito obrigada por teres participado neste projeto de investigação. Consideras que este trabalho sobre memorização foi útil e interessante?

Aluna B (AB): Sim.

E: Porquê?

AB: Porque de certa forma consegui melhorar mais a minha memória e ajuda-me mais nas peças.

E: Consideras que as estratégias que foram aplicadas ao longo aulas melhoraram a eficácia do teu processo de memorização, ou seja, consideras que melhoraram a eficácia da tua memorização?

AB: Sim.

E: Porquê?

AB: Porque ... se calhar antigamente tinha só a peça decorada na minha cabeça, mas é por tocar várias vezes do início ou tocar várias vezes. Não tinha aquele mapa mental na minha cabeça de como eram os dedos e ... a tonalidade...

E: Ok. Nada a acrescentar portanto

AB: Não

E: Das várias estratégias utilizadas, quais consideraste mais úteis para o processo de memorização, ou seja, quais consideraste mais úteis para memorizar?

AB: Hum ... o facto de tocar com mãos separadas, primeiro tocar a mão direita e depois a mão esquerda; o facto de ter um mapa mental para me ajudar e ... é isso.

AB: Ok. São essas duas?

E: Sim

E: E em qual das estratégias te baseaste mais para memorizar?

AB: Por acaso foi no mapa mental

E: Foi?

AB: Foi.

E: Ok e consideras importante criar uma rede de estratégias para assegurar a eficácia do processo de memorização?

AB: Sim.

E: Consideras importante, na sala de aula, ser orientado pelo professor relativamente a estas questões?

AB: Sim.

E: Entre esta abordagem de memorização e a que utilizavas, que diferença sentiste em termos de tempo dedicado a memorizar?

AB: Demorei menos tempo do que demorava antes porque antes eu precisava de saber a música muito bem para conseguir fazer de memória. Lá está, assim fazia muitas vezes e já sabia como é que ela era de memória e agora não foi preciso tanto tempo.

E: Porque antes baseavas te muito na repetição ...

AB: Sim.

E: E somente repetição

AB: Sim.

E: E agora não te baseaste só na repetição e foi mais rápido

AB: Sim.

E: Ok e com as estratégias trabalhadas, consegues recuperar mais facilmente os lapsos de memória?

AB: Sim.

E: Sentes-te mais segura quando tocas de memória?

AB: Sim.

E: Mais alguma coisa a acrescentar?

AB: Sim. Sinto-me mais segura a tocar de memória, porque com a ajuda do mapa mental e das outras estratégias de memorização é melhor a música na minha cabeça do que antes.

E: Ok. Obrigada.

AB: De nada.

b) Aluno C

Entrevista pós- intervenção

Entrevistador (E): Em primeiro lugar, muito obrigada por teres participado neste projeto de investigação. Consideras que este trabalho sobre memorização foi útil e interessante?

Aluno C (AC): Sim.

E: Porquê?

AC: Porque aprendi mais sobre a memória e acho que e acho que agora hum ... mais rapidamente decorar a peça.

E: E melhor...

AC: E melhor.

E: Ok e consideras que as estratégias que foram aplicadas ao longo aulas melhoraram a eficácia do teu processo de memorização, ou seja, consideras que melhoraram a eficácia da tua memorização?

AC: Sim.

E: Porquê?

AC: Porque antes não conseguia de qualquer lado, só no início e agora já.

E: Mas com partitura ou sem partitura?

AC: Hum ... sem partitura.

E: E com partitura também...

AC: E com partitura.

E: E mais alguma coisa ...? Que antes não conseguisses e agora consegues?

AC: Não.

E: Ok e das várias estratégias utilizadas, quais consideraste mais úteis para o processo de memorização, ou seja, quais consideraste mais úteis para memorizar?

AC: De tocar várias vezes a música e depois decorá-la ao mesmo tempo que estou a tocar.

E: Ok. Mais alguma? Estás-te só a basear na estratégia de repetição?

AC: Sim e também algumas coisas do mapa mental.

E: O mapa mental também te ajudou... mais alguma coisa?

AC: Não.

E: E em qual das estratégias te baseaste mais para memorizar?

AC: Hum ... da repetição

E: Consideras importante criar uma rede de estratégias para assegurar a eficácia do processo de memorização?

AC: Sim.

E: Consideras importante, na sala de aula, ser orientado pelo professor relativamente a estas questões?

AC: Sim.

E: Entre esta abordagem de memorização e a que utilizavas, que diferença sentiste em termos de tempo dedicado a memorizar?

AC: Hum ... que é muito mais rápido

E: Ok. Agora ...

AC: Sim.

E: Com as estratégias trabalhadas, consegues recuperar mais facilmente os lapsos de memória?

AC: Sim

E: Ok. Eu queria fazer-te uma pergunta. Tu baseaste-te muito na repetição, mas como disseste há bocadinho se tu te baseares só na repetição a tocar de memória, não te sentes tão seguro, certo?

AC: Certo.

E: Portanto, tu para além da repetição baseias-te noutras coisas como o mapa mental que referiste

AC: Sim.

E: Ok e sentes-te mais seguro quando tocas de memória?

AC: Agora sim.

E: Obrigada.

Anexo 6 - Questionário

Questionário

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito do mestrado em ensino da música, realizado na Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco. O trabalho de investigação, intitulado “Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem de acordeão”, da mestranda Ana Carolina da Paz Antunes, conta com a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Castilho. O estudo pretende identificar as vantagens e desvantagens de tocar de memória, identificar e implementar estratégias de memorização, analisar se os alunos evoluíram com a implementação das respetivas estratégias e avaliar os resultados. Para participar deverá ser professor de acordeão.

É pedido que responda ao questionário que se segue, de uma forma clara e sincera, não existindo respostas certas nem erradas. Este inquérito pretende averiguar quais as vantagens e desvantagens de tocar de memória, a importância de tocar de memória para o ensino-aprendizagem de acordeão e a importância de tocar de memória precocemente. O tempo de preenchimento é de aproximadamente 12 minutos. A sua participação é livre e voluntária, podendo, a qualquer momento, desistir. A sua colaboração será fundamental para responder às questões de investigação e alcançar os objetivos definidos para a investigação.

Toda a informação recolhida é anónima. Em nenhum momento será solicitado o seu nome ou qualquer outro dado que permita identificá-lo. Caso tenha alguma dúvida, poderá colocá-la em qualquer momento através do e-mail xxx. Se assim desejar, poderá receber um resumo sobre os resultados deste estudo, após a conclusão do mesmo; para o efeito, deverá enviar uma mensagem para o mesmo e-mail a solicitar esse documento. Ao prosseguir, garante que leu a informação acima, que concordou com as indicações, e que aceita colaborar de forma livre e voluntária nesta investigação, autorizando a utilização dos dados cedidos no âmbito deste estudo. Agradeço desde já a sua disponibilidade.

1. Caracterização

1.1. Género

- Feminino
- Masculino

1.2. Indique a sua idade

1.3. Indique a sua habilitação musical mais elevada dentro da área do acordeão

- 8º Grau
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

1.4. Indique o seu tempo de serviço

- Menos de 5 anos
- Entre 6 e 15 anos
- De 16 a 25 anos
- Mais de 25 anos

1.5. Em que região(es) do país leciona acordeão?

- Norte litoral
- Norte interior
- Sul litoral
- Sul interior
- Centro litoral
- Centro interior
- Ilhas

2. Tocar de memória

2.1. Costuma tocar de memória?

- Sim
- Não

2.1.1 Porquê?

2.2. Os seus alunos costumam tocar de memória?

- Sim
- Não

2.2.2. Porquê?

2.3. Qual a importância de tocar de memória para o ensino-aprendizagem de acordeão?

2.4. Qual a importância de tocar de memória precocemente?

2.5. No seu ponto de vista, tocar de memória é uma vantagem ou desvantagem?

- Vantagem
- Desvantagem

2.6. Na sua perspetiva, quais são as vantagens de tocar de memória?

2.7. Na sua perspetiva, quais são as desvantagens de tocar de memória?

Anexo 7 - Grelhas de avaliação dos júris



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

a) Júri 1

Grelhas de avaliação externa

Projeto de Investigação

Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem de acordeão

As presentes grelhas de avaliação inserem-se no projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A finalidade é obter uma avaliação externa das prestações dos alunos, no que respeita a tocarem de memória, de forma a conseguir validar os dados obtidos no mesmo. De acordo com as grelhas apresentadas abaixo, avalie os vídeos de cada aluno consoante os critérios estabelecidos. Cada grelha contém vários critérios, e terá de atribuir a cada um deles a classificação de 1 a 5, sendo o (1) muito insuficiente e o (5) muito bom. Deverá efetuar também uma descrição detalhada das respetivas prestações, com vista a obter uma avaliação qualitativa e uma descrição pormenorizada da mesma. Caso necessário, poderá proceder à realização de observações.

Caraterização do avaliador (a preencher pelo júri externo):

Género: Feminino

Idade: 60

Habilitações: doutor em *performance* - piano

Disciplina(s) que leciona: piano e música de câmara

Níveis que leciona: Básico e profissional

Introduz memorização nas aulas (sim ou não): sim

Justifique: Introduzo técnicas de memorização, para a *performance*, mas não é uma obrigatoriedade. Acredito que tocar de memória é uma forma de se integrar ao

instrumento, ao texto da partitura e ao conteúdo emocional, artisticamente falando. Mas é uma opinião controversa. Para muitos polêmica.

