



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO
O ENSINO DE GUIAS PERFORMATIVOS A
CRIANÇAS E O IMPACTO NO PROCESSO DE
MEMORIZAÇÃO

Joana Margarida dos Santos Vieira Shumova

Mestrado em Ensino da Música

Julho de 2017

Professor orientador: Jorge Moyano
Professor cooperante: Oxana Anikeeva

Agradecimentos

À minha família, pelo apoio, paciência e compreensão.

Aos meus pais, pelo auxílio na leitura e revisão deste relatório de estágio.

À professora Oxana Anikeeva, pela ajuda e partilha altruísta de experiências, conhecimento e material que têm contribuído para uma evolução constante enquanto músico e professora de piano.

Ao professor Jorge Moyano, pelo conhecimento facultado e pelos conselhos na revisão deste trabalho.

Ao meu amigo Paulo Oliveira pelos sábios conselhos dados para a elaboração deste trabalho.

Aos alunos e respetivos encarregados de educação que desde cedo compreenderam a finalidade deste trabalho e desde logo me apoiaram.

Resumo I

O presente Relatório de Estágio tem como objetivo dar a conhecer a experiência da estagiária, inserida no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, da Escola Superior de Música de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa. O estágio decorreu no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, em Faro, no ano letivo de 2016-17. Foram escolhidas três alunas de diferentes níveis de ensino para avaliar a prática letiva da estagiária enquanto docente de piano. Assim, foi feita a caracterização da escola e das alunas envolvidas no estágio, assim como a descrição das práticas educativas desenvolvidas ao longo do ano letivo. No final, apresenta-se uma análise crítica da atividade docente desenvolvida e a descrição das conclusões resultantes desta prática.

Resumo II

A memorização é considerada por muitos professores e investigadores como uma parte importante da aprendizagem de uma obra musical, permitindo ao intérprete focar-se mais nos aspetos interpretativos. Para tal, o músico experiente usa “pontos de referência mentais” (guias performativos) criados durante o estudo da obra, sobre os quais pensa, conscientemente, durante a atuação. Partindo deste conceito, o objetivo deste trabalho é investigar de que forma os professores podem ajudar os alunos a incorporar, de forma mais eficiente, o uso de guias performativos no seu estudo e qual o impacto destes no processo de aprendizagem e memorização. Este projeto apresenta assim a seguinte estrutura: descrição do projeto, revisão da literatura, metodologia de investigação e modelo, apresentação e análise de resultados, conclusão e reflexão final.

Palavras-chave: Ensino de Piano, Aprendizagem, Memorização, Guias Performativos.

Abstract I

This internship report aims to describe the experience of the intern, as part of the Master in Music Pedagogy at the Escola Superior de Música de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa requirements. The internship was done at the Conservatório Regional do Algarve Maria Campina in Faro, during the academic year of 2016-17. Three students of different levels were chosen in order to evaluate the intern activity as a piano teacher. For this purpose, a description of the school and of the students involved in the internship was done, as well as a comprehensive explanation of the educational practices developed during the academic year. Finally, it was presented a critical analysis of the teaching activity that was developed during the internship and the description of the conclusions resulting from this experience.

Abstract II

Memorization is considered by many teachers and researchers an important part of the learning process of a musical piece, allowing the interpreter to focus more on the interpretative aspects of the performance. Therefore, the expert musician uses “mental landmarks” (performance cues) which were created during the learning process of the piece and will be consciously retrieved during performance. Based on this concept, the purpose of this document is to research in which way teachers can help students incorporating, in a more efficient manner, the use of performance cues in to their practice as well as their impact on the learning and memorization processes. This project presents the following structure: description of the project, literature review, research methodology and model, presentation and analysis of the data, conclusion and final considerations.

Keywords: Piano Teaching, Learning, Memorization, Performance Cues.

Índice

Agradecimentos	2
Resumo I	3
Resumo II	3
Abstract I	4
Abstract II	4
Anexos	6
Lista de Figuras	7
Lista de Tabelas	7
Lista de Gráficos	7
Secção I – Prática Pedagógica	
1. Caracterização da Escola	9
2. Caracterização dos Alunos	19
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	21
4. Análise Crítica da Atividade Docente	29
5. Conclusão	37
Secção II – Investigação	
1. Descrição do Projeto de Investigação	38
2. Revisão de Literatura	40
3. Metodologia de Investigação	44
3.1. Modelo	44
4. Apresentação e Análise de Resultados	46
5. Conclusão e Reflexão Final	73
Bibliografia	77

Anexos

Anexo 1	– Programa da audição final da classe de piano	81
Anexo 2	– Regulamento do departamento de piano	84
Anexo 3	– Questões e repertório para o colóquio	89
Anexo 4	– Exemplo de provas do colóquio dos 1-2 graus e 3-5 graus	94
Anexo 5	– Regulamento do I Concurso de Piano “Faro Primavera”	99
Anexo 6	– Planificações do departamento de piano do CRAMC 2016-17	101
Anexo 7	– Matrizes de avaliação da classe de piano do CRAMC	105
Anexo 8	– Questionário do estudo de caso – aluno A	115
Anexo 9	– Questionário do estudo de caso – aluna B	120
Anexo 10	– Questionário do estudo de caso – aluna C	125
Anexo 11	– Questionário do estudo de caso – aluna D	130
Anexo 12	– Questionário do estudo de caso – aluna E	135
Anexo 13	– Questionário do estudo de caso – aluna F	140
Anexo 14	– Questionário do estudo de caso – aluno G	145
Anexo 15	– Questionário do estudo de caso – aluno H	150
Anexo 16	– Questionário para professores	155

Lista de Figuras

Figura 1 – Organograma dos órgãos sociais do (CRAMC 2013-2014)	11
Figura 2 – Um modelo de como a música é memorizada para atuação em público	40
Figura 3 – Países de origem dos participantes	62

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Oferta educativa de instrumentos nos cursos de música (2016-17)	11
Tabela 2 – Oferta educativa de classes de conjunto (2016-17)	12
Tabela 3 – Número de alunos por cada curso (2013-14)	13
Tabela 4 – Pessoal não docente do CRAMC (2016-17)	14
Tabela 5 – Instalações do CRAMC	15
Tabela 6 – Identificação dos países de origem dos participantes	63

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Número de alunos inscritos no ano letivo 2016-17	13
Gráfico 2 – Número de professores profissionalizados e não profissionalizados em todas as áreas de ensino	14
Gráfico 3 – Faixas etárias dos participantes	64
Gráfico 4 – Género dos participantes	64
Gráfico 5 – Anos de lecionação	65
Gráfico 6 – Atitude perante a memorização	65
Gráfico 7 – Número de professores que transmitem técnicas de memorização	66
Gráfico 8 – Identificação de falhas de memória	68

Gráfico 9 – Transposição das técnicas de memorização para outras obras 69

Gráfico 10 – Número de professores que transmitem técnicas de memorização 69

Secção I – Prática Pedagógica

1. Caracterização da Escola

Como mencionado anteriormente, este Estágio do Ensino Especializado foi realizado no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina (CRAMC), onde leciono desde o ano letivo de 2015-16.

Os dados apresentados de seguida são maioritariamente do ano letivo de 2013-14, visto ser esta a data da última atualização do projeto educativo (válido de 2013 a 2016), de onde a maior parte da informação foi retirada e adaptada, de forma a respeitar as normas exigidas para este relatório. Por uma questão de rigor, somente os dados referentes ao número de alunos do atual ano letivo serão referidos, visto a restante informação ainda não ter sido atualizada. Contudo, é de referir que a variação dos valores entre os anos letivos é mínima.

1.1. O CRAMC e a sua história

O CRAMC foi criado em 1973, por iniciativa da pianista Maria Campina, a primeira diretora desta instituição, sendo uma das escolas de ensino especializado de Música e Dança de referência na região, com cerca de 400 alunos.

Inicialmente, esta escola esteve em funcionamento em instalações adjacentes ao Teatro Lethes (gentilmente cedidas pela Cruz Vermelha Portuguesa) em Faro e tinha autorização de lecionação de todas as disciplinas da secção de música do Conservatório Nacional e ainda de iniciação musical e ballet, em planos próprios. O alvará permitia o ensino a 180 alunos dos sexos masculino e feminino, em coeducação. Devido ao crescente interesse e conseqüente maior afluência de alunos, a lotação global autorizada foi aumentada para 280 alunos. Em 1982 foi nomeada uma nova diretora, Maria Isabel Paula Pereira Ramos Rocheta Cassiano.

Devido ao aumento constante do número de alunos, tornou-se necessária a criação de um novo espaço, projeto levado a cabo por Maria Campina e Pedro Ruivo, seu esposo. Após o falecimento, em 1984, da fundadora do Conservatório Regional do Algarve, Pedro Ruivo deu continuidade à obra. Este veio a falecer em 1994, um ano após a inauguração do novo edifício, construído num terreno cedido pela Câmara Municipal de Faro, na avenida Júlio Filipe de Almeida Carrapato.

Em 1988, em reconhecimento pelo serviço prestado à comunidade, a Secretaria de Estado da Cultura distinguiu o CRAMC com a Medalha de Mérito Cultural.

Em 1992, foram aprovadas as novas instalações, ficando nelas autorizado o funcionamento dos cursos básicos e complementares de piano, órgão, acordeão, violino, violoncelo, viola dedilhada, flauta de bisel, flauta transversal, clarinete, saxofone e trompete, em regime de planos próprios e com programas oficiais. No ano seguinte houve uma substituição da diretora, que passou a ser Isabel Maria Motta de Figueiredo Aboim Villa Lobos. Nesse mesmo ano foi autorizada a lecionação dos cursos básico e complementar de flauta e trombone e o curso complementar de canto. Ainda em 1993, foi também inaugurado o atual edifício do Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, pelo então primeiro-ministro Aníbal Cavaco Silva.

O Concurso de Piano Maria Campina tem sido também fator de extrema importância na expansão do conceito cultural e social desta instituição. Entre 1984 e 1997, o CRAMC organizou 7 edições do Concurso Nacional de Piano Maria Campina, em memória da sua fundadora. A partir de 1999 o concurso passou a ser organizado pela Fundação Pedro Ruivo, tendo-se transformado, em 2001, em Concurso Luso-Brasileiro. Em 2002 passou a Concurso Internacional.

Em 2004 o CRAMC foi agraciado pela Câmara Municipal de Faro, com a Medalha de Mérito Municipal - Grau Ouro. Dez anos mais tarde, em 2014 dá-se o início do Curso de Ensino Artístico Especializado da Dança - Ensino Articulado.

1.2. Estrutura administrativa

O CRAMC tem a seguinte estrutura administrativa:

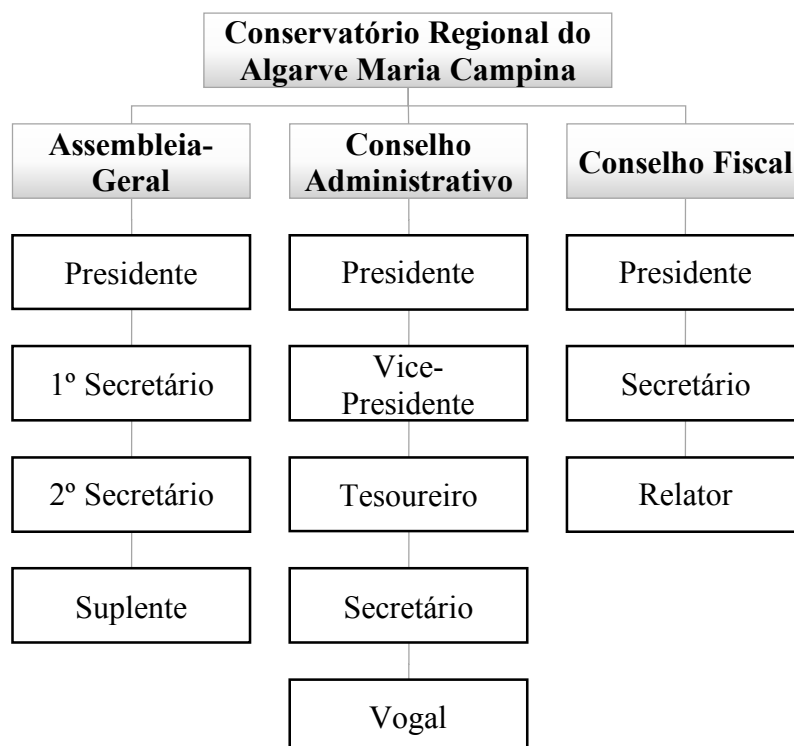


Figura 1. Organograma dos órgãos sociais do CRAMC (2013-2014)

1.3. Oferta Educativa

O CRAMC oferece cursos oficiais de música e dança e cursos livres. No âmbito dos cursos de música, o CRAMC tem à escolha os seguintes instrumentos:

Instrumentos	
Clarinete	Saxofone
Flauta de Bisel	Trompete
Flauta transversal	Violino
Guitarra	Violoncelo
Piano	Contrabaixo (só em regime de curso livre)

Tabela 1. Oferta educativa de instrumentos nos cursos de música (2016-17)

Para além desta oferta, o CRAMC também oferece aos seus alunos classes de conjunto. Estas são bastante importantes para o desenvolvimento musical dos alunos, para além de contribuir para a motivação dos mesmos.

Coros	Coro infantil Coro juvenil Coro de câmara
Classes instrumentais	<i>Consort</i> de flautas (formado em 1988) <i>Ensemble</i> de Guitarras <i>Mossemble Trumpet Choir</i> Música de câmara
Orquestras	Orquestra infantil Orquestra juvenil

Tabela 2. Oferta educativa de classes de conjunto (2016-17)

Paralelamente, o CRAMC proporciona formação na área da dança (nos mesmos moldes do curso de música, com ensino básico e complementar em regime articulado e supletivo e também curso livre), nas vertentes de dança clássica, dança contemporânea e dança educativa. Esta última pretende ajudar os alunos a tomar maior consciencialização do corpo e a fomentar a expressão artística. Para tal, o trabalho é desenvolvido com base em histórias infantis, estimulando também o trabalho coletivo.

Há também oferta de planos extracurriculares. Tais englobam os cursos livres (que abrangem todas as disciplinas que o conservatório oferece), a iniciação (na área da música e na área da dança) e o ensino pré-escolar. Este último é direcionado aos alunos com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, visto tanto a música como a dança serem bastante importantes no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. No ensino pré-escolar o CRAMC proporciona aulas de iniciação musical, de violino (método Suzuki) e de classe de conjunto a partir dos 4 anos e aulas de dança criativa a partir dos 3 anos.

1.4. Alunos

O número total de alunos que frequentavam o Conservatório no ano letivo 2013-2014 era de 340, distribuídos da seguinte forma:

Curso	Número de alunos
Pré-Escolar	13
Iniciação	113
Básico	143
Secundário	12
Livre	47

Tabela 3. Número de alunos por cada curso (2013-14)

No presente ano letivo (2016-17), o número total de alunos que frequentam o conservatório é de 358, distribuídos da seguinte forma:

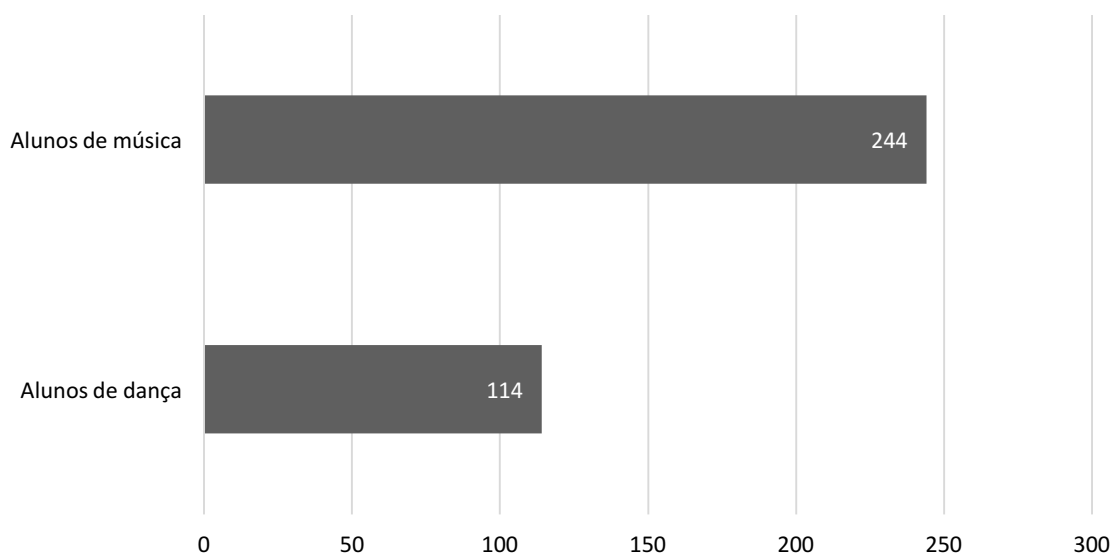


Gráfico 1. Número de alunos inscritos no ano letivo 2016-17

1.5. Pessoal docente e não docente

No ano letivo de 2013-14, o CRAMC era constituído por 22 professores dos quais 83% eram portadores de habilitação própria para a lecionação dos cursos oficiais, prevista na portaria n.º 693/98 de 3 de Setembro.