Avaliação Aluna A

Peça: *Valsando* de Vitorino Matono

Grelha de observação e avaliação	
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	3
Executa as notas da mão direita	4
Executa as notas da mão esquerda	4
Executa o ritmo com precisão	2
Executa a articulação	4
Executa as dinâmicas	1
Clareza na interpretação	1
Executa a marcação de fole	5
Fluidez no discurso musical	1
Número de hesitações	2
Avaliação Global	3
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
<p>Descrição da prestação: Acredito que o aluno deve acostumar a se gravar para ele mesmo perceber as falhas na dinâmica, na execução da marcação do fole, fluidez no discurso musical e realização das dinâmicas. Além disso entender bem o texto, solfejando, antes de tocar. Uma boa opção de aperfeiçoamento da passagem difícil é realizá-la de olhos fechados. Essas formas de estudo são ferramentas para melhorar a execução da <i>performance</i>.</p>	
<p>Observações: Minha visão como professora é sempre muito angustiada, porque muitas vezes o aluno toca muito bem, mas o repertório está muito aquém do nível de dificuldade estabelecido pelo programa nacional de instrumento (meter link). Muitas vezes não se pode considerar numa prova perfeita a nota vinte. Isso porque o repertório está desfasado em relação ao que o aluno deveria estar a tocar. Por outro lado, um aluno que toca uma peça de alta dificuldade, por vezes tem uma nota melhor apesar dos erros e hesitações durante a <i>performance</i> justamente por estar a esforçar-se a cumprir o programa oficial relativo ao seu nível/grau.</p>	

Peça: Duende Guerreiro de Paulo Jorge Ferreira

Grelha de observação e avaliação	
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	4
Executa as notas da mão direita	4
Executa as notas da mão esquerda	4
Executa o ritmo com precisão	3
Executa a articulação	3
Executa as dinâmicas	3
Clareza na interpretação	1
Executa a marcação de fole	-
Fluidez no discurso musical	3
Número de hesitações	4
Avaliação Global	4
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
<p>Descrição da prestação: Acredito que o aluno deve acostumar a se gravar para ele mesmo perceber as falhas na dinâmica, na execução da marcação do fole, fluidez no discurso musical e realização das dinâmicas. Além disso entender bem o texto, solfejando, antes de tocar. Uma boa opção de aperfeiçoamento da passagem difícil é realizá-la de olhos fechados. Essas formas de estudo são ferramentas para melhorar a execução da <i>performance</i>.</p>	
Observações:	

Avaliação Aluna B e Aluno C (Duo)

Peça: *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo Renato Bui

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	5	5
Executa as notas da mão direita	5	5
Executa as notas da mão esquerda	5	5
Executa o ritmo com precisão	5	5
Executa a articulação	5	5
Executa as dinâmicas	5	5
Clareza na interpretação	5	5
Executa a marcação de fole	4	4
Fluidez no discurso musical	5	5
Número de hesitações	5	5
Sincronização	5	5
Avaliação Global	5	5
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
<p>Descrição da prestação: Os alunos têm <i>swing</i> e toca bem, mas quase que ignoram a marcação de fole feita na partitura. Apesar de não ficar mal. Mesmo assim ficam musicais. A <i>performance</i> está agradável. Dá para perceber que se estão a divertir e também faz parte. A escolha do repertório ajudou nesse sentido. Como a peça é muito popular eles parecem estar a divertir-se e fica difícil censurá-los quanto a fazer uma coisa diferente do que pretendem quando o repertório é conhecido.</p>		
<p>Observação: Os alunos têm <i>swing</i> e toca bem, mas quase que ignoram a marcação de fole feita na partitura. Apesar de não ficar mal. Mesmo assim ficam musicais. A <i>performance</i> está agradável. Dá para perceber que se estão a divertir e também faz parte. A escolha do repertório ajudou nesse sentido. Como a peça é muito popular eles parecem estar a divertir-se e fica difícil censurá-los quanto a fazer uma coisa diferente do que pretendem quando o repertório é conhecido.</p>		

Peça: *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo Renato Bui

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	5	5
Executa as notas da mão direita	5	5
Executa as notas da mão esquerda	5	5
Executa o ritmo com precisão	5	5
Executa a articulação	5	5
Executa as dinâmicas	5	5
Clareza na interpretação	5	5
Executa a marcação de fole	-	-
Fluidez no discurso musical	5	5
Número de hesitações	5	5
Sincronização	5	5
Avaliação Global	5	5
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
<p>Descrição da prestação: Os alunos têm swing e toca bem, mas quase que ignoram a marcação de fole feita na partitura. Apesar de não ficar mal. Mesmo assim ficam musicais. A <i>performance</i> está agradável. Dá para perceber que se estão a divertir e também faz parte. A escolha do repertório ajudou nesse sentido. Como a peça é muito popular eles parecem estar a divertir-se e fica difícil censurá-los quanto a fazer uma coisa diferente do que pretendem quando o repertório é conhecido.</p>		
<p>Observações: Os alunos têm swing e toca bem, mas quase que ignoram a marcação de fole feita na partitura. Apesar de não ficar mal. Mesmo assim ficam musicais. A <i>performance</i> está agradável. Dá para perceber que se estão a divertir e também faz parte. A escolha do repertório ajudou nesse sentido. Como a peça é muito popular eles parecem estar a divertir-se e fica difícil censurá-los quanto a fazer uma coisa diferente do que pretendem quando o repertório é conhecido.</p>		

b) Júri 2



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Grelhas de avaliação externa

Projeto de Investigação

Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem de acordeão

As presentes grelhas de avaliação inserem-se no projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A finalidade é obter uma avaliação externa das prestações dos alunos, no que respeita a tocarem de memória, de forma a conseguir validar os dados obtidos no mesmo. De acordo com as grelhas apresentadas abaixo, avalie os vídeos de cada aluno consoante os critérios estabelecidos. Cada grelha contém vários critérios, e terá de atribuir a cada um deles a classificação de 1 a 5, sendo o (1) muito insuficiente e o (5) muito bom. Deverá efetuar também uma descrição detalhada das respetivas prestações, com vista a obter uma avaliação qualitativa e uma descrição pormenorizada da mesma. Caso necessário, poderá proceder à realização de observações.

Caraterização do avaliador (a preencher pelo júri externo):

Género: Feminino

Idade: 26

Habilitações: mestre em ensino de música - acordeão

Disciplina(s) que leciona: acordeão e música de câmara

Níveis que leciona: iniciação até ao 7º grau

Introduz memorização nas aulas (sim ou não): sim

Justifique: penso que melhora a ligação entre o que os alunos tocam e o que ouvem, tomam uma maior consciência do que tocam, identificando, por exemplo, o

tipo de material que estão a tocar (escalas, arpejos, harmonia). Regularmente, recorreremos a conteúdos extra musical para o processo de memorização que auxilia a interpretação. Em música de câmara, estão mais confortáveis e seguros da sua parte, sendo capazes de olhar para mim (maestro) e ouvir melhor os colegas.

Avaliação Aluna A

Peça: Valsando de Vitorino Matono

Grelha de observação e avaliação	
Critérios de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	3
Executa as notas da mão direita	4
Executa as notas da mão esquerda	3
Executa o ritmo com precisão	4
Executa a articulação	1
Executa as dinâmicas	2
Clareza na interpretação	2
Executa a marcação de fole	2
Fluidez no discurso musical	3
Número de hesitações	3
Avaliação Global	3
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
<p>Descrição da prestação: É uma prestação de nível médio baixo, pois tem muitos erros técnicos e hesitações. Naturalmente, que o discurso musical fica bastante afetado, ainda que se mantenha inteligível. Apesar disto, a aluna parece conhecer bem a música de cor. Fundamento a minha resposta da seguinte forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quando se engana não precisa de voltar ao início ou, sequer, a algum ponto de apoio, mas consegue seguir do sítio onde se enganou 2) Conhece bem as viragens do fole, aspeto fundamental e crucial para a memorização (estrutura do fole). <p>Muitas vezes, são os erros técnicos – especialmente da mão esquerda – que levam a que a aluna já tenha o fole fechado antes de terminar a frase. A sua vontade de cumprir com as marcações do fole bem memorizadas, leva a que toque três notas seguidas a abrir e fechar, quase sem som, para abrir novamente na nota certa. No da capo, é muito notório que há uma correção do fole imediata (ia começar a fechar e “lembra-se” que é a abrir). Além disso,</p>	

executa na perfeição aberturas de fole nada intuitivas nem métricas como a do c. 22.

Contudo, é também claro que há uma grande falta de estudo, que se reflete em falta de segurança na execução e falta de automatização dos movimentos. Nota-se que tudo acontece de forma muito “cerebral”, ou seja, que a aluna, apesar de saber, está a pensar muito e vai-se corrigindo – isto deveria ter sido feito no estudo e não na gravação final.

Além disso, há outros aspetos técnicos, assinalados na partitura, que são ou não executados de todo ou apenas tenuemente audíveis, o que demonstra falta de prática e de automatização, como já referido. Por exemplo, a aluna mantém uma articulação constante, ainda que não definida, não respeitando o *legato* da mão direita nem o *tenuto staccato* da mão esquerda. Em termos dinâmicos, verifica-se uma intenção de executar o que está anotado na partitura, contudo, não é claro e não dá para distinguir um *f* de *mf*, por exemplo. Neste ponto, gostaria de referir que me parece que o acordeão da aluna tem um problema no fole/ de compressão, o que poderá estar na origem desta falta de clareza.

Observações:

Tanto a nível rítmico como melódico, a aluna parece conhecer bem a peça, poder-se-ia especular que realmente há uma maior ligação entre o que toca e o que ouve a nível melódico, pois a melodia ela consegue cantar. Isto também justificaria que os seus erros são maioritariamente a nível da harmonia, pois esta ela já não consegue cantar e é de maior complexidade. Contudo, não executou nenhuma pausa nem ligaduras (de duração).

Na minha opinião seria relevante perceber se a aluna é capaz de cantar a melodia (também com nome de notas), para confirmar o ponto que referi acima ou se terá apenas decorado uma sequência de números.

Seria também importante integrar a melodia na harmonia. Talvez ajudasse a corrigir as dúvidas da mão esquerda.