Atualmente, o CRAMC conta com 23 professores, sendo 20 de música e 3 de dança. Dos 23 professores, 6 são maiores de 45 anos, não havendo professores abaixo dos 25 anos. De momento, há apenas 7 professores de música profissionalizados.

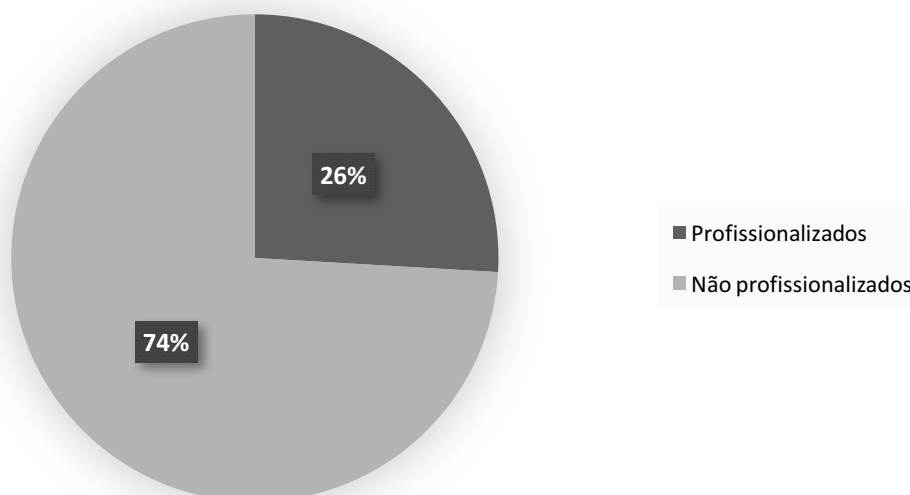


Gráfico 2. Número de professores profissionalizados e não profissionalizados em todas as áreas de ensino

Como podemos verificar no gráfico 2, uma grande percentagem dos professores não é profissionalizada, pelo que o conservatório se encontra em fase de investimento de pessoal qualificado. De momento, estão 7 professores a concluir os estudos para obtenção dos requisitos exigidos para a leção.

O corpo não docente deste estabelecimento de ensino era constituído, em 2013, por cinco elementos: dois funcionários administrativos e três funcionários auxiliares. Atualmente tem mais uma pessoa para a manutenção.

	Departamentos	Nº. de Funcionários
Serviços Administrativos	Secretaria	2
	Recursos Humanos	
	Contabilidade	
Serviços Auxiliares	Receção/Reprografia	1
	Vigilância/Limpeza	2
	Manutenção	1
Total de Funcionários		6

Tabela 4. Pessoal não docente do CRAMC (2016-17)

1.6. Instalações e equipamentos

O Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, é um edifício com 3 pisos (uma cave e dois pisos superiores) com uma área coberta de 3071m² e descoberta de 47m². Tem uma Biblioteca e uma Discoteca, 66 salas, uma reprografia e um auditório com capacidade para 418 pessoas (equipado com dois pianos de meia cauda, aparelhagem de som e luz). No 1.º andar tem uma Sala Museu Maria Campina. Os Estúdios de Dança encontram-se preparados com equipamento específico necessário às aulas, nomeadamente barras, chão de linóleo, espelhos e aparelhagem de som. Todo o edifício possui aquecimento, sendo que o auditório, os estúdios de dança, os serviços administrativos, as salas de direção e a sala 50 (sala grande para ensaios de *ensemble*, orquestras e audições) estão equipados com sistema de ar condicionado.

O Conservatório encontra-se apetrechado de material didático e equipamento específico necessário à sua atividade, nomeadamente instrumentos musicais para lecionar a totalidade das disciplinas. É de destacar as salas de aula já que estão equipadas com quadros pautados, espelhos, armários para arrumações, mesas ou secretárias e cadeiras com braços articulados.

Ocupação de salas	N.º
Direção Pedagógica	1
Salas de aula de instrumentos musicais	18
Sala de Instrumentos	1
Sala de História e Cultura das Artes e Formação Musical	1
Sala de Professores	1
Salas de Estudo	4
Sala de Formação Musical/ATC	2
Salas de Alunos	2
Portaria	1
Secretaria	1
Auditório	1
Biblioteca	1
Sala de Música de Câmara	1
Sala de Coro e Música de Câmara	1
Estúdios de Dança	3
Bar/Refeitório	1

Tabela 5. Instalações do CRAMC

De uma forma geral, o CRAMC oferece boas condições de funcionamento, com um grande número de salas, todas equipadas com os instrumentos e materiais necessários. Todavia, os instrumentos precisam de mais manutenção e as salas necessitam de maior isolamento sonoro, particularmente as salas de aula dos instrumentistas de sopro.

1.7. Protocolos

No âmbito das suas atividades o CRAMC estabelece alguns protocolos com diferentes entidades.

1.7.1. Escolas de Ensino Regular

Um primeiro tipo de parceria desenvolvido pelo CRAMC diz respeito às escolas do ensino regular, que estabeleceram protocolos com o CRAMC no âmbito do regime articulado do ensino artístico da música.

São escolas parceiras as do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira:

1. Escola EB 2/3 Joaquim Magalhães;
2. Escola Secundária Tomás Cabreira.

1.7.2. Escolas de Ensino Superior

Um segundo tipo de parceria desenvolvido pelo CRAMC é no âmbito das Instituições do Ensino Superior.

Estas parcerias concretizam-se através da cedência de instalações, estágios curriculares e eventualmente através do desenvolvimento de projetos, como por exemplo projetos de investigação. As instituições parceiras de ensino superior são as seguintes:

- ESART (Castelo Branco)
- Universidade Católica Portuguesa (Porto)
- Escola Superior de Música de Lisboa
- Instituto Piaget

1.8. Projetos

O CRAMC procura também proceder ao enriquecimento cultural da área em que se encontra, fomentando atividades de divulgação do trabalho realizado nesta instituição, em parcerias com outras entidades. De momento, há três projetos principais, nomeadamente “Sábados em Família

– O Conservatório vem à Biblioteca”, “Concertos nas Igrejas” e “Concertos no Museu Municipal de Faro”. Em todos eles são realizados concertos regulares.

Apesar de não haver formalmente protocolos com todas as entidades, é também usual a realização de concertos e atividades para as escolas, que são realizados no CRAMC e/ou nas escolas, visando estimular o interesse pela música.

1.9. Meio envolvente e recursos educativos

O CRAMC localiza-se no centro de Faro, sendo o único conservatório de música oficial no concelho. Na área da educação, nas redes públicas e privadas desta localidade há 28 estabelecimentos do pré-escolar, 9 escolas do 1º ciclo e 4 escolas dos 2º e 3º ciclos.

1.10. Recursos Culturais e Sociais

O concelho de Faro dispõe de vários recursos de apoio ao desenvolvimento cultural, através da criação de espaços de apresentação e divulgação de atividades artísticas e da existência de ciclos de concertos organizados por diversas entidades.

1.10.1. Infraestruturas Culturais

Auditório Pedro Ruivo;

Teatro Municipal de Faro;

Centro de Artes Performativas do Algarve (CAPA);

Teatro Lethes;

Companhia de Dança do Algarve;

Auditório da Universidade do Algarve;

Auditório do Instituto da Juventude;

Auditório da Biblioteca Municipal;

Clube Fareense;

Auditório do Museu Arqueológico e Lapidar Infante D. Henrique;

Igrejas, com destaque para a Sé Catedral, as Igrejas de S. Pedro, Carmo e S. Luís.

1.10.2. Principais eventos musicais do Concelho de Faro

Programação da Fundação Pedro Ruivo, nomeadamente concertos, bailados, teatro e o Concurso Internacional de Piano “Maria Campina”;

Concertos e audições do CRAMC;

Concertos integrados na programação do Teatro Municipal e no Teatro Lethes;

Concertos integrados na programação do Centro de Artes Performativas do Algarve;
Espetáculos organizados pela Companhia de Dança do Algarve;
Concertos da Orquestra Clássica do Sul;
Festival de Coros;
Festival Internacional de Folclore.

Para mais informações relativas ao CRAMC é possível consultar o seu regulamento interno¹ e o projeto educativo² no *site* oficial da escola.

¹ http://conservatorioalgarve.com/site/pdf/regulamento_interno_CRAMC.pdf, acedido a 3 de julho de 2017.

² http://conservatorioalgarve.com/site/pdf/projeto_educativo_2013-2016_CRAMC.pdf, acedido a 3 de julho de 2017.

2. Caracterização dos Alunos

No presente ano letivo, 2016-17, a minha classe no CRAMC foi composta por 15 alunos: 11 alunos de Iniciação, 3 alunos do Curso Básico e 1 aluno do Curso Livre.

Para a realização do Estágio de Ensino Especializado foram selecionadas três alunas, duas de iniciação (por falta de alunos do curso complementar) e uma de curso básico. Para efeitos de distinção entre elas, a aluna de iniciação de 8 anos será designada por “aluna A”, a aluna de iniciação de 9 anos por “aluna B” e a aluna do curso básico por “aluna C”.

2.1. Aluna A

A aluna A tem 8 anos de idade e frequenta o 3º ano de escolaridade. Ingressou no CRAMC em 2015, sendo este o seu segundo ano de Iniciação. É uma aluna interessada, com boa postura, recetiva e aplicada. O nível de leitura é razoável, notando-se uma maior facilidade de leitura da clave de sol em detrimento da clave de fá. Esta aluna é bastante comunicativa, mas com uma capacidade de concentração um pouco reduzida. Durante o primeiro ano de estudo a aluna tinha um pequeno teclado em casa, tendo os pais adquirido em dezembro deste ano letivo um piano digital que já permite a execução de dinâmicas. Estuda em casa com alguma regularidade e, desde o início deste ano letivo que o estudo é feito por iniciativa própria, já sem requerer a presença de um dos pais (ambos com um conhecimento limitado de piano). Todavia, o estudo não é constante todas as semanas (muito devido ao horário grandemente preenchido por várias atividades extracurriculares), pelo que por vezes se nota uma quebra na sua evolução. Como é frequente nos alunos desta faixa etária, o estudo tende a ser pouco cuidado e muito à base da repetição, sem ter em atenção todas as indicações dadas na aula sobre como ela deve estudar. Contudo, esta aluna responde bem às alterações sugeridas na aula, após algumas repetições. Apresenta-se em quase todas as audições realizadas, tendo gosto em atuar em público, apesar de deixar transparecer algum nervosismo antes de cada atuação, o que é normal.

2.2. Aluna B

A aluna B tem 9 anos de idade e frequenta o 4º ano de escolaridade. Ingressou no CRAMC no presente ano letivo, tendo frequentado outro conservatório desde os 5 anos de idade, onde iniciou os estudos de piano na minha classe. Tanto a mãe como o avô da aluna tiveram estudos musicais, sendo que a mãe sempre a ajudou no estudo em casa. A aluna desde cedo demonstrou

gosto pela música e pelo instrumento, bem como boas capacidades pianísticas, respondendo quase de imediato às indicações dadas na aula. É uma criança muito ativa e com uma vida muito preenchida, tendo estado também envolvida em várias atividades extracurriculares. Todavia esta aluna tem apresentado um problema na coluna, que a tem impedido de manter uma boa prestação nas várias atividades que pratica. Apesar de ser uma aluna responsável, que adora tocar em público em concertos e concursos, não tem paciência para estudar sozinha e, dada a menor disponibilidade da mãe para a acompanhar no estudo, a sua evolução tem sido cada vez menor. A fraca leitura também contribui para não querer estudar por iniciativa própria, particularmente peças em que ainda se encontre dependente da partitura. A aluna tem em casa um bom piano digital.

2.3. Aluna C

A aluna C tem 10 anos de idade e encontra-se no 5º ano de escolaridade e no 1º grau do ensino supletivo. Frequenta o CRAMC desde os 7 anos de idade, tendo ingressado na minha classe no último trimestre do ano letivo 2015-16. É uma aluna interessada e trabalhadora, mas que apresenta grande tensão muscular quando toca, o que afeta negativamente os resultados. Apesar do interesse da aluna, esta tem pouca paciência para estudar e pouca atenção durante o estudo, pelo que, muitas das vezes, apresenta vários erros de leitura da partitura que lhe custam muito a corrigir. Ao contrário das alunas A e B, a aluna C é mais introvertida. Embora também se apresente nas audições realizadas, não gosta de tocar em público, ficando bastante nervosa. O seu pai tem alguma formação musical, tendo por hábito acompanhar o estudo da aluna. Todavia esta tem-se mostrado cada vez menos recetiva à ajuda dele. A aluna C também tem um piano digital em casa.

3. Práticas educativas desenvolvidas

3.1. Aluna A

A aluna A tem, semanalmente, uma aula de instrumento de 30 minutos, uma aula de Iniciação Musical de 60 minutos e uma aula de Coro de 45 minutos.

O curso de iniciação no CRAMC não tem um programa pré-definido, ficando ao critério do professor a escolha do repertório, bem como o número de peças a ser estudado. Nos três primeiros anos do curso de iniciação também não há provas nem audições obrigatórias. Nesta fase considero importante que a aluna desenvolva à-vontade com o instrumento e que adquira bases sólidas. Para tal escolho algumas peças a ser trabalhadas com algum detalhe e muitas outras de semelhante dificuldade para serem lidas e estudadas, visando aperfeiçoar e interiorizar os conceitos/técnicas trabalhadas na aula, desenvolver a leitura e, ao mesmo tempo, manter a aluna motivada e concentrada.

Neste ano letivo deu-se continuidade ao trabalho realizado com a aluna no ano letivo anterior, com os métodos:

- Contos de uma Jornada Musical vol. 2 – I. Gorin
- O pequeno músico vols. 1 e 2 – I. Korolkova

E com vários estudos e algumas peças retiradas de outros manuais:

- Estudos de Gnessina, Berkovich, Gurlitt, Czerny e Gedike;
- *Ragtime* de Ivanova.

A escolha do repertório visa também dar a conhecer vários estilos e géneros musicais, bem como toda a terminologia e gramática musicais, que considero importantes introduzir desde cedo. Visto a aluna A só ter adquirido um piano digital em dezembro, alguns aspetos musicais foram somente trabalhados na aula e só a partir do segundo período a aluna começou a estudá-los em casa, nomeadamente as dinâmicas. O repertório foi também adaptado consoante as dificuldades demonstradas ao longo do estudo. Neste caso, a aluna A começou a desenvolver mecanismos para “facilitar” a leitura, começando a focar-se mais na dedilhação em detrimento das notas. Como tal, foi escolhido repertório que redirecionasse a atenção principal para as notas (nomeadamente evitando peças só com posição de 5 dedos). Para estimular a leitura, parte

de algumas aulas foi dedicada à leitura de peças, o que tentei que a aluna fizesse da forma mais autônoma possível.

A aluna A participou positivamente nas audições da classe de piano realizadas em todos os períodos (programa da audição final da classe em Anexo 1), bem como no concerto de *Halloween*, onde tocou uma peça a quatro mãos com a Aluna B.

A avaliação da aluna A foi “Excelente” em todos os períodos.

3.2. Aluna B

A aluna B tem, semanalmente, uma aula de instrumento de 30 minutos, uma aula de Iniciação Musical de 60 minutos e uma aula de Coro de 45 minutos.

Conforme mencionado anteriormente, o curso de iniciação de piano não tem programa pré-definido. No entanto, a fim de transitar para o 5º ano (1º grau dos cursos básicos supletivo ou articulado) os alunos inscritos no 4º ano de iniciação têm de realizar uma prova de avaliação, no final do ano letivo. O programa a apresentar nesta prova é uma peça de escolha livre, até ao máximo de cinco minutos.

Comparativamente ao ano letivo anterior, a aluna estudou um número de peças bastante inferior. Tal deveu-se ao acrescido grau de dificuldade do repertório, bem como a uma constante quebra na motivação da aluna. Esta deveu-se à necessidade de estudar cada obra durante mais tempo do que ela estava habituada (devido ao grau de dificuldade superior das peças), à necessidade de maior autonomia no estudo (visto a mãe não ter tanta disponibilidade para a acompanhar em casa), à adaptação a uma nova professora durante o tempo em que estive de licença de maternidade e também à adaptação ao novo conservatório (visto a aluna não ter estado muito à-vontade com a mudança durante os primeiros dois períodos).

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido com a aluna no ano letivo anterior, foram estudadas diversas peças retiradas de vários manuais:

- Estudo op. 27 n.º 3 em lá menor de Kabalevsky;
- *L'alouette* de Glinka;
- *Ragtime* de Ivanova;
- 2º andamento do Concerto em Sol M para piano e orquestra de cordas de Berkovich;

- Estudo em Sol m de Berkovich;
- Estudo em Dó M de Gnessina;
- Rondo em Sol M em homenagem a Mozart de Peskanov;
- Sonatina em Sol M de Berkovich;
- Os palhaços op. 27 n.º 20 de Kabalevsky.

Foram ainda estudadas as escalas e arpejos. Por norma só é exigido, até ao 4º ano de iniciação, que os alunos sejam capazes de realizar as escalas na extensão de uma oitava por movimento paralelo. A aluna em questão estudou as escalas na extensão de duas oitavas, por movimento paralelo e algumas por movimento contrário. As escalas escolhidas foram maioritariamente as das tonalidades das obras estudadas ao longo do ano, nomeadamente:

- Si M, Sib M e Sol Maior;
- Sol Menor.

Uma vez que a aluna já demonstrava um certo nível de à-vontade com o instrumento, procurei que ela tivesse também um papel ativo na escolha do repertório, o que considero pertinente a partir desta fase. Como tal, escolhi um grupo de peças de dificuldade semelhante e que a ajudassem a trabalhar os aspetos necessários a desenvolver. Toquei-as para a aluna e deixei-a selecionar as suas preferidas, de modo a fomentar a motivação para o estudo.

No processo de leitura de peças novas, procurei desenvolver na aluna a autonomia da leitura, tentando interferir o menos possível. Todavia, ajudei-a a fazer uma análise formal das peças, para que ela melhor compreendesse as obras e pudesse simplificar o conteúdo das mesmas. Embora seja esperado que a aluna preste igual atenção às dinâmicas e articulações presentes na partitura, como às notas e ao ritmo, infelizmente estes aspetos ainda são constantemente descuidados, necessitando de a relembrar constantemente.

De acordo com o regulamento do departamento de piano do CRAMC, os alunos do 4º ano de iniciação têm de realizar uma prova técnica por período. Nesta prova os alunos têm de tocar uma escala em movimento paralelo (na extensão de uma oitava), um estudo, leitura à primeira vista e também umas questões designadas de “gramática musical”, em que têm de identificar vários aspetos presentes nas partituras (figuras rítmicas e notas, reconhecer dinâmicas, articulações, identificações de compasso, alterações). A aluna obteve sempre avaliação “Excelente” nas referidas provas.

Participou ainda em todas as audições da classe de piano realizadas (programa da audição final da classe em Anexo 1) e no concerto de *Halloween*, em que tocou a quatro mãos com a aluna A. Em todos os períodos a aluna obteve a avaliação de “Excelente”. No final do ano letivo a aluna teve de realizar uma prova para prosseguir os estudos para o 1º grau do curso básico, onde tocou a obra Rondo em Sol M de Peskanov. A aluna fez a prova para o curso articulado (que teve duas componentes, uma de formação musical e outra de instrumento), na qual obteve como nota final 92,54%, tendo sido admitida em 3º lugar. Irá então prosseguir os estudos, no próximo ano letivo, em ensino articulado.

3.3. Aluna C

A aluna C tem uma aula de piano semanal de 45 minutos, uma aula semanal de Coro de 90 minutos e uma aula semanal de Formação Musical de 90 minutos.

Esta aluna teve uma adaptação difícil ao 5º ano da escola e tal refletiu-se também no estudo de piano. A aluna não apresenta muita facilidade com o instrumento e, visto a exigência ser maior neste ano letivo, a aluna ficou um pouco assoberbada. As principais dificuldades enfrentadas pela mesma estão relacionadas com a tensão física que apresenta quando toca. Vários exercícios de relaxamento, no instrumento e fora dele, foram feitos. Embora seja visível alguma melhoria, o progresso tem ocorrido muito lentamente. A escolha do repertório foi feita, tendo em conta as dificuldades demonstradas pela aluna: ligeiramente mais fácil do que o esperado para um 1º grau, mesmo querendo que ela lesse o máximo repertório possível para ajudar na leitura e na motivação, o repertório estudado foi pouco mais do que o mínimo exigido, devido ao pouco tempo para estudar. Apesar das suas dificuldades, a aluna estudou com certa regularidade em casa, mostrando alguns progressos. Todavia, dada a sua pouca atenção no estudo, demonstrou falta de consistência na dedilhação e várias articulações erradas. Por esse motivo, grande parte das aulas foram para corrigir articulações e dedilhação, de forma a automatizá-la, evitando que ela as trocasse constantemente, o que levaria a erros diferentes de cada vez que as tocasse. Uma vez que os erros estavam bastante enraizados, optei por fazer sempre a primeira abordagem ao repertório novo na aula, para melhor direcionar o estudo e torná-lo mais rentável.

O repertório estudado pela aluna C ao longo do ano letivo foi o seguinte:

- Escalas de Dó M, lá m, Sol M e Si M à distância de 8^a, na extensão de duas oitavas. Respetivos arpejos no estado fundamental e inversões, em duas oitavas. Escala cromática em duas oitavas.
- Estudos:
 - Estudo de Zeleni;
 - Estudo de Berkovich;
 - Estudo em Sol M de Schytté;
 - Estudos de Gedike em Dó M e em Sol M;
 - Estudo em Dó M de Clementi.
- Bach:
 - Minueto em Ré m BWV Anh. 132.
- Sonatina:
 - Sonatina em Dó M de Duncombe.
- Peças:
 - Valsa-Musette de Allerm;
 - Valsa de Kazatchay;
 - Os meninos alegres de Getalova;
 - Dança em mi m de Gedike.

De acordo com o regulamento do departamento de piano do CRAMC (ver anexo 2), os alunos do 1º grau do curso básico têm de realizar, por período, uma prova técnica, um colóquio e uma audição. Na prova técnica os alunos têm de tocar uma escala em movimento paralelo (na extensão de duas oitavas), um estudo e leitura à primeira vista. O colóquio foi a forma que o departamento de piano encontrou para combater a lacuna existente relativamente à análise, história e repertório pianístico até ao 5º grau. Esta prova é teórica e é constituída por duas partes (ver anexo 3 para perguntas e repertório de reconhecimento auditivo; ver anexo 4 para exemplos de provas). Na primeira, os alunos têm de reconhecer auditivamente cinco excertos de obras do repertório de piano (para as quais lhes é dado, no início do período, a lista das obras que poderão sair e respetivas gravações para que possam ouvir), sabendo identificar o período, o compositor e a obra. A segunda parte aborda temas como compositores e respetivos períodos, repertório de piano e formas musicais (nomeadamente a forma sonata, rondo, tema e variações). Estas questões são escolha múltipla, de associação ou de palavras cruzadas, entre outras. Todo o material de estudo é fornecido aos alunos, estando os professores disponíveis para quaisquer explicações necessárias. A partir do 3º Grau, para além destas provas, os alunos têm de elaborar

um projeto anual, que é um trabalho escrito sobre um tema, acordado com o professor, relacionado com o piano.

A aluna participou em todas as audições da classe de piano (programa da audição final da classe em Anexo 1). No final do 1º período obteve avaliação final de 16 valores, tendo obtido 17 valores nos dois períodos seguintes.

3.4. Sistema de Avaliação

3.4.1. Avaliação qualitativa

A avaliação qualitativa coincide com o final de cada período e é feita para todos os alunos dos cursos de iniciação, de acordo com a seguinte escala: Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bastante e Excelente.

Para todos os alunos dos cursos de iniciação, básico e complementar (articulado e supletivo), e eventualmente do curso livre, é também preenchida e entregue a cada encarregado de educação uma ficha individual do aluno. Nesta constam os seguintes parâmetros: progressos técnicos e musicais, participação e interesse, estudo feito em casa, desempenho em audições e concertos, comportamento, assiduidade e pontualidade e outros comentários que eventualmente o professor considere necessários.

3.4.2. Avaliação quantitativa

No final de cada período é atribuída uma nota quantitativa a cada aluno do curso básico (na escala de 0 a 20 para os de ensino supletivo e na conversão de 1 a 5 para os de ensino articulado) e secundário (na escala de 0 a 20).

3.5. Outras Atividades

3.5.1. I Concurso Interno de Piano “Faro Primavera”

Este ano letivo organizei, juntamente com os restantes professores da classe de piano, um concurso interno (ver anexo 5), dirigido a todos os alunos (desde a iniciação até ao 8º grau). Os quatro professores de piano da instituição estiveram presentes, bem como um membro da direção. Todos os alunos obtiveram diplomas e uma pequena lembrança musical, sendo que os três com melhor pontuação foram premiados com a inscrição e participação no Festival de

Verão na *Accademia Pianistica Internazionale Imola*, em Itália, que inclui 2 *masterclasses* e também a participação no concurso *Premio Città di Imola*. Foi uma experiência muito positiva, motivadora para os alunos e muito bem recebida pelos pais.

3.5.2. Concertos e outros eventos

Sempre que possível, procura-se que os alunos participem em concertos fora do conservatório e em outros eventos (nomeadamente *masterclasses* e festivais). Todavia, tal não acontece com frequência, dada a existência de poucos locais com piano na área, o que limita o número de eventos. Este ano letivo foi possível organizar quatro concertos com alguns alunos do departamento de piano, fora do CRAMC. Decorreu também, no mês de maio, uma *masterclass* de piano com a professora Marlies Van Gent.

Nas férias da páscoa um grupo de 15 alunos foi numa visita de estudo de três dias ao Reino Unido. Lá tiveram oportunidade de assistir ao musical “42nd Street” no *Theather Royal Drury Lane* e de visitar a escola *Purcell*, onde assistiram a uma audição e também tiveram oportunidade de tocar. Foram ainda visitar o Museu na *Royal Academy of Music* e assistir a um concerto na *St. Martin in the Fields*. Foi uma experiência bastante enriquecedora e motivante para os alunos.

3.5.3. Reuniões

A classe de piano no CRAMC é constituída por quatro professores. Estes reúnem uma vez por período, sendo agendadas outras reuniões em caso de necessidade. Os assuntos abordados são todos os aspetos respeitantes à classe, nomeadamente o agendamento das atividades curriculares (audições, concertos, provas – ver anexo 6) e de outras atividades (como *masterclasses* e concertos fora do conservatório), eventuais revisões do sistema de avaliação (ver anexo 7) e do repertório mínimo exigido³.

Para além destas reuniões, é ainda realizada uma reunião geral de professores, normalmente no início do ano letivo.

³ A escolha do repertório é baseada na listagem do Conservatório Nacional de 1974, tendo os professores a liberdade de escolher obras fora desta lista, desde que o grau de dificuldade das mesmas seja equivalente ao das obras presentes na listagem e que tal seja aprovado pelos professores da classe.

3.5.4. Atividades de enriquecimento curricular

Para além das atividades desenvolvidas no âmbito do enriquecimento curricular para os alunos, acredito ser ainda importante participar em atividades semelhantes para professores. Este ano letivo fui convidada a participar num *workshop* para professores no Reino Unido, de 6 a 9 de julho, dinamizado pela professora Irina Gorin, sobre o processo de ensino-aprendizagem na primeira abordagem ao piano. Neste *workshop* foram também apresentados os manuais de piano da autora (traduzidos por mim em anos anteriores) e explicada a forma como trabalhá-los com os alunos. Considero importante participar nestes eventos, pois a partilha das múltiplas experiências enriquece-nos e leva-nos à reflexão sobre o trabalho realizado enquanto professores, dando-nos a conhecer outras formas de trabalhar, outros métodos de ensino e outras ferramentas de transmissão dos vários conteúdos ministrados em sala de aula. Trabalhando eu com alunos desde os 4 anos de idade, julgo ser importante haver versatilidade por parte do professor, de forma a adaptar o método de ensino a cada aluno, às suas características e necessidades, pelo que todo o conhecimento é sem dúvida uma mais-valia.

4. Análise Crítica da Atividade Docente

Quando reflito sobre o meu trabalho enquanto professora, considero que tudo é construído com base na interação professor-aluno. Esta relação tem de ser constantemente adaptada à personalidade e à idade do mesmo. Da mesma forma, o conhecimento que lhes procuro transmitir tem de ser ajustado, precisando assim de várias ferramentas para o poder adaptar de acordo com a necessidade. Tendo trabalhado com alunos de várias idades e níveis diferentes, foi ao começar a trabalhar com alunos dos 3 aos 12 anos que comecei a refletir sobre a utilização das múltiplas ferramentas para a compreensão do aluno. Se, mesmo quando os alunos já são capazes de ter pensamento crítico e analisar o estudo que fazem (capacidade que, de acordo com J. Piaget, é normalmente adquirida após os 11 anos), muitas vezes têm dificuldade em compreender como estudar e como resolver os problemas com que se deparam, o que fazer com os alunos mais novos, que ainda não desenvolveram esta capacidade? Esta questão fez-me repensar sobre a minha metodologia e também sobre a importância do apoio parental nesta fase inicial.

Irei então mencionar alguns dos princípios que suportam a metodologia que aplico nas aulas.

4.1. Parceria Professor–Aluno–Pais no processo de ensino-aprendizagem

Tendo como principal objetivo ajudar cada aluno a crescer musicalmente, usando estratégias diferentes, adaptadas a cada um, a minha experiência de lecionação tem-me ensinado que a imagem e expectativas que a família tem da escola fazem toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Normalmente a conversa inicial com os pais revela logo o nível de envolvimento parental, as suas expectativas, bem como a sua disponibilidade, constatando que os melhores resultados se verificam sempre que existe uma estreita colaboração e empenho por parte dos mesmos. Salvo raras exceções, em que os alunos têm uma grande força de vontade independentemente do apoio parental, vejo muitos alunos com potencial a ficarem aquém das suas capacidades por falta de exigência por parte dos pais. Por esta razão, considero que o meu trabalho inicial passa por desenvolver uma boa relação não só com os alunos, mas também com os pais, por forma a ajudar o desenvolvimento musical da criança.

4.2 Postura

Tocar piano não é algo anatomicamente natural. Claro que alguns alunos apresentam um maior à-vontade com o instrumento do que outros, mas, no geral, tocar piano é uma atividade que exige um grande controlo do próprio corpo e de motricidade fina, que raramente é intuitivo. As

crianças, que passam o dia a correr e a saltar, de repente parece que se tornam estátuas assim que se sentam ao piano. Esta tensão ocorre por várias razões, sendo a mais óbvia o pouco à-vontade com o instrumento (Neuhaus, 1993, p. 98-99).

A tensão desnecessária é de bastante importância para mim devido ao meu próprio percurso musical. Não só devido às várias tendinites que desenvolvi durante alguns anos de estudo, mas também devido a um episódio marcante a nível musical. Quando iniciei o mestrado em *performance* tive oportunidade de assistir a uma *masterclass* com Murray Perahia em que uma aluna do segundo ano de mestrado interpretou um dos *scherzos* de Chopin. Foi uma *performance* marcante para mim devido à musicalidade da pianista e à qualidade do som que ela produzia. Nesse dia finalmente compreendi (apesar de mo ter sido mencionado várias vezes) que tal qualidade do som só é possível quando não há restrição de movimentos, não há tensões desnecessárias. Desde esse episódio que o relaxamento se tornou indispensável. De tal forma, que cada vez que tinha de executar uma passagem tecnicamente difícil, conscientemente pensava em relaxar. Num curso de *Body Mapping* para músicos que frequentei nessa mesma altura, essa foi uma das questões mais abordadas nas *masterclasses* e era notória a mudança na qualidade do som, quando as tensões desnecessárias eram abolidas.

Tal relaxamento implica que a posição da mão não seja considerada uma estrutura rígida, mas sim flexível e em constante mudança. Consequentemente, não tento que os alunos tenham uma posição da mão fixa ao piano, e evito usar expressões como “enrolar os dedos”, pois estas normalmente levam os alunos a contrair os músculos de forma excessiva e desnecessária. Noto, por isso, uma preocupação crescente em como verbalizo os conceitos, particularmente com os alunos mais novos, fazendo certas analogias, de acordo com os seus interesses, vivências e imaginação, como por exemplo: para relaxar o pulso, imaginarem um balão a levantá-lo, como num episódio da série infantil de *Winnie de Pooh*.

Pessoalmente, a qualidade do som produzido deve ser trabalhada desde a primeira aula – o primeiro contacto com o instrumento – bem como o relaxamento de tensões desnecessárias. Para tal faço exercícios quer ao piano e quer sem o instrumento, com recurso a histórias, imagens e imaginação, por forma a manter os alunos motivados. A título de exemplo, sugiro que me imitem no desempenho de uma marioneta: começam por esticar os braços ao nível dos ombros; seguidamente relaxam os dedos; posteriormente os pulsos; seguem-se os antebraços e por fim os braços, sentindo assim as diferentes articulações dos membros superiores.

4.3. Leitura e compreensão da partitura

Um dos maiores desafios tem sido incentivar os alunos a ler. Atualmente, com as crianças habituadas a sistemas de gratificação instantânea e recompensas frequentes, perdeu-se a vontade intrínseca do aluno querer trabalhar para fazer mais e melhor e da gratificação de obter algo através do esforço (Magalhães, 2009, p. 9). Isto reflete-se no estudo do piano, em que é necessário trabalhar para atingir os resultados esperados, começando pela leitura. Cada vez mais alunos se recusam a ler a partitura, esperando que o professor faça o trabalho por eles. Desta forma, os alunos pretendem decorar por observação e repetição, ao invés de lerem e compreenderem o conteúdo presente na pauta. O trabalho de leitura torna-se então um processo muito lento e moroso, o que deixa ao professor menos tempo para o cumprimento do programa e para a preparação dos alunos para as atuações. Por esta razão, experimentei pontualmente a metodologia de ensino de demonstração/imitação, o que lhes permitiu a gratificação instantânea, mas sem qualquer compreensão. Dado verificado sempre que na aula seguinte, os alunos não conseguiam reproduzir o que fora feito na aula anterior, quer pelo esquecimento da imitação feita, associado à falta de estudo em casa (dadas as múltiplas atividades extracurriculares em que estão envolvidos), quer pela falta de autonomia de leitura, processo que os ajudaria a relembrar o que tocaram na aula anterior. Como tal, deixei de lhes “facilitar” a leitura, insistindo para que fosse feita pelo aluno, mesmo que ele não a tivesse feito em casa. Surpreendentemente, vejo os alunos a desenvolver estratégias para terem o menor trabalho possível na leitura durante a aula, formulando perguntas como “Que nota é esta?” ou “Esta nota é aqui? (tocando-a ao piano)”. Perante estas questões, conduzo o raciocínio dos alunos, através de múltiplas perguntas, de modo a chegarem por eles mesmos às respostas, desenvolvendo a sua autoestima e autonomia.