Peça: Duende Guerreiro de Paulo Jorge Ferreira

Grelha de observação e avaliação	
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	2
Executa as notas da mão direita	3
Executa as notas da mão esquerda	3
Executa o ritmo com precisão	2
Executa a articulação	2
Executa as dinâmicas	1
Clareza na interpretação	2
Executa a marcação de fole	-
Fluidez no discurso musical	2
Número de hesitações	2
Avaliação Global	2
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
<p>Descrição da prestação: Na minha opinião esta é uma prestação de nível insuficiente, pois o discurso musical não flui. A peça é de grau de dificuldade bastante exigente, tanto a nível rítmico, como melódico e especialmente, harmónico. Por este aspeto, penso que se pode afirmar que a aluna fez um excelente trabalho de memorização.</p> <p>Contudo, fundamento a minha avaliação de nível dois da seguinte forma: o texto tanto da mão direita como da mão esquerda não estão suficientemente dominados tecnicamente, claramente por falta de estudo. Tal como na outra peça, a aluna sabe bem todo o texto musical, pois consegue começar de qualquer ponto da música, mas na parte no final da parte B(considerando que a estrutura é A-B-A'), é muito evidente que tem de tocar devagar para pensar no que está a fazer e como as mãos se coordenam. Para mim isso reflete falta de estudo e automatização de movimentos e não falta de memória.</p> <p>A falta de estudo resultou em muitos erros, por vezes descoordenação, desrespeito do ritmo (faz notas longas onde está uma semínima acentuada e <i>staccato</i>; faz uma mínima em vez de semibreve), acrescentou uma parte na mão esquerda antes do A'. Tudo isto levou a imensas hesitações e paragens, que interromperam o discurso musical e impediram uma pulsação estável.</p> <p>A minha suposição é que a articulação também não foi executada claramente, pois ainda estava preocupada com notas (mais um argumento para a falta de estudo). Nota-se que nesta gravação ainda está tudo muito mecânico e demasiado pensado, e por consequência pouco fluido.</p>	
<p>Observações: Apesar de saber que o fole não foi marcado por falta de tempo, considero que marcar o</p>	

fole é fundamental para a memorização, pois estrutura a peça, e por isso, para mim, uma das primeiras coisas a ter de ser feita. Nota-se, contudo, que a obra está memorizada, no geral, mas que ainda falta maturidade e segurança. Pergunto-me se a aluna entende a obra que toca – o que representa cada elemento? Qual a estrutura da obra? Qual é a mensagem?

Avaliação Aluna B e Aluno C (Duo)

Peça: *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo Renato Bui

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	5	5
Executa as notas da mão direita	5	5
Executa as notas da mão esquerda	5	5
Executa o ritmo com precisão	5	5
Executa a articulação	2	2
Executa as dinâmicas	2	2
Clareza na interpretação	3	3
Executa a marcação de fole	1	1
Fluidez no discurso musical	5	5
Número de hesitações	5	5
Sincronização	5	5
Avaliação Global	4	4
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
Descrição da prestação:		
Os alunos demonstraram bom domínio sobre a peça. O texto musical de cada mão estava bem memorizado, não havendo hesitações nem erros.		
Contudo, nenhuma marcação de fole foi cumprida, nem pelo aluno B nem pelo C. O mesmo se verifica a nível de articulação e dinâmica. O aluno C não executou os <i>legatos</i> marcados na partitura, o aluno B executa toda a peça numa articulação <i>ad libitum</i> . Ambos tocam apenas <i>f</i> .		
A minha avaliação para “clareza da interpretação” é 4, pois muitas vezes apenas se ouvia um grande volume sonoro resultado dos dois alunos a tocarem forte e era pouco claro o que cada um estava a fazer. Além disso, o trabalho de música de câmara não transparece. Apesar de sincronizados, seria mesmo importante respeitar as dinâmicas e entenderem quando é que cada um tem o papel de destaque e quando é “a vez do colega”.		
Observações:		
Uma vez mais, formulo a minha observação como uma pergunta: será que os alunos memorizaram		

notas e melodias ou sequências de dedos e movimentos? Será que entendem o percurso harmônico?

Para mim é curioso que eles tenham decorado sem respeitarem o fole e, mais, fazendo um fole aleatório. Estruturar o fole é dar pontos de apoio à memória. Além disso, estudar uma passagem a abrir o fole não é a mesma coisa que estudar essa mesma passagem a fechar o fole. Talvez a este nível isso ainda não se verifique, mas com um grau de exigência técnico e musical superior, isso poderá revelar-se uma dificuldade. Um fole bem marcado também evita que frases sejam interrompidas e pode até ajudar a entender o fraseado.

Peça: *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo Renato Bui

Grelhas de observação e avaliação		
Critérios de Avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	4	4
Executa as notas da mão direita	5	5
Executa as notas da mão esquerda	5	5
Executa o ritmo com precisão	4	4
Executa a articulação	2	2
Executa as dinâmicas	1	1
Clareza na interpretação	3	3
Executa a marcação de fole	-	-
Fluidez no discurso musical	4	4
Número de hesitações	4	4
Sincronização	4	4
Avaliação Global	3	3
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
<p>Descrição da prestação: Os alunos demonstraram bom domínio sobre a peça. O texto musical de cada mão estava bem memorizado, mas notou-se alguma insegurança técnica em duas passagens que gerou alguma descoordenação entre os dois, na transição e na frase final.</p> <p>Contudo, nenhuma marcação de fole foi cumprida, nem pelo aluno B nem pelo C. O mesmo se verifica a nível de articulação e dinâmica. O aluno C não executou os <i>legatos</i> marcados na partitura, o aluno B executa toda a peça numa articulação <i>ad libitum</i>. Ambos tocam apenas <i>f</i>.</p> <p>A minha avaliação para “clareza da interpretação” é 3, pois muitas vezes apenas se ouvia um grande volume sonoro resultado dos dois alunos a tocarem forte e era pouco claro o que cada um estava a fazer. Além disso, o trabalho de música de câmara não transparece. Apesar de maioritariamente sincronizados, seria mesmo importante respeitar as dinâmicas e entenderem quando é que cada um tem o papel de destaque e quando é “a vez do colega”.</p>		

Exatamente por defender que música não são só notas certas, a minha avaliação geral é de 3.

Observações:

Reitero o que escrevi acima e acrescento um ponto, que não está aberto para avaliação na grelha, mas que consideram crucial – os alunos têm uma má postura a tocar. Não se toca de perna cruzada nem recostado na cadeira. Essa postura espelha a forma como encaram a música – com falta de seriedade e rigor, e muito provavelmente, falta de estudo. Doutra forma, certamente que teriam respeitado e entendido a necessidade de executar os pormenores e nuances dinâmicas e de articulação anotados. A minha opinião é que cabe também ao professor mostrar o que é aceitável e frisar que há requisitos mínimos para se começar a tocar. Não está bem sentado, não toca.

c) Júri 3



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Grelhas de avaliação externa

Projeto de Investigação

Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem de acordeão

As presentes grelhas de avaliação inserem-se no projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A finalidade é obter uma avaliação externa das prestações dos alunos, no que respeita a tocarem de memória, de forma a conseguir validar os dados obtidos no mesmo. De acordo com as grelhas apresentadas abaixo, avalie os vídeos de cada aluno consoante os critérios estabelecidos. Cada grelha contém vários critérios, e terá de atribuir a cada um deles a classificação de 1 a 5, sendo o (1) muito insuficiente e o (5) muito bom. Deverá efetuar também uma descrição detalhada das respetivas prestações, com vista a obter uma avaliação qualitativa e uma descrição pormenorizada da mesma. Caso necessário, poderá proceder à realização de observações.

Caraterização do avaliador (a preencher pelo júri externo):

Género: Feminino

Idade: 37

Habilitações: Mestrado

Disciplina(s) que leciona: Acordeão

Níveis que leciona: iniciação, básico e secundário

Introduz memorização nas aulas (sim ou não): sim

Justifique: O processo de memorização é um processo que faz parte da aprendizagem de um instrumento. Através da execução de memória consegue-se uma outra perspetiva musical e também alguma liberdade que dá espaço à criatividade. É por isso muito importante que seja abordado na aprendizagem do acordeão.

Avaliação Aluna A**Peça:** *Valsando* de Vitorino Matono

Grelha de observação e avaliação	
Critérios de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	2
Executa as notas da mão direita	5
Executa as notas da mão esquerda	2
Executa o ritmo com precisão	3
Executa a articulação	1
Executa as dinâmicas	1
Clareza na interpretação	2
Executa a marcação de fole	4
Fluidez no discurso musical	3
Número de hesitações	1
Avaliação Global	2
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
Descrição da prestação: A aluna executou a peça com muitas hesitações, principalmente ao nível da mão	

esquerda. A posição da aluna e do acordeão não favorece a execução do instrumento, notando-se alguma fragilidade no domínio do fole.

Observações:

Peça: *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira

Grelha de observação e avaliação	
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	3
Executa as notas da mão direita	4
Executa as notas da mão esquerda	4
Executa o ritmo com precisão	3
Executa a articulação	4
Executa as dinâmicas	1
Clareza na interpretação	2
Executa a marcação de fole	-
Fluidez no discurso musical	2
Número de hesitações	2
Avaliação Global	3
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
Descrição da prestação: O texto musical está aprendido pela aluna, no entanto nota-se alguma debilidade a nível musical, tanto a nível interpretativo, como no rigor técnico, rítmico e de articulações. A posição da aluna e do acordeão não favorecem uma boa execução no instrumento.	
Observações:	

Avaliação Aluna B e Aluno C (Duo)

Peça: *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo Renato Bui

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	5	5
Executa as notas da mão direita	5	5
Executa as notas da mão esquerda	5	5
Executa o ritmo com precisão	4	4
Executa a articulação	4	4
Executa as dinâmicas	3	3
Clareza na interpretação	4	4
Executa a marcação de fole	5	4
Fluidez no discurso musical	4	4
Número de hesitações	5	5
Sincronização	5	5
Avaliação Global	4	4
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
Descrição da prestação: Sente-se um grande à vontade dos alunos ao tocarem juntos. A posição dos alunos e do acordeão não favorecem uma boa execução no instrumento.		
Observações:		

Peça: *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo Renato Bui

Grelhas de observação e avaliação		
Critérios de Avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	5	5
Executa as notas da mão direita	5	5
Executa as notas da mão esquerda	5	5
Executa o ritmo com precisão	5	5
Executa a articulação	4	4
Executa as dinâmicas	5	5
Clareza na interpretação	4	4
Executa a marcação de fole	-	-
Fluidez no discurso musical	4	4
Número de hesitações	5	5
Sincronização	5	5
Avaliação Global	4	4
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
Descrição da prestação: Sente-se um grande à vontade dos alunos ao tocarem juntos. A posição dos alunos e do acordeão não favorecem uma boa execução no instrumento.		
Observações:		

d) Júri 4



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Grelhas de avaliação externa

Projeto de Investigação

Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem de acordeão

As presentes grelhas de avaliação inserem-se no projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A finalidade é obter uma avaliação externa das prestações dos alunos, no que respeita a tocarem de memória, de forma a conseguir validar os dados obtidos no mesmo. De acordo com as grelhas apresentadas abaixo, avalie os vídeos de cada aluno consoante os critérios estabelecidos. Cada grelha contém vários critérios, e terá de atribuir a cada um deles a classificação de 1 a 5, sendo o (1) muito insuficiente e o (5) muito bom. Deverá efetuar também uma descrição detalhada das respetivas prestações, com vista a obter uma avaliação qualitativa e uma descrição pormenorizada da mesma. Caso necessário, poderá proceder à realização de observações.