4.3.1 Dedilhação

Algumas vezes vejo os alunos mais avançados com dificuldades de leitura, devido a não saberem que dedilhação utilizar. Relativamente a esta questão, procuro que a dedilhação que usem seja coerente, prática e funcional: se é visível a existência de um padrão, procuro incutir-lhes a ideia de que o mesmo padrão deve ser executado com a mesma dedilhação, que será mais fácil de reter e repetir do que se esta estiver em constante mudança; é também necessário perceber se a dedilhação funcionará no andamento final da peça; por fim, a dedilhação deve ser escolhida em função do fraseado e servir o mesmo. Com estes aspetos base, procuro ajudar o aluno a encontrar a melhor dedilhação para ele, sendo que tal não significa que só haja uma dedilhação boa ou que a escolhida não venha/deva ser alterada.

4.3.2 Pulsação

Por vezes alguns alunos mostram dificuldades em sentir a pulsação. Com os alunos mais novos, noto que uma das ferramentas que dá melhores resultados é tocar a quatro mãos com eles. Embora inicialmente aparentem ficar um pouco baralhados, pois têm muito mais para ouvir, tocar a quatro mãos ajuda-os a manter a pulsação estável. Com os alunos mais crescidos, o uso esporádico do metrónomo tem-se mostrado útil. Todavia, em situações mais complicadas não sei até que ponto o metrónomo será a melhor solução, pois mesmo quando os alunos finalmente adquirem a capacidade de tocar com o metrónomo, esta pode não se manter quando tiverem de tocar sem ele. Por outro lado, há alunos que com o uso excessivo do metrónomo, passam a tocar de forma puramente mecânica, que não é de todo o resultado desejado. Como tal, acho que o metrónomo deve ser usado de forma moderada e, caso não surta os efeitos desejados, outras ferramentas deverão ser empregues, de acordo com as dificuldades do aluno. De momento ainda não tive necessidade de usar outras ferramentas para além das acima mencionadas, pelo que eventualmente terei de procurar outros meios, caso venha a ter algum aluno com maiores dificuldades.

4.3.3. Leitura à primeira vista

Tal como já foi referido anteriormente, a falta de autonomia de leitura, associada à falta de estudo, afeta grandemente uma outra faculdade muito importante, desde a fase inicial dos alunos: a leitura à primeira vista. Para a fomentar, além do repertório de estudo, procuro dar-lhes várias peças de dificuldade ligeiramente abaixo do nível em que o aluno se encontra, estimulando, desta forma, a sua leitura. Tento também que este trabalho seja feito não só na aula, mas também em casa. Todavia, a maioria dos alunos acaba por não o fazer e a focar-se apenas numa ou duas peças de cada vez (o mínimo exigido por período). Apesar de já ter sido introduzida uma prova de leitura à primeira vista nas provas técnicas a partir dos 9 anos, continua a ser uma faculdade descurada. Nos mais novos tenho notado dificuldade para que façam este trabalho em casa de forma produtiva pois quando lhes peço para as tocar têm grande parte das notas ou ritmo errado. Contudo, se lhes der peças muito mais fáceis para exercitarem a leitura, também os alunos tendem a desmotivar. Esta é uma das razões pelo que o uso das tecnologias pode ser benéfico. Experimentei o uso da aplicação *PianoMaestro* com alguns alunos e notei que esta teve um impacto positivo na leitura, na pulsação e na motivação dos mesmos. Esta aplicação tem várias peças e métodos de piano em que os alunos tocam a sua parte no instrumento, interagindo com o *tablet* que reconhece o que o aluno toca e faz o

respetivo acompanhamento em simultâneo. A aplicação permite também selecionar “modo de estudo”, que possibilita o estudo de pequenas secções em várias velocidades, com opção de correção de notas, podendo depois juntar pequenas secções até ser capaz de tocar a peça na sua totalidade. No final há a opção de *performance* que avalia a atuação do aluno em três parâmetros: notas, ritmo e ajudas (opção que, caso selecionada, desconta pontos). Se o aluno obtiver três estrelas, é possível tirar uma *selfie* e enviar juntamente com a gravação de áudio da *performance* para os pais. No final de cada semana o professor recebe um *e-mail* com a descrição do trabalho que o aluno realizou durante a semana. Como tudo, tem os seus prós e contras. É uma ferramenta que considero útil para a leitura à primeira vista, no entanto, não recomendaria que o estudo em casa fosse inteiramente feito com o uso da aplicação, pois este é encarado inteiramente como um jogo, sendo que a preocupação dos alunos se foca somente em acertar nas notas e no ritmo, e não em como tocar e no som que estão a produzir. Também, embora os alunos tenham gostado, esta é uma ferramenta que tem de ser alternada com outras, pois passado algum tempo deixa de ser novidade e os alunos perdem o interesse. Sinto que ainda necessito de encontrar mais ferramentas para que este trabalho surta os efeitos desejados.

4.4. Fazer música

Um dos principais focos do estudo tem de ser fazer música, sendo a técnica somente uma ferramenta para este fim. Reconheço que este aspeto tem sido um dos mais difíceis de trabalhar com os alunos. Tendo recorrido muito à imaginação deles, consigo ver algumas melhorias, mas no geral penso ser necessário um maior trabalho de desenvolvimento auditivo. Tendo em conta a realidade descrita anteriormente, torna-se difícil desenvolver o aspeto musical, pela falta de autonomia de leitura, associada à falta de estudo e de instrumentos acústicos. Enquanto são alunos de iniciação ainda é relativamente possível trabalhar alguns aspetos musicais, visto as peças serem curtas e de fácil leitura. Mas, à medida que vão progredindo e o estudo não acompanha a dificuldade do programa, bem como o instrumento não lhes permite focar no que realmente interessa, vejo os alunos mais centrados na execução correta das notas e do ritmo.

Contudo, é minha função enquanto professora descobrir mecanismos para os ajudar a progredir, mesmo que não seja tanto quanto gostaria. Para tal, penso ser importante que os alunos sejam estimulados a trabalhar o ouvido desde muito cedo, até mesmo antes de aprenderem a ler uma pauta. É necessário que os alunos exercitem o ouvido e que adquiram o hábito de ouvir o que fazem, pois, assim que os alunos começam a ler a partitura, a faculdade visual sobrepõe-se à auditiva e rapidamente se esquecem o que é importante: o resultado sonoro do ato de tocar as

notas que se encontram na pauta. Para esta finalidade, pode-se pedir ao aluno para tocar de ouvido uma melodia e para a interpretar de forma alegre ou triste; pedir ao aluno para criar um acompanhamento para a melodia (que pode ter somente duas notas, para os alunos mais novos, e ser um pouco mais complexo para os alunos mais crescidos); pedir ao aluno para criar uma melodia ou para completar uma melodia iniciada pelo professor; pedir para transpor uma pequena melodia, entre outros exercícios. Estes têm sempre de ser adaptados ao nível do aluno.

Para além deste estímulo, é crucial trabalhar na qualidade do som, procurando que o aluno controle auditivamente as várias fases de produção de som: o início, a duração e o seu desvanecer. Este controlo é fundamental para vários aspetos musicais, inclusive para o uso do pedal, que também deve ser controlado pelo ouvido. Mesmo para os alunos que necessitem de todas as indicações do pedal marcadas na partitura, se só as seguirem sem qualquer controlo do resultado sonoro, na maioria das vezes o efeito não é de todo o desejado.

4.4.1. Memorização

A memorização encontra-se como um subcapítulo da secção anterior pela simples razão que considero esta como um dos meios para o aluno ser capaz de fazer música. Atualmente já não é obrigatório tocar de cor, pelo menos nas escolas em que trabalho. No entanto, procuro que os meus alunos toquem de cor, pois desta forma estão libertos da partitura, o que lhes permite ouvir mais atentamente o resultado sonoro do que estão a tocar. Considero que este hábito deve ser incutido no aluno desde o início da aprendizagem do instrumento, pois desta forma acabar-se-á por se tornar algo natural.

4.5. Exemplificar

I suggest that anyone interested should play a scale first this way and then the proper way, which is the exact opposite; namely: as you approach the thumb (i.e. playing the fourth, third, second) the hand should be held sloping from the second to the fifth finger and in turning the thumb under i.e. approaching the next position of three fingers in a row (third, second and first), the hand should describe a small arc over the thumb, a kind of loop, and at that moment, of course, the hand (more precisely, the line of the knuckles, “where the fingers start growing”) slopes from the fifth towards the second finger (for an instant!) and the next instant it straightens out and the instant after it takes up once more the first position, sloping towards the fifth finger. – How difficult it is to describe accurately this very simple process, and how easy it is to show it on the piano with just a few words of explanation! (Neuhaus, 1993, p. 102)

Como na transcrição acima, é visível a dificuldade de explicar verbalmente com precisão como fazer um simples exercício. Por esta razão, muitas vezes é bem mais simples e eficaz demonstrar, ao invés de procurar explicar o processo. Para além disso, quando procuramos explicar ao aluno como fazer algo de forma detalhada, há tantas pequenas partes e *nuances* envolvidas que o aluno pode ficar baralhado e, na tentativa de reproduzir com exatidão o que lhe foi pedido, desenvolver tensões desnecessárias e prejudiciais. Claro que é necessário explicar minimamente como fazer, para quê e o porquê de fazer de determinada forma, mas procurando sempre simplificar e exemplificando de seguida, adaptando a explicação à idade e à capacidade de compreensão do aluno. Com os alunos mais novos, para além de ser extremamente útil demonstrar, noto que quanto menos tempo falar, menos probabilidades tenho deles se desconcentrarem. Como tal, muitas das vezes uso analogias simples, somente para que eles retenham “como fazer”, e demonstro de seguida. Por exemplo, para a execução de staccato, associar o movimento “ao salto de um sapo num trampolim”.

4.6. Como estudar

Outro dos aspetos que considero fundamental que o aluno desenvolva é a autonomia de estudo, sendo capaz de ler e compreender o que está na pauta e de o transpor para o piano. Desta forma, procuro desenvolver com o aluno um trabalho de análise e leitura da partitura, dando-lhe ferramentas de estudo para que consiga identificar os problemas e solucioná-los. Ao estudar com eles como abordar a partitura procuro que os alunos sejam capazes de identificar a estrutura da obra, onde começam e terminam as frases musicais e qual o carácter das mesmas (com especial ênfase nas diferentes articulações e dinâmicas, parte fulcral no processo de leitura, devendo ser feito juntamente com a leitura dos ritmos e das notas). Procuro ensiná-los a estudar por secções e dou-lhes exercícios como por exemplo tocar de mãos separadas ou tocar uma mão e cantar a outra, para resolverem eventuais problemas com que se deparem, como por exemplo problemas técnicos, rítmicos ou polifónicos. Acho importante que os alunos consigam compreender o que tocam ao invés de tocar tudo de forma mecanizada. Tal também se reflete na memorização, sendo a diferença entre uma memorização mecanizada e instável (adquirida pela repetição da peça inúmeras vezes do início ao fim) a uma memorização consciente e sólida.

Em casa os alunos devem dar continuidade ao trabalho feito na aula. Durante cada aula explico como devem estudar, sendo que no final da aula anoto tudo no caderno do aluno e peço para que ele me demonstre e explique como vai estudar em casa e para que servem determinados

exercícios. Todas as aulas relembro da importância de estudar devagar. Como Berman explica, devemos estudar tão rápido quanto a nossa capacidade de ouvir todos os detalhes e de controlar mentalmente cada movimento. Estudar devagar é necessário não só para treinar os dedos a moverem-se mais rápido, mas também para treinar a mente a reagir mais rapidamente ao que o ouvido ouve. (Berman, 2000, p. 127)

4.7. Audições

Finalmente, considero de extrema importância que os alunos participem, desde cedo e sempre que possível, em atuações públicas. Estas normalmente decorrem na forma de audição da classe de instrumento ou da escola e é uma experiência bastante importante, não só pela prática de tocar em público, mas também por ser uma oportunidade de ouvir os colegas. As audições têm também um papel fundamental na motivação dos alunos e no seu crescimento, tanto musical como pessoal (nomeadamente a aprenderem a comportar-se num concerto, respeitando os colegas enquanto atuam). Para além disso, quanto mais cedo começarem e quanto mais regular for o hábito de tocar em público, menos receio terão de estar em frente a uma plateia mais tarde.

Todos os aspetos referidos neste capítulo refletem a forma como procuro ensinar e partilhar os conhecimentos que tenho adquirido enquanto aluna e enquanto professora, não só com os alunos que fizeram parte deste estágio, mas também com todos os outros alunos com quem tive oportunidade de trabalhar.

5. Conclusão

A realização deste Estágio foi importante para mim. Embora não sinta que faça as coisas de forma muito diferente do que fazia anteriormente, considero que me encontro mais consciente e mais analítica do que faço. Ter observado as gravações das minhas aulas foi útil pois mostrou-me a realidade do meu trabalho e não a percepção que tenho dele. Permitiu-me também analisar de forma mais imparcial as metodologias utilizadas.

Após uma reflexão sobre as aulas dadas, considero que um dos aspetos mais difíceis é conseguir gerir o nível de exigência e não esperar que tudo saia perfeito. Ou melhor, não insistir para que tudo seja corrigido simultaneamente. Reconheço que é necessário trabalhar os vários aspetos aos poucos e poucos e que é um trabalho que irá ser desenvolvido durante o estudo de várias obras, não podendo esperar o total domínio de todos os aspetos em todas as obras. Como tal, preciso de aceitar que nem todas as peças serão tocadas na perfeição e que este processo é um trabalho contínuo, a ser realizado ao longo de vários anos de estudo. Por esta razão, é vantajoso mudar o repertório com alguma frequência para que os alunos, particularmente os mais novos, não percam a motivação, sendo que podemos continuar a trabalhar os vários aspetos necessários noutras obras, de dificuldade semelhante.

Penso também ser necessário encontrar, particularmente com os alunos mais avançados, o meio-termo entre direcionar o trabalho dos alunos, exemplificando como fazer, mas ao mesmo tempo dar-lhes uma certa liberdade juntamente com as ferramentas necessárias para que eles possam desenvolver a sua individualidade musical. Como Berman disse, o melhor elogio que lhe fizeram foi, ao ouvirem dois recitais de dois alunos dele: “If I did not know, I could never guess that they study with the same teacher” (Berman, 2000, p. 198).

Por fim, da mesma forma que, enquanto intérprete, o estudo é uma constante e faz parte do trabalho para toda a vida, enquanto professora, o trabalho também carece de desenvolvimento. Considero essencial investir na minha formação contínua, de modo a desenvolver mais ferramentas de trabalho para lidar com as várias situações e dificuldades que surjam, por forma a conseguir melhor adaptar-me às necessidades de cada aluno. Espero que, com mais experiência, continue a crescer enquanto professora e também nunca descure a componente humana, pois a forma como o professor interage com o aluno pode fazer toda a diferença.

Secção II - Investigação

1. Descrição do Projeto de Investigação

Os pianistas são normalmente encorajados a tocar de cor, havendo a ideia generalizada, também sugerida por investigações anteriores, que tocar sem a partitura permite ao intérprete ser mais expressivo e melhor comunicar com o público (Henriques, 2014; Aiello & Williamon, 2002; Ginsborg, 2004). Hallam (1998) também sugere que tocar de cor dá ao intérprete uma sensação maior de “saber” a obra, o que pode consequentemente aumentar a confiança deste. Contudo, tocar de cor pode também gerar grandes níveis de ansiedade, o que suprirá quaisquer efeitos positivos (Hallam, 1998).

Tocar de cor não é uma habilidade normalmente ensinada e cada músico tende a desenvolver as suas próprias estratégias de memorização, baseadas em experiências prévias e conselhos de outros. Hallam (1998) afirmou que as estratégias escolhidas são ajustadas de acordo com o material a ser decorado (Mishra & Backlin, 2007), e estas combinam abordagens auditivas, visuais e cinestésicas. Para além disso, os músicos profissionais tendem a usar estratégias de memorização diferentes, tendo por base a análise das obras. Através de uma análise consciente da estrutura e alguns aspetos específicos (por exemplo, compassos de transição que levam a secções diferentes, comumente designados de *switch*) é desenvolvida uma memória mais sólida, minimizando os níveis de ansiedade (Hallam, 1998). Mishra (2006) também referiu que o tempo necessário para memorizar uma obra está dependente das suas características. A pesquisa realizada nesta área tem permitido o desenvolvimento de modelos de memorização, possibilitando uma melhor compreensão deste processo.

Inspirada pelos estudos desenvolvidos, realizei em 2012 (Vieira, 2012) um estudo sobre o ensino de guias performativos⁴, para o qual foram apresentados três estudos de caso. Um deles foi uma autoanálise do processo de memorização, visando apresentar uma perspetiva de como os músicos experientes memorizam e os restantes dois foram de duas alunas de piano (de 11 anos de idade), querendo perceber se é ou não possível ensinar guias performativos a crianças e qual o impacto destes no processo de memorização. Foi concluído que é possível ensinar nestas faixas etárias a utilizar técnicas de memorização semelhantes às dos músicos experientes,

⁴ GPs: “pontos de referência mentais” criados durante o estudo da obra, sobre os quais o intérprete pensa, conscientemente, durante a atuação (conforme explicado na pág. 38).

tendo sido sugerida a realização de um eventual estudo longitudinal, por forma a melhor compreender o impacto do ensino de guias performativos no processo de aprendizagem e memorização. Tendo por base este estudo e as questões por ele levantadas, decidi dar continuidade ao trabalho realizado.

Este projeto tem então como foco principal uma análise da minha experiência de lecionação com a incorporação de guias performativos em oito estudos de caso (de alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 16 anos), complementada por questionários preenchidos pelos alunos, de forma a verificar como estudam e qual a perceção que têm da importância da memorização na sua *performance* musical. Foi também elaborado um questionário para professores de piano visando compreender a importância que estes dão à memorização (numa perspetiva global) e quais as práticas pedagógicas utilizadas, para desenvolver esta capacidade nos alunos, por forma a enriquecer a prática pedagógica.

Assim, esta secção de investigação está organizada estruturalmente em cinco capítulos: este primeiro descreve o projeto de investigação; no segundo capítulo é apresentada a revisão de literatura; no terceiro a metodologia de investigação utilizada; no quarto capítulo segue-se a apresentação e análise dos resultados, terminando no quinto com a conclusão do estudo realizado.

2. Revisão de Literatura

O modelo desenvolvido por Mishra (2004) sumariza as várias partes do processo de memorização (ver figura 2). De acordo com este autor, o conhecimento previamente adquirido pelo músico tem um papel importante no processo de memorização. A forma como os músicos abordam uma nova obra musical é denominada de *Preview*, que pode envolver aspetos relacionados com *performance*, notação e aspetos auditivos. Estes podem ser todos utilizados ou o intérprete pode escolher algum método em particular. Contudo, a investigação feita nesta área ainda não determinou qual o melhor método ou a melhor combinação de métodos. Analisando a fase de estudo, Mishra divide-a em *Notation-Based Practice* (memorização acidental) e *Conscious Memorisation Practice*. Estas fases também podem, por sua vez, ser usadas em conjunto ou individualmente, de acordo com a dificuldade da obra. Dentro destes tipos de estudo podem ser usados vários processos e técnicas, abaixo representados no modelo de Mishra, sobre os tipos de memorização. Finalmente, o estado de *Over-Learning* refere-se a todo o estudo feito após a memorização da obra até à sua atuação, atendendo a que, apesar de a obra estar memorizada, o intérprete pode sentir que esta ainda não se encontra preparada para uma atuação em público. Durante este período, Mishra identificou três etapas: *re-learning* (durante a qual são usados novos processos cognitivos para fortalecer a memória, eventualmente estabelecendo novos guias performativos), *automatization* (por repetição de várias secções musicais) e *maintenance* (por forma a manter a informação, relativamente à obra, ativa na memória durante um longo período de tempo). Isto claramente demonstra a complexidade do processo de memorização e as várias fases que podem ocorrer, divergindo de intérprete para intérprete.

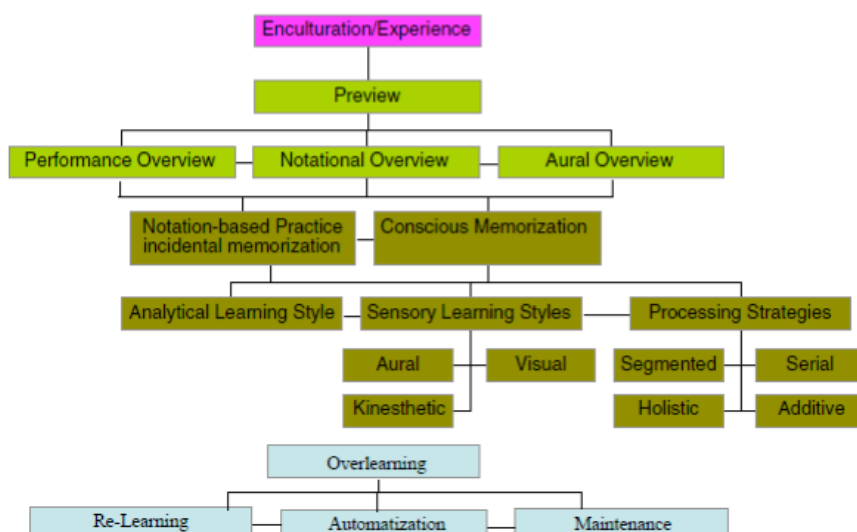


Figura 2: Um modelo de como a música é memorizada para atuação em público. (Mishra, 2004)

Dentro do processo de memorização, tem sido feita investigação relativamente a dois estágios diferentes: codificação do material musical e o relembrar do mesmo. Relativamente ao relembrar, Mishra e Backlin (2007) descobriram que a mudança de ambiente (por exemplo a mudança de auditório, de instrumento) tem um impacto na capacidade de relembrar de forma eficiente. Por esta razão, o uso de várias estratégias de codificação de material (nomeadamente visuais, auditivas e cinestésicas) pode ser benéfico no fortalecimento da memorização das peças, reduzindo, simultaneamente, o impacto dos guias de memória estabelecidos que estejam relacionados com o ambiente em que foram criados. Relativamente ao processo de codificação, a maioria da investigação realizada tem-se focado no como os músicos profissionais memorizam. Contudo, ainda não há resultados conclusivos em como ensinar estudantes de música a memorizar de forma eficiente (Aiello & Williamon, 2002).

Macmillan (2005) compilou os resultados das investigações realizadas até à data e elaborou uma lista de doze estratégias (com explicação mais detalhada) para memorizar uma obra musical, que pode ser usada para o desenvolvimento desta capacidade. Estas incluem: a análise da estrutura, memorizar logo numa fase inicial do estudo da obra, focar-se na música em vez dos aspetos técnicos, praticar mentalmente para desenvolver o ouvido interno, estudar várias vezes ao dia, estudar passagens difíceis em secções pequenas, corrigir erros por ouvido quando tocado de memória, estudar a começar em qualquer parte da obra, ouvir gravações de grandes intérpretes, começar a memorizar desde cedo – desde a primeira aula – na aprendizagem do instrumento, memorizar em vários ambientes diferentes, tocar a obra de cor várias vezes durante o processo de estudo. Investigação mais recente na memória (nomeadamente Chaffin *et. al.*, 2002; 2009) também demonstra que o uso de guias performativos pode ajudar a adquirir uma memorização mais eficiente e sólida de uma obra musical.

De acordo com Chaffin *et. al.* (2009), para poder tocar de cor, os músicos estão dependentes de dois tipos de memória. Uma é normalmente descrita como acontecendo de forma espontânea, na qual *associative chains* (associações em cadeia) são criadas, significando que uma secção guia a memória para o que se segue – *serial cueing*. Este método, por si só, é considerado instável, visto que, caso alguma corrente de associação se quebre durante a atuação, o intérprete terá de recomeçar a obra do princípio. O outro tipo de memória, designado de *content addressable* (conteúdo de fácil acesso), é alcançado através de memorização deliberada, o que permite ao músico relembrar secções específicas da obra e começar de qualquer secção, sendo para isso necessário somente pensar na secção em questão. Tal acontece através do uso de

“pontos de referência mentais”, normalmente designados de *guias performativos* (GPs), sobre os quais o intérprete pensa, conscientemente, durante a atuação (Chaffin & Lisboa, 2008). Estes podem ser divididos em *guias estruturais* (por exemplo a estrutura harmónica), *guias expressivos* (ex. animado), *guias interpretativos* (ex. fraseado e dinâmicas) e *guias básicos* (ex. dedilhação) (Chaffin *et. al.*, 2010, Chaffin & Imreh, 2002 and Chaffin & Lisboa, 2008). De acordo com Ginsborg & Chaffin (2010), é perceptível o uso de GPs em músicos profissionais. A mesma investigação tem sido expandida para grupos de música de câmara e cantores (Ginsborg & Chaffin, 2010 & 2009).

A pesquisa realizada até à data tem evidenciado que, para conseguir alcançar uma memória segura, os dois tipos de memória devem ser integrados, como é feito pelos músicos profissionais. Henriques (2014) menciona também que a percentagem do uso de cada tipo de memória varia de intérprete para intérprete, sendo que a memória “lógica” (com base na análise da obra) deve estar sempre presente. Klickstein (2009) também refere que “expert memorizers don’t just memorize better than novices; they do so differently” (p. 83). Enquanto os músicos profissionais combinam ambos os tipos de memorização, dependentes da memorização *content addressable* (que lhes permite começar de várias partes da peça e recuperar de falhas de memória), os alunos mais novos geralmente memorizam por repetição, tocando do início ao fim - *associative chains* (ou *serial cueing*) (Hallam, 1998). Este processo, como mencionado anteriormente, não é seguro, visto o músico ter de recomeçar do início caso haja uma falha de memória. De acordo com Hallam (1998):

‘Memory failure in performance may arise when retrieval is sought utilising an inappropriate code which was not adopted at the encoding stage. Commonly musicians appear to learn using automated codes but attempt retrieval utilising conscious cognitive codes (what is coming next?). This mismatch of codes may lead to failure to retrieve.’ (pp. 95-96)

A pesquisa de Hallam (1998) também indica que mais de metade dos alunos mais novos usam a repetição como método predominante de estudo, sendo que dois terços dos participantes mencionaram que, quando finalmente tinham aprendido as obras, estas já estariam memorizadas. Curiosamente, tanto os alunos mais inexperientes como os mais avançados não usaram análise da obra para ajudar a memorizar a mesma. Bernstein (1981) menciona que não é possível memorizar música sem o uso da repetição. Contudo, é necessário haver “conscious

awareness of everything your mind can grasp from the music” (p. 228).

De acordo com Ericsson & Lehman (1996, in Mishra, 2004), enculturação e experiência são também fatores a ter em consideração, partindo do princípio que “experts are capable to remember more domain-specific material than novices” (p. 231). Para além disso, de acordo com McPherson (McPherson & Davidson, 2006), “many strategies concerned with learning to play an instrument are domain specific and therefore quite different to the strategies children would use to solve problems in other areas of their learning” (p. 338). Isto demonstra a necessidade de providenciar estratégias para as crianças desenvolverem a sua capacidade de “pensar musicalmente” e desenvolver estas capacidades de domínio específico, que irão contribuir para a sua aprendizagem e *performance* musical.

Em Vieira (2012), as participantes mencionaram que as obras aprendidas com o uso de guias performativos foram mais fáceis de aprender e memorizar do que as outras obras aprendidas por mera repetição. O resultado das análises do estudo também demonstrou relação entre os guias performativos (assinalados pelas alunas durante o estudo, que refletiam o foco da sua atenção) e os começos e finais das secções durante o estudo, tornando clara a ligação entre o que pensavam e o que fizeram na prática. Por outro lado, a análise das obras aprendidas por *serial cueing* demonstrou somente repetição sucessiva da peça, maioritariamente do início ao fim, indicando um estudo menos pensado e mais automatizado. O teste de “deixas musicais” realizado umas semanas após o final do estudo (em que as alunas tinham de ouvir 2 compassos da sua atuação e continuar a tocar) mostrou que as obras aprendidas com o uso de GPs foram mais facilmente lembradas que as obras aprendidas por *serial cueing*. Tal indica que os GPs podem ter ajudado a desenvolver uma memorização mais sólida. Este estudo demonstrou que os GPs podem ter um impacto no desenvolvimento do estudo dos alunos e nas estratégias de memorização. Contudo, ainda é necessário investigar de que forma os professores podem ajudar os alunos para que estes possam incorporar, de forma mais eficiente, o uso de GPs no seu estudo, tendo em consideração que a memorização por *content address* é uma capacidade metacognitiva, visto requerer a habilidade do músico de pensar sobre o que está a fazer (Chaffin & Lisboa 2008), ainda não completamente desenvolvida nas crianças.

3. Metodologia de Investigação

Como mencionado anteriormente, a investigação realizada até à data demonstra que os músicos profissionais memorizam de forma diferente dos músicos mais novos e inexperientes, sendo possível ensinar estes últimos a memorizar de forma mais eficiente. Este projeto procura então compreender o impacto do uso de GPs no processo de estudo e memorização por alunos mais novos, confrontando a perceção que os alunos têm do trabalho realizado com as metodologias pedagógicas utilizadas.

O foco desta pesquisa vai para além da verificação de uma hipótese e tentativa de compreensão dos mecanismos subjacentes à memorização, visto também abordar o desenvolvimento de capacidades. Como tal, o conhecimento que esta investigação procura gerar encaixa-se melhor numa epistemologia pragmática, pois visa principalmente providenciar uma melhor compreensão da problemática a investigar (Creswell, 2009). Esta epistemologia suporta uma investigação de métodos mistos, que providencia uma grande variedade de métodos e procedimentos. Também permite ao investigador escolher entre dados quantitativos e qualitativos.

Por forma a responder às questões que estão na base desta investigação, serão recolhidos dados dos dois tipos. Para verificar os resultados (Creswell, 2009) da análise do trabalho desenvolvido serão ambos aplicados. Os quantitativos em respostas fechadas e os qualitativos (utilizados em questionários e observações de aulas) em respostas abertas, que providenciarão uma melhor compreensão do processo de aprendizagem – ou seja, o que os alunos “dizem e fazem”. A estratégia metodológica escolhida é a triangulação, visto os dados serem todos recolhidos simultaneamente e apresentados juntamente nos resultados.

3.1. Modelo

Para compreender o impacto do uso de GPs nos alunos, realizei oito estudos de caso com alunos da minha classe, organizados por graus e idades cronológicas. Três estudos de caso (alunas C, D e E) foram realizados com as alunas do estágio de ensino especializado. Dos restantes, três são alunos do Conservatório de Música de Olhão (CMO - outra das escolas de música onde leciono) e dois são alunos do CRAMC, onde realizei o estágio. Estes alunos têm idades compreendidas entre os 7 e os 16 anos.

O ensino de GPs foi incorporado na minha metodologia de ensino. Com estes estudos de caso procurei analisar se o uso de guias performativos que tenho tentado ensinar aos meus alunos têm surtido qualquer impacto no seu processo de aprendizagem e memorização. Esta análise foi feita numa perspetiva pessoal e também confrontada com um questionário que foi enviado aos alunos, cujas respostas se encontram em anexo (ver anexos 8 a 15). Para complementar esta informação, procurei também saber o contexto geral em que a memorização é ou não ensinada, a sua importância e técnicas utilizadas pelos diferentes professores no seu ensino. Para tal, um outro questionário foi desenvolvido (também com questões abertas e fechadas), desta vez para professores de piano, que se encontra em anexo (ver anexo 16).

4. Apresentação e Análise de Resultados

“The only kind of educational research that will ever actually improve education is the research done by teachers in their own classrooms to solve what they see as their own problems”. John Holt, How Children Fail, 1965 em Lucinda Mackworth-Young – Tuning In

Neste capítulo irei apresentar os oito estudos de caso, separadamente, de alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 16 anos de idade. Em cada um deles farei uma contextualização e referência ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido. Dentro de cada estudo de caso será também feita uma análise das respostas dadas pelos alunos, para que as suas opiniões e perceções sejam confrontadas com o trabalho realizado. Todavia, considero importante mencionar que, devido à faixa etária envolvida, as respostas dos alunos com idades inferiores a 11/12 anos são, de certa forma, limitadas, visto estes alunos ainda não serem capazes de exprimir totalmente o que sentem e pensam, sendo que farei uma interpretação das suas respostas. Alguns estudos de caso serão mais desenvolvidos do que outros, muito devido ao limite deste relatório, mas considerarei importante mencionar estes oito para melhor ter uma perceção da questão a investigar. Na última secção deste capítulo far-se-á uma análise estatística das opiniões dos professores referentes à necessidade e ao ensino da memorização e como esta tem sido (ou não) trabalhada. Conforme mencionado anteriormente, os resultados serão apresentados numa perspetiva global.

4.5 Estudo de caso – Aluno A

CARACTERIZAÇÃO:

Idade: 7 anos (respondeu já com 8 anos)

Grau: 2º ano do Curso de Iniciação (estuda há 2 anos) - CRAMC

Tocar de cor em público: sim, por norma

Atitude perante o público: relativamente à-vontade;

Hábitos de estudo: pouco responsável;

Memorização: memorização sem esforço.

Observação em aula:

- Aluno bastante perspicaz, mas ainda bastante imaturo;
- Não estuda com a regularidade desejada e ainda não desenvolveu a preocupação com a forma como toca (nomeadamente a posição da mão), tendo como única preocupação ser capaz de

tocar as peças do início ao fim, independentemente da dedilhação ou articulações presentes na partitura;

- Habitado a tocar de cor em atuações públicas desde o início do estudo do instrumento e está relativamente à-vontade para o fazer, nunca tendo demonstrado nervosismo extra por tocar sem a partitura;

- As obras estudadas até ao momento são pequenas peças, com não mais de 16 compassos, pelo que têm uma estrutura bastante simples. Como tal, os GPs utilizados são relacionados somente com as frases musicais, dedilhação, dinâmicas, *switches* e carácter da obra.

- Até à data, não teve quaisquer falhas de memória.