Caraterização do avaliador (a preencher pelo júri externo):

Género: Feminino

Idade: 31

Habilitações: Mestrado em Ensino de Música

Disciplina(s) que leciona: Acordeão

Níveis que leciona: Desde a Pré-Iniciação ao Ensino Secundário

Introduz memorização nas aulas (sim ou não): Sim

Justifique: A memorização é bastante importante na aprendizagem musical, pois permite que o intérprete se concentre noutros fatores musicais (como por

exemplo, expressividade, etc.), para além do texto musical (a partitura). Permite-lhe ter mais liberdade na interpretação e permite uma maior compreensão da peça que se está a executar.

Avaliação Aluna A

Peça: *Valsando* de Vitorino Matono

Grelha de observação e avaliação	
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	3
Executa as notas da mão direita	4
Executa as notas da mão esquerda	3
Executa o ritmo com precisão	3
Executa a articulação	4
Executa as dinâmicas	3
Clareza na interpretação	3
Executa a marcação de fole	3
Fluidez no discurso musical	3
Número de hesitações	3
Avaliação Global	3
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
<p>Descrição da prestação: Em primeiro lugar, é necessário ter muita atenção à postura. A aluna não apresenta uma postura adequada para dominar o instrumento e executar corretamente a técnica do mesmo. Nota-se que a aluna ainda está insegura em relação ao texto musical e, por isso, tecnicamente não consegue executar alguns parâmetros. Um dos itens é o controlo do fole, tanto na abertura como no fecho. A aluna ainda tem alguma dificuldade no seu controlo, algo que terá de melhorar no futuro.</p> <p>Relativamente ao texto musical, notam-se algumas imprecisões nas notas, principalmente na mão esquerda, no ritmo e na articulação, apesar desta estar minimamente interiorizada.</p> <p>Apresenta algumas hesitações, pelo que a fluidez no discurso musical fica um pouco comprometida.</p> <p>No geral, a aluna compreendeu a peça, mas precisa de a interiorizar e de a trabalhar melhor técnica e expressivamente, de forma a conseguir ter mais segurança ao executá-la. A memorização pode também ajudá-la neste processo.</p>	

Observações:

Penso que faltam alguns critérios de avaliação, como por exemplo:

Postura adequada à prática instrumental;

Memorização;

Consciência clara dos estilos, formas e estruturas musicais;

Sentido de Fraseio;

Capacidade de autocontrolo;

Personalidade Musical;

Confiança/ Segurança;

Peça: *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira

Grelha de observação e avaliação	
Critérios de Avaliação	Aluna A
Pulsção estável	2
Executa as notas da mão direita	3
Executa as notas da mão esquerda	3
Executa o ritmo com precisão	2
Executa a articulação	2
Executa as dinâmicas	1
Clareza na interpretação	2
Executa a marcação de fole	-
Fluidez no discurso musical	3
Número de hesitações	2
Avaliação Global	3
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
Descrição da prestação:	
<p>A postura da aluna está desadequada à prática instrumental otimizada. A aluna não apresenta uma postura adequada para dominar o instrumento e executar corretamente a técnica do mesmo.</p> <p>A aluna conhece a peça, mas ainda está bastante insegura em relação ao texto musical e, por isso, tecnicamente não consegue executar a obra de forma adequada. O controlo do fole (tanto na abertura como no fecho), a dedilhação, o ritmo, a coordenação, a articulação e todos os outros parâmetros técnicos estão ainda em fase de aquisição, ou seja, parece-me</p>	

que a aluna ainda está na fase de leitura da peça. Ela ainda precisa de interiorizar todo o texto musical e dominar tecnicamente os parâmetros musicais implícitos na mesma, para poder trabalhar outros itens, como a interpretação musical, a expressividade, dinâmicas, etc.

Apresenta bastantes hesitações a execução da obra, pelo que a fluidez no discurso musical fica comprometida.

Em termos interpretativos, a aluna não apresenta conhecimento dos mesmos. Tal como referi, parece-me que ela ainda está numa fase de leitura da peça, pelo que talvez ainda não tenham sido trabalhados outros conteúdos da interpretação musical.

No geral, a aluna compreendeu a peça, mas precisa de a interiorizar e trabalhar melhor técnica e expressivamente, de forma a conseguir ter mais segurança ao executá-la. A memorização pode também ajudá-la neste processo.

Observações:

Penso que faltam alguns critérios de avaliação, como por exemplo:

Postura adequada à prática instrumental;

Memorização;

Consciência clara dos estilos, formas e estruturas musicais;

Sentido de Fraseio;

Capacidade de autocontrolo;

Personalidade Musical;

Confiança/ Segurança;

Avaliação Aluna B e Aluno C (Duo)

Peça: *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo Renato Bui

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	4	4
Executa as notas da mão direita	4	4
Executa as notas da mão esquerda	4	4
Executa o ritmo com precisão	4	4
Executa a articulação	3	3
Executa as dinâmicas	3	2
Clareza na interpretação	4	3
Executa a marcação de fole	2	2
Fluidez no discurso musical	4	4
Número de hesitações	4	4
Sincronização	3	3
Avaliação Global	4	4
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
Descrição da prestação:		
<p>Aluno B: Postura desadequada para uma <i>performance</i> musical. Tecnicamente, nota-se que o aluno tem a peça interiorizada (até porque está de memória, pelo que parece no vídeo). O fole precisa de ser mais bem controlado. Expressivamente, ainda falta algum trabalho individual e na sincronização com a colega.</p>		
<p>Aluna C: Postura desadequada para uma <i>performance</i> musical. Tecnicamente, nota-se que a aluna tem a peça interiorizada (até porque está de memória, pelo que parece no vídeo). O fole precisa de ser mais bem controlado. O fole precisa de ser mais bem controlado. Expressivamente, ainda falta algum trabalho individual e na sincronização com a colega. Em termos de sincronização, quando se toca em conjunto tem de haver partilha no discurso musical entre os dois. Não consegui perceber essa sincronização de forma efetiva, ou seja, nota-se que os alunos tocam as suas partes individuais e que ambas se “conectam”, mas não há mais do que isso. Teriam ambos de trabalhar este parâmetro.</p>		

Para além disto tudo, é também importante referir que é importante que os alunos gostem do repertório que estão a tocar. Parece-me que esta peça é exemplo disso. Pelo vídeo, parece-me que os alunos estão felizes a tocar esta obra. Isso também é importante para a interpretação musical e sincronização.

Observações:

Penso que faltam alguns critérios de avaliação, como por exemplo:

Postura adequada à prática instrumental;

Memorização;

Consciência clara dos estilos, formas e estruturas musicais;

Sentido de Fraseio;

Capacidade de autocontrolo;

Personalidade Musical;

Confiança/ Segurança;

Peça: *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo Renato Bui

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsção estável	3	3
Executa as notas da mão direita	4	4
Executa as notas da mão esquerda	3	3
Executa o ritmo com precisão	4	3
Executa a articulação	3	3
Executa as dinâmicas	2	2
Clareza na interpretação	4	3
Executa a marcação de fole	-	-
Fluidez no discurso musical	4	4
Número de hesitações	4	4
Sincronização	3	3
Avaliação Global	4	4
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
<p>Descrição da prestação:</p> <p>Aluno B: Postura desadequada para uma <i>performance</i> musical. Tecnicamente, nota-se que o aluno tem a peça interiorizada (até porque está de memória, pelo que parece no vídeo). O fole precisa de ser mais bem controlado. A mão esquerda teve algumas hesitações, mas estas não prejudicaram o discurso musical. Expressivamente, ainda falta algum trabalho individual e na sincronização com a colega.</p> <p>Aluna C: Postura desadequada para uma <i>performance</i> musical. Tecnicamente, nota-se que a aluna tem a peça interiorizada (até porque está de memória, pelo que parece no vídeo). Contudo, há algumas imprecisões rítmicas e de articulação que precisam de ser melhoradas até para haver uma melhor sincronização entre os dois alunos. O fole precisa de ser mais bem controlado. A mão esquerda teve algumas hesitações, mas estas não prejudicaram o discurso musical, uma vez que o colega também estava a tocar a mão esquerda. Expressivamente, ainda falta algum trabalho individual e na sincronização com a colega.</p> <p>Em termos de sincronização, quando se toca em conjunto tem de haver partilha no discurso musical entre os dois. Não consegui perceber essa sincronização de forma efetiva, ou seja, nota-</p>		

se que os alunos tocam as suas partes individuais e que ambas se “conectam”, mas não há mais do que isso. Teriam ambos de trabalhar este parâmetro.

Para além disto tudo, é também importante referir que é importante que os alunos gostem do repertório que estão a tocar. Parece-me que esta peça é exemplo disso. Pelo vídeo, parece-me que os alunos estão felizes a tocar esta obra. Isso também é importante para a interpretação musical e sincronização.