QUESTIONÁRIO (ver anexo 8)

Tocar de cor:

Hábito – algumas vezes

Porquê – porque a professora quer; sinto que toco melhor quando tenho o apoio da partitura; porque não estou habituado

Gosta – sim

Porquê – *porque mostro que já sei.*

Considera que toca melhor de cor ou com partitura – com a partitura

Nervoso por tocar de cor - não

Como estuda: *tocar primeiro a clave de sol, depois a clave de fá, depois tocar as duas juntas.*

Memorização ensinada – sim

Como foi ensinada – *seguir a música no pensamento*

Como memoriza: *tocando-a muitas vezes.*

4.5.1 Análise das respostas do questionário – Aluno A

Este aluno gosta de tocar de cor pois associa-o ao conhecimento intrínseco da obra. Embora sinta que toca melhor com a partitura, não reconhece haver maior nervosismo por tocar de cor, o que me indica que, de certa forma, o aluno sente que as obras não estão tão bem estudadas quando toca com partitura.

Este descreve o estudo inicial de uma obra de mãos separadas e depois de mãos juntas, tal como lhe é aconselhado quando não é viável realizar uma boa leitura com ambas as mãos

simultaneamente. Embora o aluno tenha mencionado ter-lhe sido ensinado memorizar “seguindo a música no pensamento”, refere que memoriza a música “tocando-a muitas vezes”, o que não se compreende muito bem. Todavia, tenho procurado sempre que o aluno tenha conhecimento do conteúdo da obra, aquando das repetições, para evitar somente uma memorização mecânica.

4.6 Estudo de caso – Aluna B

CARACTERIZAÇÃO:

Idade: 7 anos (respondeu já com 8 anos)

Grau: 2º ano do Curso de Iniciação (estuda há 2 anos) - CRAMC

Tocar de cor em público: sim, por norma

Atitude perante o público: relativamente à-vontade;

Hábitos de estudo: relativamente responsável;

Memorização: memorização sem esforço.

Observação em aula:

- Aluna bastante perspicaz, com uma capacidade de concentração ligeiramente maior do que a revelada pelo aluno E (do mesmo ano);
- Estuda com alguma regularidade, já tendo uma certa preocupação com a forma como toca;
- Habituada a tocar de cor em atuações públicas desde o início do estudo do instrumento e está relativamente à-vontade para o fazer, nunca tendo demonstrado nervosismo extra por tocar sem a partitura;
- As obras estudadas até ao momento são pequenas peças, com não mais de 16 compassos, pelo que têm uma estrutura bastante simples. Como tal, os GPs utilizados são relacionados somente com as frases musicais, dedilhação, dinâmicas, *switches* e carácter da obra.
- Até à data, não teve quaisquer falhas de memória.

QUESTIONÁRIO (ver anexo 9)

Tocar de cor:

Hábito – algumas vezes

Porquê – porque a professora quer; sinto que toco melhor quando tenho o apoio da partitura

Gosta – sim

Porquê – *sinal que estou preparada.*

Considera que toca melhor de cor ou com partitura – com a partitura

Nervosa por tocar de cor - não

Como estuda: *mãos em separado e muitas vezes.*

Memorização ensinada – sim

Como foi ensinada – *dividindo a pauta*

Como memoriza: *tocar primeiro com a mão direita e depois com a esquerda.*

4.6.1 Análise das respostas do questionário – Aluna B

Também esta aluna gosta de tocar de cor porque associa-o a estar preparada. No entanto, tal como o aluno A, considera que toca melhor com a partitura, mas não fica mais nervosa por tocar de cor, levando-me às mesmas conclusões atrás referidas.

Esta também descreve o estudo inicial de uma obra de mãos separadas, com várias repetições. Refere a “divisão da pauta” como sendo o processo de memorização que lhe foi ensinado, mostrando já a necessidade de estudar ou memorizar por secções. Todavia, afirma que o seu processo de memorização é somente tocar cada mão em separado. Tal revela um maior conhecimento inconsciente, apesar de não conseguir verbalizá-lo.

Como com os outros alunos, tenho procurado sempre que a aluna tenha conhecimento do conteúdo da obra, aquando das repetições, para evitar somente uma memorização mecânica.

Pelo exposto, verifica-se que é algo semelhante ao referido por outros alunos da mesma faixa etária.

4.1 Estudo de caso – Aluna C

A aluna C é a aluna A com a qual foi realizado o estágio.

CARACTERIZAÇÃO:

Idade: 8 anos

Grau: 3º ano do Curso de Iniciação (estuda há 2 anos) - CRAMC

Tocar de cor em público: habituada desde o início do estudo do instrumento;
Atitude perante o público: à-vontade;
Hábitos de estudo: responsável, não necessitando de constante supervisão parental;
Memorização: em peças pequenas (normalmente de 8 a 16 compassos) memorização sem esforço.

Observação em aula:

- Nunca demonstrou nervosismo extra por tocar sem a partitura; excepcionalmente, tocou uma vez com partitura, pois a peça era recente e a aluna não tinha a segurança necessária para tocar de cor;
- É extremamente responsável, estudando sozinha e memorizando as peças sem esforço, pela repetição, devido ao facto de serem obras pequenas;
- Ao tocar uma obra de maiores dimensões e com compassos *switch*, nomeadamente o estudo em Dó M de Gedike (com 23 compassos), já demonstrou maior dificuldade em memorizar a obra, tendo sido necessário o uso guias performativos, particularmente estruturais e especial atenção aos compassos de transição, enquanto que, para as outras obras, o estudo do fraseado e as dinâmicas demonstraram ser suficientes (a nível analítico) para uma memorização sólida.

QUESTIONÁRIO (ver anexo 10)

Tocar de cor:

Hábito – algumas vezes

Porquê – sinto que toco melhor quando tenho o apoio da partitura

Gosta – sim

Porquê – *porque me sinto mais esperta*

Considera que toca melhor de cor ou com partitura – com a partitura

Nervosa por tocar de cor - não

Como estuda: *costumo olhar para a partitura, começar a tocar de acordo com as notas e depois repito até sair 3 vezes bem e mais tarde repito.*

Memorização ensinada - não

Como foi ensinada – n/a (não se aplica)

Como memoriza: *Olho para a peça e repito a primeira pauta até decorar, depois a segunda e depois a terceira e depois junto de seguida todas as pautas da peça. Guardo a peça e toco várias vezes sem ver a peça até sair perfeito.*

4.1.1 Análise das respostas do questionário – Aluna C

Devido à imaturidade associada a crianças desta faixa etária, é usual as crianças demonstrarem um menor nível de nervosismo, pois também o sentido de responsabilidade ainda não está muito desenvolvido. Como está habituada a tocar de cor desde o início do estudo do instrumento, sente-se à-vontade e gosta de fazê-lo porque a faz sentir “mais esperta”. Contudo, refere no questionário que se sente melhor quando toca com apoio da partitura, uma vez que revela como principal preocupação reproduzir com exatidão o que está na partitura.

A aluna referiu também que nunca lhe ensinaram a memorizar, o que é compreensível, visto a memorização ocorrer do resultado do estudo (de forma mais ou menos intuitiva). A minha preocupação primordial foi em ensiná-la a estudar, compreendendo a obra, nunca mencionando “técnicas especiais” para a memorização da mesma. Desde já, é notável o conceito de repetição (através do uso constante da palavra “repito”, juntamente com a expressão “toco várias vezes”), necessário para a aprendizagem e memorização de qualquer obra. Contudo, nota-se que a aluna prioriza a exatidão da reprodução do “texto” musical, ou seja, em tocar as notas certas. O processo de memorização ainda não respeita as frases musicais e a estrutura da obra, embora o trabalho realizado na aula seja feito sempre considerando a estrutura e o fraseado (independentemente do tamanho da obra). Todavia, a aluna já procura memorizar por partes, ao invés de o fazer repetindo a obra do início ao fim. Por fim, a necessidade de “sair perfeito”, mostra a preocupação da aluna, tanto no rigor da reprodução da partitura, como na capacidade de tocar de cor, do início ao fim, sem quaisquer erros.

O *feedback* dado pela aluna dá-me a indicação que terei de realizar um maior trabalho auditivo, para que o foco seja também no resultado sonoro e não só na exatidão do texto. A respeito da memorização, penso ser importante a aluna continuar a desenvolver este hábito, atuando o maior número de vezes possível de cor, por forma a sentir-se tão confortável a tocar com partitura como de cor. Considero que a aluna está a compreender e absorver os conceitos e técnicas de memorização incutidas (indiretamente, através da explicação da obra e da anotação dos locais importantes – pilares de memória, ou seja, GPs), apesar de não ter perceção de o estar a fazer.

4.2 Estudo de caso – Aluna D

A aluna D é a aluna B com a qual foi realizado o estágio.

CARACTERIZAÇÃO:

Idade: 9 anos (respondeu já com 10 anos)

Grau: 4º ano do Curso de Iniciação (estuda há 5 anos) – CMO/CRAMC

Tocar de cor em público: habituada desde o início do estudo do instrumento;

Atitude perante o público: muito à-vontade;

Hábitos de estudo: relativamente responsável;

Memorização: memorização sem esforço, feita em simultâneo com o processo de leitura.

Observação em aula:

- Nunca demonstrou nervosismo extra por tocar de cor pois foi habituada a tocar de cor em atuações públicas a partir dos 6 anos, sendo algo natural;
- Demonstra alguma dificuldade em tocar com a partitura, memorizando ao mesmo tempo que procura fazer a leitura da partitura; curiosamente, com a mudança da ênfase da memorização para a leitura, o processo de memorização tornou-se mais lento, porém, mais consistente;
- Pouco autónoma no estudo;
- Teve, pela primeira vez, um bloqueio na memória, na última audição, em que interpretou o Rondo em Sol M de Peskanov. Tinha-lhe dado a possibilidade de tocar com partitura, mas ela recusou.

QUESTIONÁRIO (ver anexo 11)**Tocar de cor:**

Hábito – sim, sempre

Porquê – sinto que toco melhor quando não tenho o apoio da partitura; porque não estou habituada

Gosta – sim

Porquê – *porque gosto saber logo de cor*

Considera que toca melhor de cor ou com partitura – de cor

Nervosa por tocar de cor - não

Como estuda: *lendo várias vezes cada frase musical e lendo devagar.*

Memorização ensinada - sim

Como foi ensinada – *lendo devagar e estudando muito a música*

Como memoriza: *estudando muito, lendo devagar, seguir as instruções da professora e seguir as instruções da partitura.*

4.2.1 Análise das respostas do questionário – Aluna D

Também como está habituada a tocar de cor desde o início do estudo do instrumento, sente-se muito à-vontade e gosta de fazê-lo porque “gosta de saber logo de cor”, porque tende a memorizar ao mesmo tempo que procura fazer a leitura da partitura (processo do qual não sou apologista porque não contribui para o desenvolvimento da leitura e pode mesmo vir a ser prejudicial). Também, memorizar durante o processo de leitura era factível quando o repertório era menos extenso e de grau de dificuldade mais acessível, visto a aluna ter alguma facilidade com o instrumento. Todavia, com o aumento da dificuldade do programa a aluna tem-se sentido “obrigada” a ler a pauta, pois já não lhe é possível memorizar de imediato. Assim, com o Rondo de Peskanov, a aluna registou, pela primeira vez, uma falha de memória, o que foi uma experiência bastante útil para o seu desenvolvimento, pois esta estava “habituada” a trabalhar mais arduamente somente nas poucas semanas antes das provas e atuações, e tudo sempre lhe corria mais ou menos de feição. Esta obra tem muitos *switches* e pequenas alterações no tema em cada vez que este aparece, sendo também uma obra relativamente extensa, o que a torna um desafio para tocar de cor. O trabalho feito pela aluna não foi suficiente, pois embora ela soubesse o que fazer e quando o fazer, não conseguiu, até à data da audição, antecipar mentalmente o que vinha a seguir, tendo hesitações constantes. Visto estar habituada a tocar de cor (até mesmo, por vezes, quando tinha a partitura à frente), não aceitou tocar com a partitura pois ir-se-ia sentir pouco à-vontade e também que não estava preparada, o que era uma realidade.

A aluna refere estudar de acordo com as frases musicais, o que já demonstra alguma estruturação no estudo e uma análise, mesmo que muito elementar, das peças. Considero importante continuar a desenvolver o hábito de estudar de forma lógica, pois tal contribui grandemente para uma memorização sólida.

4.3 Estudo de caso – Aluna E

A aluna E é a aluna C do estágio.

CARACTERIZAÇÃO:

Idade: 10 anos

Grau: 1º Grau do Curso Básico Supletivo (estuda há 4 anos) - CRAMC

Tocar de cor em público: começou somente nos últimos dois anos;

Atitude perante o público: pouco à-vontade;

Hábitos de estudo: relativamente responsável;

Memorização: memorização com esforço.

Observação em aula:

- Tende a ficar bastante nervosa antes de atuar e não estava habituada a tocar de cor, tendo começado a fazê-lo mais frequentemente quando veio para a minha classe;
- A memorização não acontece de forma espontânea;
- Por vezes demonstra frustração pois sabe quais as notas que tem de tocar, mas não acerta nelas;
- Esta aluna não demonstra uma memória visual muito desenvolvida nem a auditiva (por vezes não reconhecendo quando falha notas), sendo as obras maioritariamente memorizadas por repetição motora, com o estudo analítico como suporte.

QUESTIONÁRIO (ver anexo 12)

Tocar de cor:

Hábito – algumas vezes

Porquê – sinto que toco melhor quando não tenho o apoio da partitura

Gosta – sim

Porquê – *porque assim só me tenho que preocupar com as mãos. Quando toco de cor é porque já conheço bem a música.*

Considera que toca melhor de cor ou com partitura – com a partitura

Nervosa por tocar de cor - não

Como estuda: *começo por tentar tocar uma mão de cada vez e depois junto-as e toco uma frase e vou sempre fazendo assim até conseguir tocar a peça toda.*

Memorização ensinada – não

Como foi ensinada – n/a

Como memoriza: *toco uma frase várias vezes até conseguir tocá-la de cor. Depois vou fazendo sempre até saber a peça toda.*

4.3.1 Análise das respostas do questionário – Aluna E

Esta aluna não demonstra à-vontade com o instrumento, ficando ainda muito nervosa por tocar em público. Contudo, não considera que tocar de cor (algo a que está pouco habituada) seja

mais stressante. Embora já tenha a percepção que tocar de cor acontece porque já conhece bem a obra, continua a preocupar-se com o aspeto “físico” da *performance*, em detrimento da componente musical. Ou seja, tocar de cor permite-lhe olhar para as mãos para combater o pouco conhecimento que demonstra do teclado, continuando a trabalhar a componente visual, ao invés de lhe permitir trabalhar mais o aspeto auditivo.

Contudo, noutra questão contradiz-se, referindo que sente que toca melhor com partitura. Penso que tal se deva ao hábito de tocar com a partitura e ao aumento do “tamanho” das peças pois, até este ano, a aluna nunca tinha tocado obras com mais de três sistemas.

A memorização não acontece de forma espontânea devido às inconsistências de dedilhação e articulação, sendo comum a aluna tocar de forma diferente cada vez que repete uma determinada passagem, tendo alguma dificuldade em memorizar fisicamente. A frustração que demonstra deve-se a esta inconsistência. Grande parte do trabalho desenvolvido, para além de a ajudar a estudar de forma consistente e produtiva, tem sido ensiná-la a reconhecer as frases, marcando a estrutura da peça na partitura, bem como outros aspetos relevantes (como por exemplo dinâmicas, dedilhações, compassos *switch*, indicações de tempo e/ou carácter), que podem eventualmente tornar-se pilares importantes na memorização (GPs). Como tal, fiquei feliz ao ver que ela, para quem as notas na partitura aparentavam ser uma série de pontos aleatórios, sem qualquer sentido, já começa a reconhecer frases (utilizando-as como base no estudo e no processo de memorização) e a fazer sentido da partitura, o que é necessário não só para uma memorização sólida, mas também para a interpretação da mesma.

4.7 Estudo de caso – Aluna F

CARACTERIZAÇÃO:

Idade: 10 anos

Grau: 1º Grau do Curso Básico Articulado (estuda há 3 anos) - CMO

Tocar de cor em público: sempre

Atitude perante o público: relativamente à-vontade;

Hábitos de estudo: responsável;

Memorização: memorização com esforço.

Observação em aula:

- Extremamente interessada e perfeccionista, querendo fazer tudo bem à primeira;
- Estuda com alguma regularidade, já tendo uma certa preocupação com a forma como toca;
- Apresenta dificuldades de leitura da partitura, tanto a nível melódico quanto rítmico;
- O processo de memorização acontece simultaneamente com o processo de leitura;
- Habituada a tocar de cor em atuações públicas desde o início do estudo do instrumento e está relativamente à-vontade para o fazer, nunca tendo demonstrado nervosismo extra por tocar sem a partitura;
- Até à data, não teve quaisquer falhas de memória.

QUESTIONÁRIO (ver anexo 13)

Tocar de cor:

Hábito – sim, sempre

Porquê – porque estou habituada

Gosta – sim

Porquê – *Assim não fico nervosa sem a partitura e as pessoas veem que toco bem.*

Considera que toca melhor de cor ou com partitura – de cor

Nervosa por tocar de cor - não

Como estuda: *toco com a professora e depois pratico sozinha.*

Memorização ensinada – sim

Como foi ensinada – *ensinando algumas técnicas (mas não desenvolve)*

Como memoriza: *leio várias vezes a partitura e depois de saber o ritmo tento memorizar.*

4.7.1 Análise das respostas do questionário – Aluna F

Como esta aluna tem muitos problemas de leitura, tem necessidade de memorizar em simultâneo com o processo de leitura. O perfeccionismo da aluna e o medo de errar levou-a a, durante os primeiros dois anos, ficar longos minutos a olhar para a partitura para tentar compreender como fazer bem, de imediato. Tal foi um problema no seu desenvolvimento pois os erros e a experimentação são uma parte importante no processo de aprendizagem de um instrumento musical. Somente aos poucos se foi adaptando e, atualmente, já aborda o piano de forma diferente.

Para além da memorização funcionar como escapatória do processo de leitura, a aluna também considera que tocar de cor faz transparecer que “toca bem”, considerando até que tocar com partitura é um aspeto negativo, podendo deixá-la nervosa.

É uma aluna bastante dependente do professor para todo o trabalho, daí que descreve que o estudo de uma peça nova é feito primeiro com a professora e depois sozinha. Apesar de, no último período, a aluna ter começado a ficar mais autónoma e a concentrar-se mais no processo de leitura, optei por ainda abordar novo repertório com ela, para melhor lhe direcionar o estudo.

A descrição do processo de memorização revela as dificuldades de leitura da aluna, sendo que a memorização só é iniciada quando a aluna tem o ritmo sabido. Devido às dificuldades apresentadas, a obra tende a estar praticamente de cor após o processo de leitura, pois são necessárias muitas repetições de cada frase para se tornar fluente. Contudo, a memorização tem sido sólida, pois a estrutura da peça e análise da mesma é feita com a aluna na abordagem inicial da obra.

4.4 Estudo de caso – Aluno G

CARACTERIZAÇÃO:

Idade: 13 anos (respondeu já com 14 anos)

Grau: 4º Grau do Curso Básico Supletivo (estuda há 9 anos) - CMO

Tocar de cor em público: sim (desde que é aluno na minha classe)

Atitude perante o público: relativamente à-vontade;

Hábitos de estudo: responsável;

Memorização: memorização sem esforço.

Observação em aula:

- É responsável e estuda regularmente, tendo demonstrado alguns problemas na posição da mão e de tensão que têm vindo a ser trabalhados ao longo dos últimos anos;
- Embora estude regularmente, o estudo tende a ser mais produtivo nas últimas 2 a 3 semanas antes das provas e atuações, visto nestes períodos estar mais concentrado;
- Desde que trabalho com ele que lhe tenho inculcido o hábito de tocar de cor nas atuações públicas. Este aluno sempre memorizou as obras, embora sem ser intencional, pela simples repetição.

- Nas primeiras atuações ele teve algumas hesitações e falhas de memória, particularmente quando tocava Bach;
- Desde o 2º Grau que as suas atuações têm sido consistentes, sem qualquer falha de memória;
- Com o aumento gradual da dificuldade do programa e o estudo tardio do mesmo, os nervos antes da *performance* mantêm-se e ainda são agravados pelo facto de ter de tocar de cor. Por esta razão, o aluno tende a pedir, antes das atuações, para tocar com a partitura, embora prefira tocar de cor e saiba a obra de cor;
- Compreende os vários guias performativos trabalhados, nomeadamente os estruturais, de fraseado, dinâmica, dedilhação, os *switch* (compassos semelhantes, mas que podem levar para secções diferentes).

QUESTIONÁRIO (ver anexo 14)

Tocar de cor:

Hábito – sim, sempre

Porquê – sinto que toco melhor quando não tenho o apoio da partitura; porque estou habituado

Gosta – sim

Porquê – *porque posso concentrar-me melhor na expressividade da música.*

Considera que toca melhor de cor ou com partitura – de cor

Nervoso por tocar de cor - não

Como estuda: *Treino a peça por partes lendo a partitura.*

Memorização ensinada – não

Como foi ensinada – n/a

Como memoriza: *tocando-a várias vezes.*

4.4.1 Análise das respostas do questionário – Aluno G

Este aluno teve professores diferentes em todos os anos do curso de iniciação, o qual frequenta desde os 6 anos, tendo estudado comigo nos últimos 5 anos, desde o seu último ano do curso de iniciação (ano letivo 2012-13).

Atualmente já revela uma certa maturidade, uma vez que considera que o facto de tocar de cor possibilita-lhe preocupar-se com a expressividade. Isto foi surpreendente pois, apesar de ser algo que trabalhamos em todas as aulas, não tinha a perceção que era uma prioridade para o

aluno, visto ele só mostrar trabalho a nível musical nas aulas imediatamente precedentes às atuações. Este facto deve-se grandemente à falta de atenção no estudo inicial da obra, sendo que a maioria das aulas são passadas a corrigir aspetos de “texto”, já mecanizados aquando do processo de leitura.

As falhas de memória demonstradas pelo aluno nos anos iniciais de estudo levaram-me a trabalhar com ele o uso de guias performativos, sem nunca lho mencionar diretamente. Assim a sua memorização tornou-se mais sólida, e desde o 2º Grau que as suas atuações têm sido consistentes, sem qualquer falha de memória. Tal tem contribuído para uma melhor autoestima, sendo que o aluno tem consciência de saber bem a obra.

A abordagem das várias obras ao longo dos anos tem sido semelhante, pelo que assumi que estivesse aprendida e que o aluno já fosse capaz de a transpor para outra obra de forma autónoma, visto este já ter idade e capacidade analítica para tal. Todavia, no período em que estive de licença de maternidade, o trabalho realizado foi diferente e o aluno não foi totalmente autónomo para utilizar a mesma forma de estudo. Curiosamente, na atuação desse período (cuja gravação me foi enviada pelo pai do aluno) em que o aluno tocou o Estudo op. 45 nº 18 em Sol m de Heller, o aluno teve constantes falhas de memória, mas sem nunca parar ou voltar ao início. No período seguinte, o aluno estudou, pela primeira vez, uma invenção de Bach a duas vozes, que foi trabalhada detalhadamente, não só como estudar em casa, mas também trabalhada ao pormenor na aula a nível de estrutura, para além dos aspetos musicais (nomeadamente vozes separadas, cantar uma voz e tocar a outra, tocar uma voz e a professora tocar a outra, começar de vários sítios diferentes). Pois, apesar de o aluno já a tocar de cor, queria garantir que o aluno tinha conhecimento intrínseco da partitura e não só memória mecânica, por repetição. Como hábito, o aluno pediu-me, uns dias antes da audição, para tocar com partitura. Eu não quis abrir precedentes, mas também não queria que ele tivesse uma má experiência, particularmente com uma obra de Bach (que ele considerava mais difícil tocar de cor do que as restantes obras, visto já ter antecedentes de falhas de memória a tocar obras deste compositor). Como tal, pedi ao aluno na aula para tocar a começar de vários sítios, por forma a verificar a memória. O aluno foi capaz de realizá-lo, tanto na localização da partitura como na estrutura (por exemplo, pedindo para começar no último sistema da primeira página ou na coda). Por esta razão, expliquei-lhe que ele demonstrava conhecer bem a obra, pelo que estaria preparado para a tocar de cor. Referi também que falhas podem sempre acontecer, mas que,

caso tal acontecesse, ele seria capaz de recuperar, visto conhecer bem a obra. Tal como o previsto, a atuação correu bastante bem, o que lhe deu mais segurança.

O processo de memorização é feito, na ótica do aluno, pela repetição motora da obra, enquanto o estudo é feito por secções e a ler a partitura (algo que temos trabalhado bastante pois, por várias vezes, ele estuda com a partitura à frente, mas a tocar de cor). Penso que esta combinação de estudo estruturado + repetição motora, nas proporções que o aluno tem feito, funciona para ele, dando-lhe o à-vontade necessário para tocar de cor, focando-se na expressividade da peça. Contudo, considero necessário continuar a exigir um estudo feito com mais atenção desde a primeira abordagem à obra, para que não haja necessidade de corrigir indicações de “texto” quando a obra já se encontra mecanizada, o que retira tempo ao trabalho interpretativo, que o próprio aluno reconhece como sendo fundamental.

4.8 Estudo de caso – Aluno H

CARACTERIZAÇÃO:

Idade: 15 anos (respondeu já com 16 anos)

Grau: Curso Livre – tendo terminado o 5º grau no ano letivo anterior (estuda há 8 anos) - CMO

Tocar de cor em público: raramente

Atitude perante o público: pouco à-vontade;

Hábitos de estudo: bastante responsável;

Memorização: memorização com muito esforço.

Observação em aula:

- Só começou a estudar comigo em setembro de 2012, quando já se encontrava no 2º Grau, tendo hábitos diferentes;
- Quando andava na iniciação, por vezes tocava de cor. Mas, com o aumento da dificuldade do programa e do sentido de responsabilidade do aluno, começou a tocar com partitura. Desde então que dificilmente toca de cor;
- Nestes últimos 5 anos, o aluno concordou tocar de cor somente uma vez;
- Os conhecimentos harmónicos do aluno são limitados e, embora já tenha conhecimento do fraseado e estrutura das obras, na maioria das vezes a sua preocupação é na reprodução exata

da partitura e não no conteúdo musical, sendo que a atenção visual se sobrepõe sempre ao ouvido.

QUESTIONÁRIO (ver anexo 15)

Tocar de cor:

Hábito – não

Porquê – sinto que toco melhor quando tenho o apoio da partitura

Gosta – sim

Porquê – *porque as folhas não caem.*

Considera que toca melhor de cor ou com partitura – de cor

Nervoso por tocar de cor – sim, mais do que se tivesse a partitura

Como estuda: *uma mão de cada vez até o mais longe que conseguir e depois tento juntar.*

Memorização ensinada – não

Como foi ensinada – n/a

Como memoriza: *tocando várias vezes.*

4.8.1 Análise das respostas do questionário – Aluno H

Contrariamente ao que é esperado, com um aluno nesta faixa etária, responsável e aplicado, este aluno recusa-se a tocar de cor. Quando veio para a minha classe, há 5 anos (já tinha ele 11 anos) nunca se mostrou recetivo a tocar de cor, agravando-se à medida que o tempo passa, pela complexidade das obras. Apesar da franca colaboração da encarregada de educação, embora o aluno seja capaz de tocar algumas obras de cor, recusa-se, em contexto de *performance*, a tocar sem partitura. Contudo, menciona que o gosta de o fazer pois as partituras não caem da estante.

Embora tenha consciência que toca melhor de cor, sente-se mais confortável com o apoio da partitura. Penso que, devido ao nervosismo que o aluno demonstra, tem uma perceção diferente das suas atuações, considerando uma boa *performance* quando toca a obra fluentemente e sente que reproduz bem a partitura, ao invés de avaliar primeiramente a componente musical.

Tal leva à conclusão que, quando o hábito da memorização não é inculcido desde cedo, os alunos têm bastante dificuldade em fazê-lo mais tarde pois não estão habituados, o repertório é cada vez mais complexo e têm cada vez mais medo do que pode acontecer no palco (sem certezas de serem capazes de lidar com a situação). Se a partitura também não tiver sido bem estudada,

há também a probabilidade de tocarem de cor a pensar nas notas e não na música, o que não é o pretendido.

O aluno descreve o estudo de uma obra nova da seguinte forma: “uma mão de cada vez o mais longe que conseguir e depois tento juntar”. Tal resposta foi, para mim, totalmente inesperada. Visto o aluno já ter capacidade analítica para analisar e compreender o que faz, esperava que já fosse mais autónomo e consciente de como estudar (conforme trabalhado em aula) e de direcionar o estudo conforme as necessidades. A fraca compreensão harmónica também tem dificultado a memorização das obras. O aluno referiu também que nunca foi ensinado a memorizar, fazendo-o só por repetição. Claro que, se o estudo for feito da mesma forma, sem pensar nem analisar o porquê e a finalidade do que está a fazer, a memorização nunca será totalmente fiável e será mais um motivo de nervosismo para a atuação.

4.9 Resultados de estatística da leção de técnicas de memorização

O questionário (ver anexo 16) foi colocado em três grupos de professores de piano no *facebook*, nomeadamente “The Art of Piano Pedagogy”, “Tales Repton Workshop 2017” e “Pianistas Portugueses/Residentes Portugal” por forma a conseguir um maior número de respostas de vários países, com diferentes experiências de leção. Foram obtidas 215 respostas, de 25 países diferentes, conforme figura e tabela abaixo.

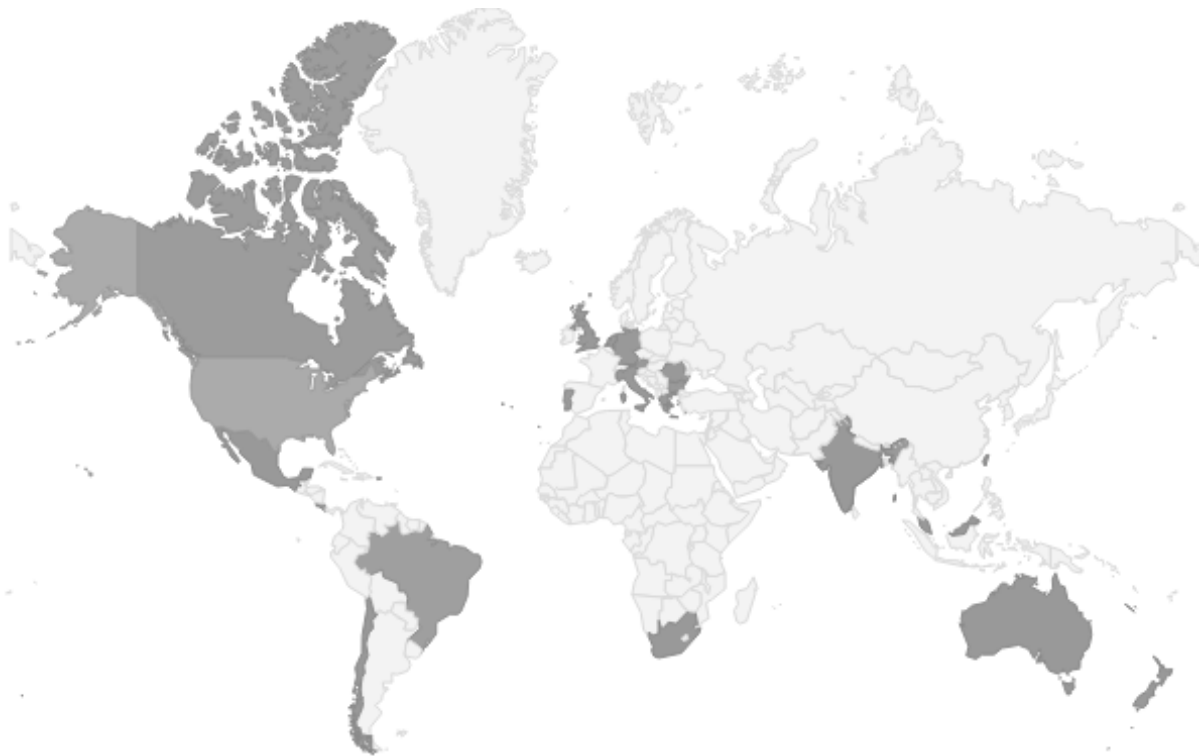


Figura 3. Países de origem dos participantes

Continentes	País	Nº de respostas
Europa	Alemanha	2
	Áustria	1
	Bulgária	1
	Grécia	2
	Holanda	3
	Itália	1
	Portugal	23
	Reino Unido	8
	Roménia	1
América	Brasil	3
	Canadá	20
	Chile	1
	Costa Rica	1
	Estados Unidos da América	129
	México	2
	Porto Rico	1
África	África do Sul	1
Ásia	Índia	2
	Malásia	2
	Macau	1
	Singapura	1
	Taiwan	1
Oceânia	Austrália	6
	Nova Caledónia	1
	Nova Zelândia	1
Total		215

Tabela 6. Identificação dos países de origem dos participantes.