Observações:

Penso que faltam alguns critérios de avaliação, como por exemplo:

Postura adequada à prática instrumental;

Memorização;

Consciência clara dos estilos, formas e estruturas musicais;

Sentido de Fraseio;

Capacidade de autocontrolo;

Personalidade Musical;

Confiança/ Segurança;

e) Júri 5



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Grelhas de avaliação externa

Projeto de Investigação

Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem de acordeão

As presentes grelhas de avaliação inserem-se no projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A finalidade é obter uma avaliação externa das prestações dos alunos, no que respeita a tocarem de memória, de forma a conseguir validar os dados obtidos no mesmo. De acordo com as grelhas apresentadas abaixo, avalie os vídeos de cada aluno consoante os critérios estabelecidos. Cada grelha contém vários critérios, e terá de atribuir a cada um deles a classificação de 1 a 5, sendo o (1) muito insuficiente e o (5) muito bom. Deverá efetuar também uma descrição detalhada das respetivas prestações, com vista a obter uma avaliação qualitativa e uma descrição pormenorizada da mesma. Caso necessário, poderá proceder à realização de observações.

Caraterização do avaliador (a preencher pelo júri externo):

Género: Feminino

Idade: 54 anos

Habilitações: Curso Superior de Piano

Disciplina(s) que leciona: Educação Musical e Piano

Níveis que leciona: Piano - iniciação até 8º grau; Educação Musical - 2º ciclo

Introduz memorização nas aulas (sim ou não): Sim

Justifique: A necessidade de memorizar impulsiona o aluno a estudar mais e liberta-o da partitura para se concentrar na técnica e na *performance*.

Avaliação Aluna A

Peça: *Valsando* de Vitorino Matono

Grelha de observação e avaliação	
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	3
Executa as notas da mão direita	3
Executa as notas da mão esquerda	3
Executa o ritmo com precisão	3
Executa a articulação	2
Executa as dinâmicas	2
Clareza na interpretação	2
Executa a marcação de fole	5
Fluidez no discurso musical	3
Número de hesitações	3
Avaliação Global	3
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
<p>Descrição da prestação: A aluna mostrou-se pouco à vontade na execução da valsa, não lhe tendo dado o carácter leve de uma dança. Teve algumas falhas de memória, o que provocou as hesitações, especialmente nos finais das frases. Cumpriu as indicações do fole, mas não fez as dinâmicas assinaladas. Nota-se alguma imaturidade na sua prestação. Ainda não está em comunhão com o seu instrumento.</p>	
Observações:	

Peça: *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira

Grelha de observação e avaliação	
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	3
Executa as notas da mão direita	3
Executa as notas da mão esquerda	3
Executa o ritmo com precisão	3
Executa a articulação	2
Executa as dinâmicas	2
Clareza na interpretação	2
Executa a marcação de fole	-
Fluidez no discurso musical	2
Número de hesitações	2
Avaliação Global	3
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
Descrição da prestação: A aluna mostrou-se insegura em relação à sua prestação, tendo revelado imprecisões quer ao nível da melodia quer do ritmo. No entanto, tentou sempre prosseguir, o que é uma característica positiva. Com mais algumas horas de estudo, a sua prestação melhoraria consideravelmente, deixando de ser tão “silabada”. A peça foi adequada ao nível da aluna, mas o tempo de estudo não parece ter sido suficiente para estar à vontade na execução de memória.	
Observações:	

Avaliação Aluna B e Aluno C (Duo)

Peça: *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo Renato Bui

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	5	5
Executa as notas da mão direita	5	5
Executa as notas da mão esquerda	5	5
Executa o ritmo com precisão	5	5
Executa a articulação	4	4
Executa as dinâmicas	3	3
Clareza na interpretação	5	5
Executa a marcação de fole	3	2
Fluidez no discurso musical	5	5
Número de hesitações	5	5
Sincronização	5	5
Avaliação Global	5	5
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
<p>Descrição da prestação: A peça foi bastante bem executada por ambos os alunos, tendo havido sincronia no dueto. Ambos obedeceram ao essencial pretendido e a harmonia fluiu em patamares semelhantes. No entanto, nenhum dos alunos obedeceu às indicações do fole, sendo o aluno C o que mais prevaricou. Mostrou-se, apesar de tudo, mais musical do que a aluna B. Não houve hesitações a considerar. A repetição do tema não teve surpresas, manteve-se simplesmente uma repetição. Isso poderia ter dado um carácter mais interessante à peça.</p>		
Observações:		

Peça: *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo Renato Bui

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	4	3
Executa as notas da mão direita	4	3
Executa as notas da mão esquerda	5	4
Executa o ritmo com precisão	3	3
Executa a articulação	4	3
Executa as dinâmicas	3	3
Clareza na interpretação	3	3
Executa a marcação de fole	---	---
Fluidez no discurso musical	3	3
Número de hesitações	5	4
Sincronização	4	3
Avaliação Global	4	3
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
Descrição da prestação: Esta peça não fluiu tão naturalmente como a anterior. Nenhum dos alunos cumpriu meticulosamente as indicações, tendo-se perdido o realce da melodia, por vezes, no meio da harmonia dos dois instrumentos. Não foi possível avaliar o fole, pois não estão escritas as indicações. A parte final foi mais hesitante a nível rítmico e de coordenação. Nesta peça, a aluna B destacou-se um pouco mais. O aluno B não foi tão perfeito na sua execução.		
Observações:		

f) Júri 6



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Grelhas de avaliação externa

Projeto de Investigação

Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem de acordeão

As presentes grelhas de avaliação inserem-se no projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A finalidade é obter uma avaliação externa das prestações dos alunos, no que respeita a tocarem de memória, de forma a conseguir validar os dados obtidos no mesmo. De acordo com as grelhas apresentadas abaixo, avalie os vídeos de cada aluno consoante os critérios estabelecidos. Cada grelha contém vários critérios, e terá de atribuir a cada um deles a classificação de 1 a 5, sendo o (1) muito insuficiente e o (5) muito bom. Deverá efetuar também uma descrição detalhada das respetivas prestações, com vista a obter uma avaliação qualitativa e uma descrição pormenorizada da mesma. Caso necessário, poderá proceder à realização de observações.

Caraterização do avaliador (a preencher pelo júri externo):

Género: Masculino

Idade: 31

Habilitações: Licenciatura em Acordeão, Mestrando em música;

Disciplina(s) que leciona: Acordeão

Níveis que leciona: Conservatório de música da iniciação ao 8º;

Introduz memorização nas aulas (sim ou não): Sim

Justifique: A memorização é um pilar importante na compreensão do conteúdo musical da peça ou estudo. Contribui para que o aluno desenvolva habilidades relacionadas a memória auditiva, memória visual, memória muscular e memória analítica, sendo esta última de fundamental importância pois ao se analisar o material

a ser tocado o aluno compreende de forma aprofundada o que esta a tocar/estudar. Contudo, não coloco na memorização uma obrigatoriedade, trabalha-se nas aulas as estratégias de forma gradual para que o aluno consiga consolidar o conteúdo, mas não é impeditivo tocar com a partitura caso não o consiga, devido a falta de tempo, estudo ou outro fator.

Avaliação Aluna A

Peça: *Valsando* de Vitorino Matono

Grelha de observação e avaliação	
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna A
Pulsção estável	2
Executa as notas da mão direita	3
Executa as notas da mão esquerda	2
Executa o ritmo com precisão	2
Executa a articulação	2
Executa as dinâmicas	2
Clareza na interpretação	2
Executa a marcação de fole	2
Fluidez no discurso musical	2
Número de hesitações	2
Avaliação Global	2
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
Descrição da prestação:	
<p>A aluna avaliada, apresentou uma série instabilidades na sua execução/interpretação. Com base nos critérios utilizados para avaliação, destaca-se a não obtenção de níveis suficientes em vários dos critérios devido a uma pulsção instável, bem como notas erradas em ambas as mãos, um ritmo por vezes impreciso, nenhuma diferenciação a nível de articulação e dinâmicas, problemas na condução e viragem do fole o que resultava em duplicações de notas ou cortes de notas e frases.</p>	
Observações:	

Peça: *Duende Guerreiro* de Paulo Jorge Ferreira

Grelha de observação e avaliação	
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	2
Executa as notas da mão direita	2
Executa as notas da mão esquerda	3
Executa o ritmo com precisão	2
Executa a articulação	2
Executa as dinâmicas	2
Clareza na interpretação	2
Executa a marcação de fole	-
Fluidez no discurso musical	2
Número de hesitações	2
Avaliação Global	2
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
Descrição da prestação:	
<p>A aluna analisada com base nos critérios propostos para a avaliação, teve uma interpretação/execução insuficiente pelos motivos descritos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pulsação instável em várias secções da peça; - Textos musicais com erros em ambas as mãos, com destaque para mão direita; - Ritmo com variações o que o torna impreciso e com dificuldade de compreensão métrica/agógica; - Não se notou nenhuma diferença a nível de articulação nas frases em <i>legato</i> e <i>staccato</i>; - Não se notou nenhuma diferença a nível de dinâmica, <i>crescendos</i>, <i>diminuendos</i>, <i>fortes</i> e <i>mezo fortes</i>; - Devido ao número alto de hesitações a fluidez do discurso musical ficou por vezes difícil de compreender; 	
Observações:	

Avaliação Aluna B e Aluno C (Duo)

Peça: *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo Renato Bui

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	4	4
Executa as notas da mão direita	4	4
Executa as notas da mão esquerda	4	3
Executa o ritmo com precisão	4	4
Executa a articulação	4	3
Executa as dinâmicas	3	3
Clareza na interpretação	3	3
Executa a marcação de fole	-	-
Fluidez no discurso musical	3	3
Número de hesitações	4	5
Sincronização	4	4
Avaliação Global	4	3,5
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
Descrição da prestação:		
<p>Os alunos avaliados com base nos critérios acima, desempenharam suficiente o texto musical, obtiveram uma pulsação estável, com pequenos pontos de oscilação, um discurso musical por parte de ambos com clareza; a aluna B, obteve avaliação superior ao aluno C, devido a manter uma execução com menos erros na mão esquerda, mais clareza nas articulações. Por não se ter fole marcado na partitura o critério ficou sem avaliação.</p>		
Observações:		

Peça: *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo Renato Bui

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	4	4
Executa as notas da mão direita	4	4
Executa as notas da mão esquerda	4	3
Executa o ritmo com precisão	4	4
Executa a articulação	4	3
Executa as dinâmicas	3	3
Clareza na interpretação	4	4
Executa a marcação de fole	-	-
Fluidez no discurso musical	4	4
Número de hesitações	4	4
Sincronização	4	4
Avaliação Global	4	4
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
Descrição da prestação:		
<p>Os alunos B e C, avaliados com base nos critérios da grelha, desempenharam um nível bom de execução do texto musical, pulsação constante, rigor rítmico e boa precisão nas notas de ambas as mãos, são pontos a destacar. A nível de dinâmicas, poder-se-ia ter explorado mais a fim de deixar mais claro as nuances e trocas de intensidade.</p>		
Observações:		

Anexo 8 - Grelhas de avaliação da mestranda



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

Grelhas de avaliação externa

Projeto de Investigação

Estratégias de memorização aplicadas no ensino-aprendizagem de acordeão

As presentes grelhas de avaliação inserem-se no projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco. A finalidade é obter uma avaliação externa das prestações dos alunos, no que respeita a tocarem de memória, de forma a conseguir validar os dados obtidos no mesmo. De acordo com as grelhas apresentadas abaixo, avalie os vídeos de cada aluno consoante os critérios estabelecidos. Cada grelha contém vários critérios, e terá de atribuir a cada um deles a classificação de 1 a 5, sendo o (1) muito insuficiente e o (5) muito bom. Deverá efetuar também uma descrição detalhada das respetivas prestações, com vista a obter uma avaliação qualitativa e uma descrição pormenorizada da mesma. Caso necessário, poderá proceder à realização de observações.

Caraterização do avaliador (a preencher pelo júri externo):

Género: Feminino

Idade: 23

Habilitações: Licenciatura

Disciplina(s) que leciona: Não leciono

Níveis que leciona: -

Introduz memorização nas aulas (sim ou não): -

Justifique: -

Avaliação Aluna A

Peça: Valsando de Vitorino Matono - 28 de abril 2022

Grelha de observação e avaliação	
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	3
Executa as notas da mão direita	3
Executa as notas da mão esquerda	3
Executa o ritmo com precisão	3
Executa a articulação	3
Executa as dinâmicas	2
Clareza na interpretação	2
Executa a marcação de fole	3
Fluidez no discurso musical	3
Número de hesitações	3
Avaliação Global	2
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
<p>Descrição da prestação: A aluna conseguiu tocar a obra de memória, embora se tenha enganado algumas vezes, tanto na mão direita como na mão esquerda. Relativamente aos enganos executados mão direita, apesar de terem sido mais que na mão esquerda, a aluna tinha perfeita consciência de que estava a tocar mal e corrigia de imediato. Quanto à mão esquerda, apesar de se ter enganado menos vezes, não tinha tanta consciência, pois só corrigiu alguns dos acordes. De realçar que a maior parte destes enganos foram na segunda parte da obra. Estes enganos foram segundos de algumas hesitações e notava-se que a aluna estava a pensar que notas deveria tocar a seguir. Essas hesitações levaram a que o ritmo não fosse perceptível, mais especificamente na segunda parte da obra. Apesar das hesitações, como a primeira parte da obra (parte A) estava bastante fluída e a peça tem a forma ABA, a avaliação foi de nível três, pois a primeira parte é a mais predominante. A articulação também não foi executada, mas notava-se, embora muito subtil, o ritmo da valsa na mão esquerda; daí a cotação de nível três. Relativamente à interpretação, notou-se que a aluna estava a tentar realizar as dinâmicas, mas só foi claro a diferença de mezzo forte (primeira parte da obra) e forte (segunda parte da obra); o crescendo no final da segunda parte também foi realizado, apesar de não ter sido tão claro. No que diz respeito à marcação de fole, a aluna apenas executou corretamente a marcação de fole na primeira parte no início. Quando tocou a segunda parte (parte B) e voltou ao início (parte A) executou a marcação de fole errada, devido aos vários enganados que decorreram sobretudo na segunda parte. Como a aluna acertou um terço da</p>	

<p>marcação de fole, a avaliação foi de nível três. A pulsação foi estável.</p> <p>De uma forma geral, a obra estava memorizada, sendo a segunda parte a mais fragilizada. É perceptível que a música estava de memória pelas seguintes razões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aluna teve consciência dos erros e corrigiu-os - Pensou no que tinha de executar quando algo não estava bem - Tocou dos respetivos pontos de onde se enganou - Apesar dos enganos conseguiu prosseguir com a música
<p>Observações: A aluna não realizou uma das repetições.</p>

Peça: *Valsando* de Vitorino Matono - 30 de maio 2022

Grelha de observação e avaliação	
Critérios de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	4
Executa as notas da mão direita	4
Executa as notas da mão esquerda	3
Executa o ritmo com precisão	4
Executa a articulação	3
Executa as dinâmicas	1
Clareza na interpretação	1
Executa a marcação de fole	1
Fluidez no discurso musical	4
Número de hesitações	4
Avaliação Global	2
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
<p>Descrição da prestação: Em comparação com a gravação anterior, nesta <i>performance</i> a aluna esteve mais segura: a peça foi executada na devida velocidade e a aluna hesitou em apenas dois momentos. Tudo isto ajudou a que a obra estivesse mais fluída e o ritmo estivesse mais claro. Os parâmetros menos bem executados pela aluna foram a marcação de fole (feita aleatoriamente e sem sentido melódico a obra inteira), execução das dinâmicas e clareza na interpretação (a aluna permaneceu sempre com o mesmo som). Em termos de execução das notas, a mão enganou-se mais na execução da mão esquerda que na mão direita. Além disso, demonstrou ter mais consciência da mão direita (corrigiu os erros efetuados) que na mão esquerda (nem todos os erros foram corridos). Curiosamente, numa das vezes que tocou a primeira parte da obra no primeiro sistema permaneceu sempre no mesmo acorde e não executou as respetivas mudanças de harmonia (dó maior e sol maior). Não</p>	

houve grande diferença em termos de articulação, embora o ritmo da valsa estivesse ligeiramente mais perceptível. A pulsação foi estável. De uma forma geral, a aluna tinha a peça mais segura, fluída e interiorizada. No entanto, os parâmetros onde obteve nível um (muito insuficiente) acabaram por que prejudicar na avaliação final, apesar de nesta *performance* ter atingido o nível quatro (bom) em cinco parâmetros.

Observações:

Realizou todas as repetições como indicado na partitura.

Peça: *Valsando* de Vitorino Matono – 11 de junho 2022

Grelha de observação e avaliação	
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	1
Executa as notas da mão direita	5
Executa as notas da mão esquerda	4
Executa o ritmo com precisão	2
Executa a articulação	3
Executa as dinâmicas	1
Clareza na interpretação	1
Executa a marcação de fole	4
Fluidez no discurso musical	2
Número de hesitações	2
Avaliação Global	2
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
Descrição da prestação:	
<p>De uma forma geral, comparando com as <i>performances</i> anteriores, esta foi a <i>performance</i> onde a aluna teve mais erros e hesitações. O que acabou por prejudicar a sua prestação foram as hesitações e o domínio do fole. Apesar de a aluna ter executado a marcação de fole tal como indicado na partitura, devido aos vários enganos no decorrer da obra, a aluna ficava muita das vezes com falta de fole. A meu ver, para demonstrar que sabia a marcação de fole, forçava o acordeão a fechar e a abrir nos sítios pretendidos. No entanto, em vez de melhorar a <i>performance</i> (no sentido em que estava a executar as devidas marcações de fole), acabou por a prejudicar porque o facto de forçar o fole a abrir ou a fechar “cortou” muito a melodia. Esta problemática do domínio do fole, juntamente com as várias hesitações acabaram por prejudicar muito a fluidez musical, a pulsação e a precisão rítmica. A articulação apesar de estar inserida no nível três, tal como nos vídeos anteriores, é ligeiramente mais perceptível o ritmo da valsa na mão esquerda. Ainda relativamente à marcação de fole, a aluna só não</p>	

obteve o nível cinco, pelo facto de num ou dois sítios não ter fechado/aberto o fole precisamente o sítio exato, mas sim um tempo depois (neste caso, provocado pelos enganos). Quanto à execução das notas da mão direita e mão esquerda, através da análise da tabela é perceptível que a aluna esteve muito na execução das notas da mão direita. Apesar das várias hesitações, a aluna executou todas as notas da mão direita corretamente. Na mão esquerda, apesar de se ter enganado muitas vezes, como corrigiu de imediato a maior parte dos erros, a minha avaliação é de nível três, pois demonstra que teve consciência do erro e sabia o que deveria tocar para corrigir. Outros dos parâmetros que também prejudicou a *performance* foram os parâmetros que diz respeito à sonoridade. A aluna tocou a peça toda sempre na mesma sonoridade. No meu entender, como foram vários os enganos que estavam a decorrer, o foco da aluna foi mais para os aspetos mais técnicos (marcação de fole, notas, etc.) e os aspetos referentes à musicalidade ficaram para trás. De todas as gravações, talvez esta tenha sido a gravação onde a aluna se demonstrou mais insegura devido aos enganos e hesitações.

Apesar de todos os aspetos negativos referidos anteriormente, nota-se que a peça está memorizada pelas seguintes razões:

- A maior parte dos enganos foram corrigidos de imediato
- Quando hesitava, a aluna pensava no que deveria tocar a seguir e acaba por tocar corretamente
- A aluna apesar dos enganos e hesitações começava a tocar sempre do sítio onde estava o “problema”, não precisando de voltar atrás na música.
- Apesar de todos os contratempos conseguiu prosseguir com a obra.

Observações:

Realizou uma repetição que não era para executar (parte B) e “cortou” muito a melodia com o fole.

Tocou a obra no andamento estipulado apesar das oscilações de andamento provocadas pelas hesitações e enganos.

Peça: Duende Guerreiro de Paulo Jorge Ferreira - 29 de maio 2022

Grelha de observação e avaliação	
Critérios de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	3
Executa as notas da mão direita	4
Executa as notas da mão esquerda	5
Executa o ritmo com precisão	3
Executa a articulação	4
Executa as dinâmicas	1
Clareza na interpretação	1
Executa a marcação de fole	-
Fluidez no discurso musical	3
Número de hesitações	3
Avaliação Global	3
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
<p>Descrição da prestação: A aluna conseguiu tocar a obra de memória, no entanto nota-se que está ainda numa fase muito inicial, por várias razões, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A obra foi tocada num andamento muito lento - A aluna atrasou nas passagens onde sentia mais dificuldade - Houve ritmos que não foram bem executados - A aluna ainda estava muito focada nas notas <p>O facto de aluna atrasar o andamento nas passagens mais exigentes a nível técnico fez com que a pulsação não fosse estável. Além disso, a aluna hesitou em algumas partes. Apesar de ter hesitado poucas vezes, esse aspeto também contribui para que a pulsação não fosse estável. Estes aspetos também fizeram com que a peça não ficasse tão fluída, embora seja nítido que a aluna tem a peça interiorizada e fluída. Os únicos aspetos que a aluna não interiorizou de todo foram os aspetos relativos ao som (dinâmicas e clareza na interpretação). Como a peça ainda não está totalmente segura, a aluna ainda não se debruçou sobre as dinâmicas. Daí não as ter realizado e permanecido sempre na mesma sonoridade. Em termos de articulação, a aluna realizou as diferentes articulações (<i>legato</i> e <i>staccato</i>) em praticamente todos os momentos. Quanto à execução das notas, as notas da mão esquerda foram todas executadas corretamente. Na mão direita houve um sítio onde se enganou e corrigiu de imediato. Daí a avaliação ter sido melhor para a execução das notas da mão esquerda.</p> <p>A peça está memorizada e interiorizada. No entanto, nota-se ainda fragilidade nas partes mais exigentes tecnicamente e, sobretudo, nas dinâmicas (que não foram de todo realizadas).</p>	
<p>Observações: A aluna executou apenas uma parte da obra.</p>	

Peça: Duende Guerreiro de Paulo Jorge Ferreira- 3 junho 2022

Grelha de observação e avaliação	
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	3
Executa as notas da mão direita	3
Executa as notas da mão esquerda	4
Executa o ritmo com precisão	3
Executa a articulação	4
Executa as dinâmicas	1
Clareza na interpretação	1
Executa a marcação de fole	-
Fluidez no discurso musical	3
Número de hesitações	3
Avaliação Global	2
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
<p>Descrição da prestação:</p> <p>A aluna durante a <i>performance</i> demonstrou-se insegura em várias passagens e hesitou algumas vezes, sobretudo nas passagens que não executou no vídeo anterior. Contudo, conseguiu tocar a obra na sua totalidade de memória e apesar de todos os percalços conseguiu prosseguir com a música. Nas passagens onde se sentia mais insegura teve de pensar no que tinha de fazer antes de tocar, acabando por tocar o que deveria. Na maior parte das vezes, conseguia corrigir os erros que executava, à exceção de uma passagem que não tinha tocado na última gravação onde a aluna se apercebeu que alguma coisa não estava bem e tentou corrigir. Não conseguiu corrigir e foi perceptível que a aluna também tinha consciência do mesmo, mas como se tratava de uma <i>performance</i> prosseguiu com a música. Tal como já referido a aluna hesitou algumas vezes, o que acabou por interferir na pulsação, na precisão rítmica e na fluidez da obra. Em termos de execução das notas, a aluna na mão esquerda apenas se enganou em dois sítios e num deles corrigiu o erro de imediato. Na mão direita houve mais enganos, daí a avaliação ser mais baixa. A articulação foi realizada na maior parte da obra. Os únicos aspetos que não foram executados foram os parâmetros relativos à sonoridade da obra. Nota-se que a aluna ainda se sente totalmente segura a executar a obra e que ainda pensa nas notas que tem de tocar. Como ainda está numa fase inicial (leitura) ainda não se consegue concentrar nos aspetos relativos ao som.</p> <p>Dado que a peça é complexa e a aluna leu e memorizou em apenas uma semana o restante que faltava ler da obra, defendo que fez um excelente trabalho de memorização (além dos aspetos mencionados anteriormente que também o comprovam, como por exemplo, conseguir prosseguir com a obra a partir dos vários pontos onde apresentou mais fragilidades).</p>	

Observações:

Tocou a peça num andamento mais rápido que a última gravação.

A aluna tocou a peça na sua totalidade.

A aluna tem de melhorar a peça tecnicamente para conseguir trabalhar noutros aspetos, como a musicalidade.

Peça: Duende Guerreiro de Paulo Jorge Ferreira - 11 de junho 2022

Grelha de observação e avaliação	
Critérios de Avaliação	Aluna A
Pulsação estável	3
Executa as notas da mão direita	3
Executa as notas da mão esquerda	4
Executa o ritmo com precisão	3
Executa a articulação	4
Executa as dinâmicas	1
Clareza na interpretação	1
Executa a marcação de fole	-
Fluidez no discurso musical	3
Número de hesitações	3
Avaliação Global	2
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom	
Descrição da prestação:	
<p>Á semelhança da gravação anterior, a aluna hesitou algumas vezes, sobretudo na parte B, considerando que a peça tem a estrutura ABA'. A parte B é a parte mais recente de leitura (tendo em conta os vídeos anteriores). Apesar de todos os contratempos, a aluna conseguiu prosseguir com a obra a partir dos vários pontos onde manifestou mais dificuldades, o que demonstra que tem a obra bem memorizada. Em termos de execução das notas, a aluna executou mais erros na mão direita que na mão esquerda e conseguiu corrigir vários dos erros que cometeu (o que mais uma vez demonstra que tem a peça bem memorizada). Em termos de hesitações, apesar de não ter hesitado mais que o vídeo anterior, demorou um pouco mais de tempo a recomeçar, o que acabou por afetar a fluidez da obra, a pulsação e a precisão rítmica. Relativamente à precisão rítmica, importa referir que as imprecisões executadas não foram apenas por causa das hesitações. Houve uma ou outra passagem que a aluna simplesmente não foi totalmente explícita na execução do ritmo. Relativamente às dinâmicas e clareza de interpretação, a aluna manteve sempre a sonoridade, daí a avaliação de nível um. A não realização das dinâmicas é espectável que seja por causa de a peça não estar bem consistente tecnicamente e ainda não ser possível, ou pelos menos algo que valha</p>	

a pena, trabalhar aspetos como a sonoridade. A articulação foi bem executada, dado que as diferenças de articulação (*legato* e *staccato*) foram perceptíveis.

De notar que apesar de aluna ter tido as mesmas avaliações tanto neste vídeo como no outro, a aluna nesta prestação não foi tão perfeccionista, sobretudo no parâmetro que diz respeito à precisão rítmica, mas como corrigiu alguns dos ritmos que no vídeo anterior não tinham sido executados, acabou por ficar com a mesma avaliação que o vídeo anterior.

Observações:

A aluna não atrasou tanto o tempo nas passagens onde sentia mais dificuldade. A pulsação e a fluidez foram prejudicadas sobretudo por causa das hesitações.

A parte B foi a parte onde a aluna demonstrou mais insegurança e fragilidade.

A aluna conseguiu tocar a peça de memória na sua totalidade.

Avaliação Aluna B e Aluno C (Duo)

Peça: *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo Renato Bui
- 30 de abril 2022

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsção estável	4	4
Executa as notas da mão direita	5	5
Executa as notas da mão esquerda	5	4
Executa o ritmo com precisão	5	5
Executa a articulação	5	5
Executa as dinâmicas	4	4
Clareza na interpretação	3	3
Executa a marcação de fole	4	2
Fluidez no discurso musical	3	3
Número de hesitações	5	5
Sincronização	5	5
Avaliação Global	4	4
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
Descrição da prestação:		
<p>Pela <i>performance</i> dá perfeitamente para perceber que a obra está numa fase ainda muito inicial, apesar de os alunos terem cumprido a maioria dos parâmetros, a peça foi tocada num andamento muito lento e nota-se que ainda estão na fase de leitura, pois ainda não estão perfeitamente à vontade a executar a obra. De uma forma geral, os alunos estiveram mais ou menos no mesmo nível, mas a aluna B acabou por sobressair um pouco mais, sobretudo nos seguintes parâmetros: execução das notas da mão esquerda, hesitações e marcação de fole. O que mais prejudicou o aluno C foi a execução da mão esquerda, que foi o que o atrapalhou (apesar de ter sempre seguido com a música) e fez com que hesitasse, embora que muito pouco. Relativamente ao fole, a aluna B realizou o fole todo corretamente na primeira vez (à exceção de um dos pontos) e na segunda vez já não conseguiu cumprir com a marcação de fole, muitas das vezes por falta de ar (e não por não saber); daí a avaliação de nível quatro. O aluno C não cumpriu com nenhuma marcação de fole, mas como o que fez não foi descabido e não prejudicou a <i>performance</i>, a avaliação foi de nível dois. Os alunos estiveram sempre sincronizados apesar de se notar que ainda estão muito numa fase de junção, pois tocam as coisas muito “compasso a compasso” daí a fluidez ter sido com avaliação de nível quatro (embora tenham tocado a obra sem interrupções). Relativamente à pulsção, à medida que iam executando a obra foram acelerando um pouco, especialmente por causa do aluno C. A articulação e dinâmicas foram cumpridas (dado que eram sempre as mesmas). O ritmo e as notas da mão direita também foram bem executados. Como a aluna B sobressaiu um pouco mais teve uma melhor</p>		

avaliação.

Observações:

A peça está muito “verde”, precisa de amadurecer.

Peça: *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo Renato Bui
- 28 de maio 2022

Grelhas de observação e avaliação

Critérios de avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	3	2
Executa as notas da mão direita	5	4
Executa as notas da mão esquerda	5	5
Executa o ritmo com precisão	4	3
Executa a articulação	5	5
Executa as dinâmicas	5	5
Clareza na interpretação	4	4
Executa a marcação de fole	2	1
Fluidez no discurso musical	4	3
Número de hesitações	5	4
Sincronização	4	4
Avaliação Global	4	3

Legenda: 1- Muito Insuficiente| 2- Insuficiente| 3- Suficiente| 4- Bom| 5- Muito Bom

Descrição da prestação:

De uma forma geral, notou-se que os alunos ainda estão numa fase muito inicial da obra, especialmente por tocarem a obra num andamento lento. Apesar de terem iniciado a peça num andamento lento, o aluno C no final da obra (primeira vez) acelerou repentinamente e, aparentemente, sem se aperceber. A aluna B estranhou a mudança repentina da velocidade e tentou, de certa forma, manter a pulsação. Como o aluno B não cedeu, ela foi obrigada a acelerar para ficarem sincronizados. Mesmo após esse aceleração repentino, o aluno C continuou a acelerar. Estas mudanças de velocidade tiraram fluidez à obra e fizeram com que, por vezes, ficassem um pouco desfasados. Apesar desses pequenos desfasamentos, notou-se que os alunos tinham as suas partes encaixadas ritmicamente, dado que conseguiram prosseguir e sincronizar-se rapidamente e com muita facilidade. Todas estas oscilações de velocidade prejudicaram imenso a sua *performance*, pois fez com que o ritmo e a própria fluidez da música não fossem tão perceptíveis; ficassem desfasados em alguns momentos e com que a pulsação não fosse estável. Se o aluno tivesse mantido a pulsação, a *performance* teria melhorado consideravelmente.

Em termos de sonoridade, realizaram as dinâmicas indicadas na partitura e melhoraram a clareza na

interpretação, pois equilibraram melhor o som e deu para entender quando cada um deles deveria sobressair um pouco mais. A marcação de fole não foi executada por nenhum dos alunos, mas a aluna B foi mais precavida. Os parâmetros onde ambos os alunos estiveram melhor foram: articulação e execução das notas da mão esquerda. Em termos da execução das notas da mão direita, a aluna B acabou por ter melhor avaliação, pois como o aluno C mudava sempre de andamento, por duas vezes, enganou-se (embora que muito pouco) na execução da mão direita. Pelo facto de aluna B ter tentado manter a pulsação, ter acompanhado o aluno C (com todas as mudanças de velocidade), ter mantido a sonoridade pretendida e, conseqüentemente, ter sido completamente perceptível tudo o que tocou sem hesitar uma única vez, a aluna B teve uma melhor cotação. Em relações às hesitações a aluna B não hesitou nenhuma vez e o aluno C exitou apenas uma vez. De realçar que tocaram a peça num andamento mais rápido que o vídeo anterior.

Observações:

A aluna B teve maior destaque.

Peça: *When the Saints go Marchin in, popular*, arranjo Renato Bui
- 25 de junho 2022

Grelhas de observação e avaliação		
Crítérios de avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	4	3
Executa as notas da mão direita	5	5
Executa as notas da mão esquerda	5	5
Executa o ritmo com precisão	5	4
Executa a articulação	5	5
Executa as dinâmicas	5	5
Clareza na interpretação	3	3
Executa a marcação de fole	3	1
Fluidez no discurso musical	5	5
Número de hesitações	5	5
Sincronização	5	5
Avaliação Global	4	4
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
Descrição da prestação:		
De uma formal geral, os alunos fizeram um excelente trabalho, tendo atingido na maior parte dos parâmetros o nível cinco, nomeadamente: execução das notas da mão direita e mão esquerda, articulação, dinâmicas, clareza de interpretação, fluidez musical e sincronização. Um dos parâmetros que mais prejudicou a <i>performance</i> foi a pulsação. À medida que iam executando, o aluno C foi sempre acelerando aos poucos. A aluna B tentou manter a pulsação, mas como o aluno C não cedeu teve de acelerar também (daí a aluna B ter tido uma melhor avaliação). Apesar da pulsação não ter estado estável, os alunos		

estiveram sincronizados. No entanto, a pulsação instável acabou por prejudicar a precisão rítmica. Apesar de os alunos terem sido claros no que estavam a executar, o facto de não terem acelerado fez com que para quem estivesse a ouvir o ritmo não ficasse 100% percebido. Em termos de sonoridade, importa referir que os alunos estiveram muito equilibrados em termos de som. Deste modo, é possível concluir que a peça foi muito bem memorizada.

Como a aluna B se destacou um pouco mais e o parâmetro que não executou bem foi a marcação de fole, obteve nível cinco.

Observações:

Nota-se que os alunos estão perfeitamente à vontade a tocar a obra.

**Peça: *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo Renato Bui -
21 de maio 2022**

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	4	4
Executa as notas da mão direita	5	5
Executa as notas da mão esquerda	5	5
Executa o ritmo com precisão	4	4
Executa a articulação	1	1
Executa as dinâmicas	1	1
Clareza na interpretação	1	1
Executa a marcação de fole	-	-
Fluidez no discurso musical	3	3
Número de hesitações	5	5
Sincronização	4	4
Avaliação Global	3	3
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
Descrição da prestação:		
<p>Nesta prestação, os alunos tiveram precisamente o mesmo nível de execução nos parâmetros supracitados. Os únicos aspetos a realçar são o facto de o aluno C ter falhado a entrada (entrou um pouco depois da aluna B), de terem tocada a obra num andamento muito lento e do facto de a peça estar numa fase muito inicial. Isto é, apesar de os alunos saberem a peça de memória nota-se que ainda estão na fase de leitura e de junção de ambas as partes. Relativamente ao parâmetro da junção importa salientar que nos sítios onde os alunos fazem o mesmo ritmo, não estão sincronizados exatamente ao mesmo tempo. O facto de terem ainda preocupados em tocar notas, executar os ritmos e de tocarem ao mesmo tempo, justifica de certo modo o facto de não</p>		

estarem ainda a realizar as diferenças de articulação e dinâmicas. Quanto às dinâmicas, importa realçar que os alunos ainda estão a tocar “nota por nota”, isto é, não estão a tocar de acordo com o fraseado indicado na partitura; o que acabou por “partir” um pouco a linha melódica e tirar fluidez ao que estavam a executar. Contudo, é perceptível que os alunos têm a peça memorizada: tocaram corretamente as notas da mão direita e da mão esquerda e não hesitaram uma única vez, mantendo uma pulsação estável.

Observações:

Os alunos tocaram a obra num andamento muito lento.

Peça: *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo Renato Bui -
28 de maio 2022

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	4	4
Executa as notas da mão direita	5	5
Executa as notas da mão esquerda	5	4
Executa o ritmo com precisão	4	3
Executa a articulação	3	2
Executa as dinâmicas	3	3
Clareza na interpretação	3	3
Executa a marcação de fole	-	-
Fluidez no discurso musical	4	2
Número de hesitações	5	3
Sincronização	5	3
Avaliação Global	4	3
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
Descrição da prestação:		
<p>Comparativamente com a gravação anterior, de uma forma geral, a peça foi melhor executada pelas seguintes razões: tocaram a peça num andamento um pouco mais rápido, a peça estava muito mais fluída, a pulsação foi estável e estavam sincronizados em todos os momentos. A aluna B acabou por sobressair um pouco mais por várias razões. A principal razão foi o facto de o aluno C se ter enganado na mão esquerda já perto do final da obra e isso o ter atrapalhado, levando-a a parar de tocar. Posteriormente, retomou a obra sem dificuldade. Apesar de só ter hesitado e de ter parado de tocar, mas ter retomado a obra, a minha avaliação foi de nível três. Essa avaliação deveu-se ao facto de não ter retomado logo de imediato. Além disso, em termos de articulação a aluna B sobressaiu um pouco mais por ter “ligado” e/ou “desligado” um pouco mais as notas nos sítios indicados na partitura. Em termos de dinâmicas, não se notou grande diferença. No entanto, foi notório que a aluna B estava a tentar sobressair</p>		

mais em termos de som nos devidos sítios, apesar de em termos auditivos não ser muito perceptível. Mais uma vez, nota-se a fragilidade dos alunos a nível interpretativo; aspeto que devem trabalhar de modo a ficarem também sincronizados mentalmente. Importa também referir que ambos os alunos executaram corretamente as notas da mão direita.

Em termos de memorização, é perceptível que os alunos têm a peça memorizada e também mais interiorizada. Apesar de o aluno C ter parado de tocar, retomou a peça mais à frente e foi notório que não se sentiu atrapalhado nem “sem saber o que fazer” e a aluna B prosseguiu com a obra sem dificuldade apesar de o aluno C se ter enganado e parado de tocar.

Observações:

Desta vez o aluno C não falhou a entrada.

Peça: *Battle Hymne of the Republic*, popular, arranjo Renato Bui -
25 de junho 2022

Grelhas de observação e avaliação		
CrITÉRIOS de Avaliação	Aluna B	Aluno C
Pulsação estável	4	4
Executa as notas da mão direita	4	5
Executa as notas da mão esquerda	5	5
Executa o ritmo com precisão	4	4
Executa a articulação	3	3
Executa as dinâmicas	3	3
Clareza na interpretação	3	3
Executa a marcação de fole	-	-
Fluidez no discurso musical	5	5
Número de hesitações	4	5
Sincronização	4	4
Avaliação Global	3	4
Legenda: 1- Muito Insuficiente 2- Insuficiente 3- Suficiente 4- Bom 5- Muito Bom		
Descrição da prestação:		
De uma forma geral, os alunos fizeram uma boa prestação. A pulsação esteve sempre estável, à exceção do último sistema que tocaram mais lento de forma súbita, sempre sincronizados. A peça está fluída e nota-se que os alunos sabem e têm a peça interiorizada. A notas da mão esquerda e da mão direita foram devidamente executadas, à exceção de uma passagem onde a Aluna B se enganou, mas rapidamente retomou a obra. Este engano fez com que ela hesitasse um pouco e ficassem ligeiramente dessincronizados nessa passagem. Os parâmetros que mais prejudicaram a <i>performance</i> foram a articulação e os aspetos relativos à sonoridade que não		

foram bem executados. De qualquer das formas, é perceptível que a peça estava bem memorizada e que os alunos estavam seguros na sua *performance*.

Observações:

De uma forma geral os alunos estiveram seguros na prestação. Apesar de a aluna B se ter enganado, conseguiram prosseguir com obra sem dificuldade nenhuma.

Nota-se que os alunos estiveram à vontade a tocar a obra.

A obra foi executada no andamento estipulado (tocaram num andamento mais rápido que a gravação anterior).