Pelos gráficos abaixo, podemos concluir que:

- a maioria dos participantes tem acima de 40 anos de idade;

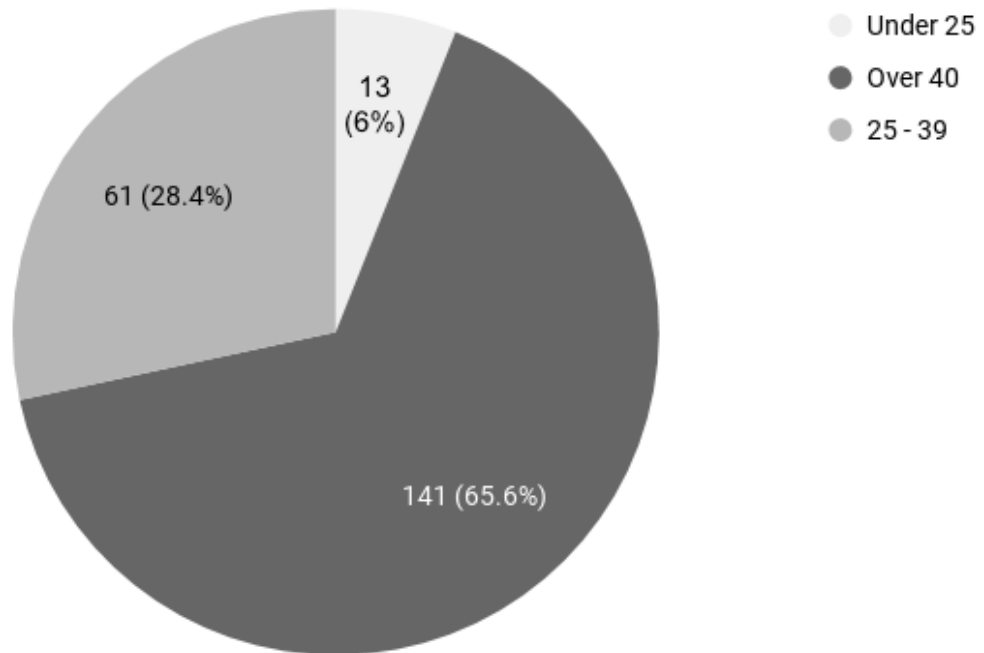


Gráfico 3. Faixas etárias dos participantes

- a maioria das respostas é de participantes do sexo feminino;

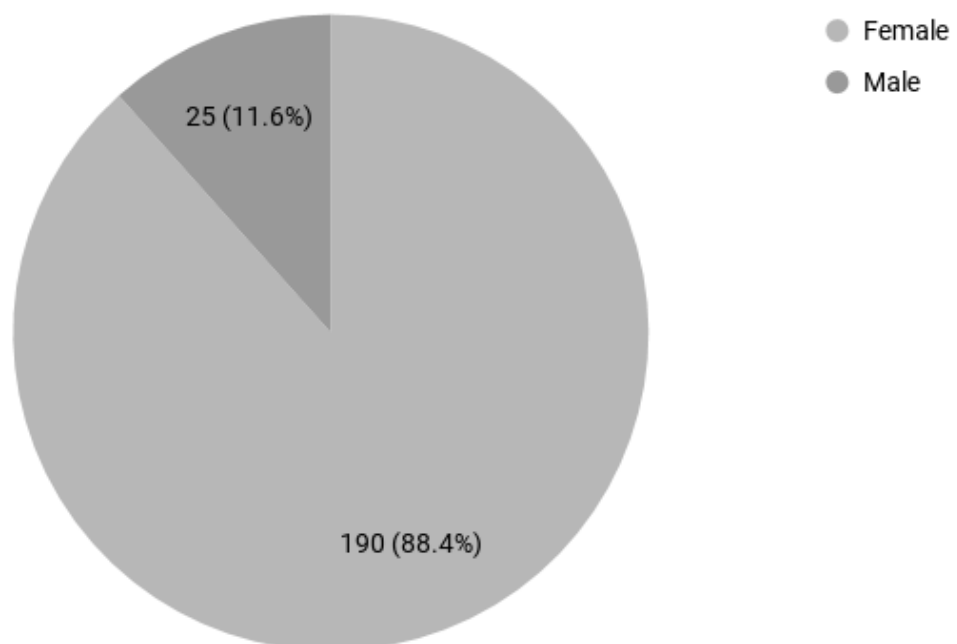


Gráfico 4. Género dos participantes.

- 57.7% dos professores têm mais de 20 anos de experiência de lecionação.

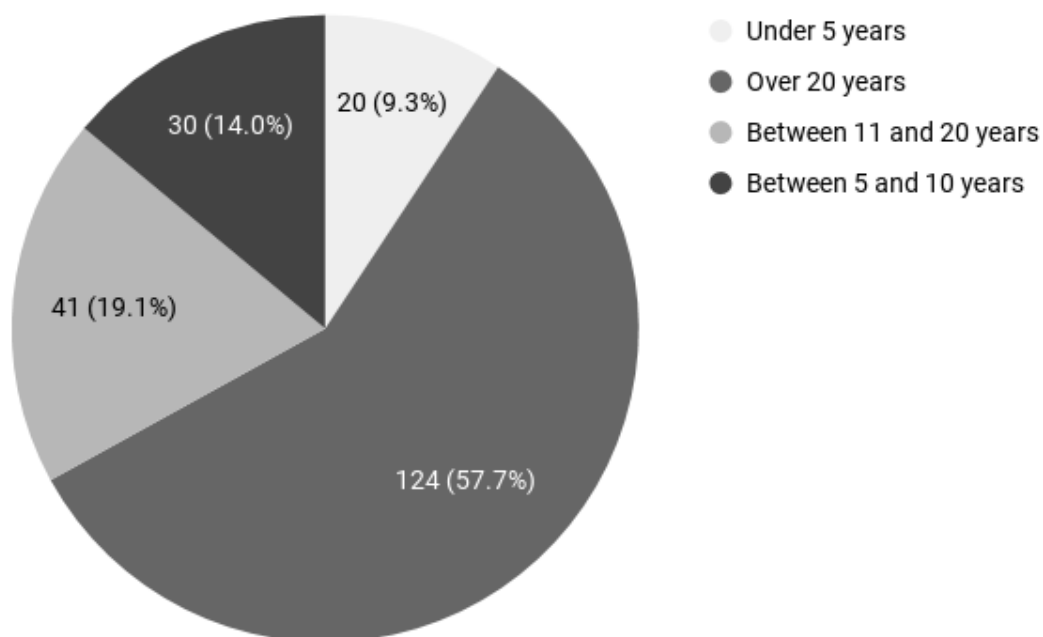


Gráfico 5. Anos de lecionação

No próximo gráfico circular é visível que somente 2.4% (5 professores em 215) não requer que os alunos memorizem as obras, enquanto que os restantes requerem que os alunos memorizem as obras sempre, algumas vezes ou a maioria das vezes.

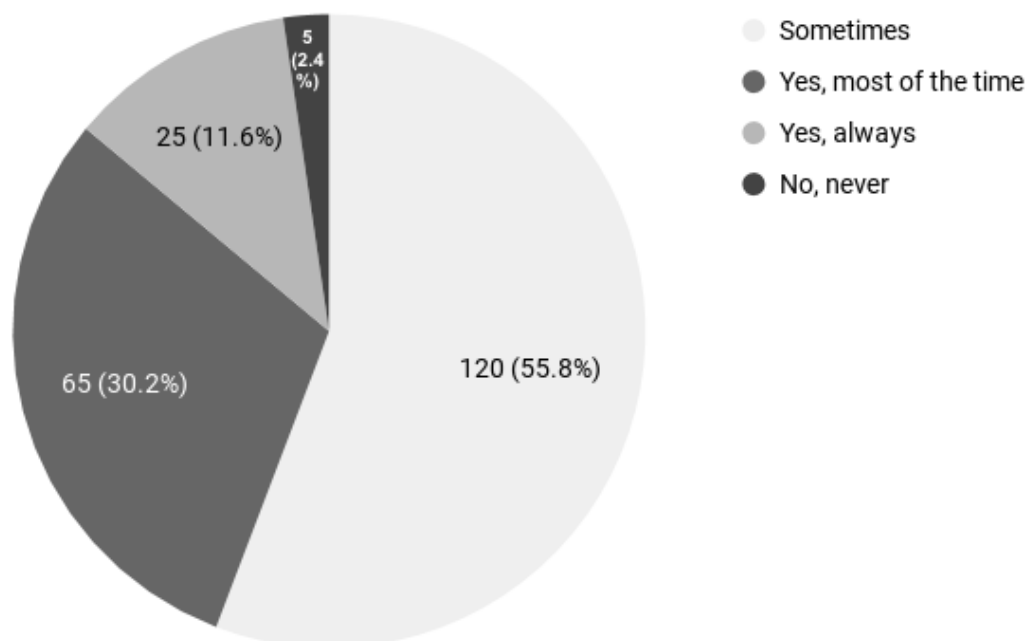


Gráfico 6. Atitude perante a memorização

Dos cinco professores que não requerem que os alunos memorizem as obras, quatro trabalham no Reino Unido e um no Canadá. As justificações foram várias. Uma das professoras que trabalha no Reino Unido, há mais de vinte anos, disse que a memorização é um processo que ocorre naturalmente, assim que a obra é compreendida corretamente. Outra professora disse que infelizmente tocar de cor não é requerido na realização dos exames no Reino Unido, embora acredite que a memorização é importante, visto melhorar a *performance*, contribuindo para um melhor som, fraseado, entre outros aspetos. Uma terceira professora do Reino Unido, com 5 a 10 anos de experiência de ensino, disse que muitos dos seus alunos não estudam, sendo que memorizar as obras demoraria muito tempo. Contudo, esta professora reconhece que a memorização é uma capacidade subvalorizada, desejando que a tivessem ensinado a memorizar de forma eficaz. Como tal, mostrou-se interessada em pesquisar mais sobre esta temática. A quarta professora tem mais de 40 anos de idade e menos de 5 anos de experiência de ensino, mencionando que não requer aos alunos que toquem de cor pois, até ao momento, ainda não viu necessidade para tal. A última professora que não requer que os alunos toquem de cor trabalha no Canadá, com idade compreendida entre 25 e 39 anos e tem menos de 5 anos de experiência de ensino. Mencionou que, embora tocar de cor não seja um requisito que impõe, costuma encorajar os alunos a fazê-lo, dando incentivos aos que o fazem.

Dos restantes 210 professores, verifica-se que 93.8% (197 professores) dá dicas aos alunos de como memorizar, sendo que somente 6,2% (13 professores) mencionam que não, visto os alunos memorizarem sem qualquer ajuda.

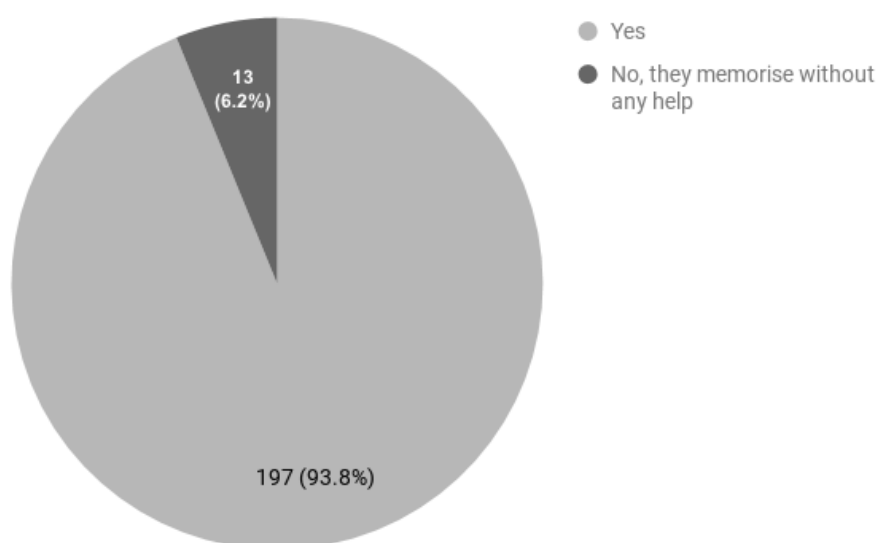


Gráfico 7. Número de professores que transmitem técnicas de memorização

Foram então analisadas as respostas destes 13 professores (1 de Portugal, 8 dos E.U.A., 3 da Austrália e 1 do Reino Unido), para melhor compreender como os seus alunos memorizam as obras. Todos estes professores responderam que os seus alunos, por norma, têm uma memória sólida. Ao ler na totalidade cada um destes questionários, é visível que tal acontece pois, embora eles indiquem que os alunos memorizam sozinhos, o trabalho que os professores realizam com eles (nomeadamente de análise da partitura; estudo por frases; começar em várias partes da obra; ouvir gravações), permite-lhes ter uma memória sólida. Curiosamente, um destes professores (questionário nº 88) referiu ouvir gravações como o único guia de memória utilizado, dentro dos facultados abaixo:

- “I help them to understand the structure of the piece and ask them to practice each section separately;
- Practice phrase by phrase;
- Practice from several different places in the piece;
- Mark on the score difficult places;
- Mark on the score particular fingering changes, special dynamics, particular articulations;
- Listen to recordings of the piece.”

Para além destes, os professores têm também oportunidade de referir outros, aos quais farei referência mais à frente.

Também das 210 respostas, 6 professores (3 dos E.U.A, 1 de Portugal, 1 do Reino Unido e 1 da Índia) assinalaram que os seus alunos comumente têm falhas de memória, conforme gráfico abaixo.

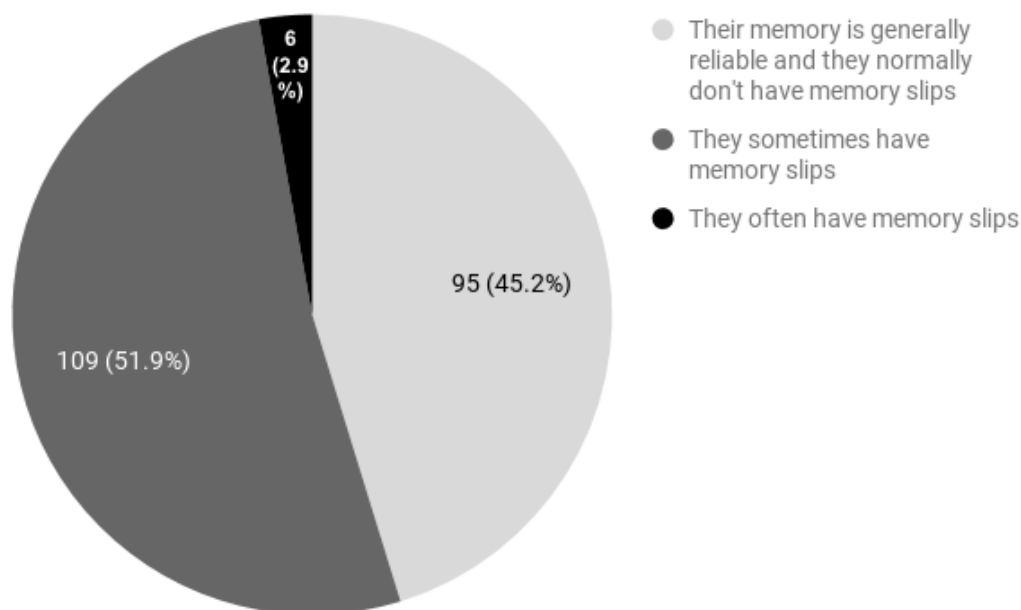


Gráfico 8. Identificação de falhas de memória

É interessante verificar que nenhum destes professores pertence aos 13 professores que mencionaram que os alunos memorizam sozinhos. Destes 6 professores, todos assinalaram que, caso os alunos tenham falhas de memória, estes são capazes de prosseguir ou de retomar de alguma secção, não tendo obrigatoriamente que regressar ao início. Tal é coerente com as técnicas de memorização assinaladas pelos professores que contribuem para a melhor compreensão da obra e sua consequente memorização.

Das 199 respostas à questão do que os alunos fazem quando têm uma falha de memória, somente 5 mencionaram apenas “regressar ao início”. No entanto, quatro destes professores afirma trabalhar com os alunos na compreensão da estrutura, a ensinar a estudar e a assinalar partes importantes da obra, havendo somente uma professora, dos E.U.A., que não referiu trabalho a nível da compreensão da estrutura da obra, tendo adicionado nos comentários que não tinha mais técnicas de memorização a acrescentar, visto os alunos memorizarem ao tocar a obra várias vezes.

Também coloquei duas questões referentes à autonomia dos alunos para aplicar as mesmas técnicas noutras obras. A maioria dos professores considera que os alunos conseguem transpor as mesmas técnicas para outras obras, sendo que somente 3 (1.4%) em 210 respondeu que não, conforme visível no gráfico abaixo.

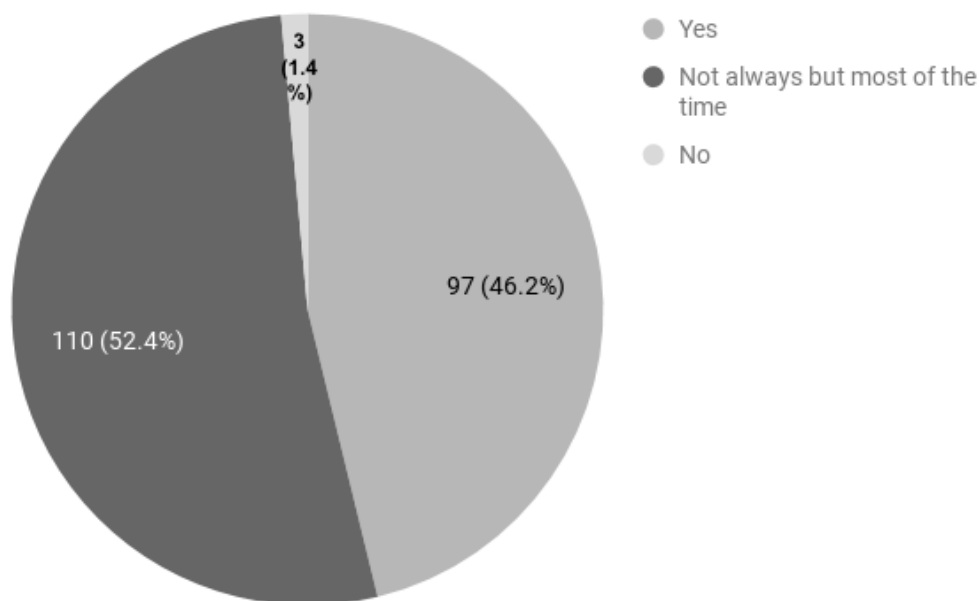


Gráfico 9. Transposição das técnicas de memorização para outras obras

Dos que responderam afirmativamente, somente 10 (4.8%) em 207 mencionaram que só os alunos com idades inferiores a 11 anos o fazem e 44 (21.3%) que só alunos com idade superior a 11 o fazem, conforme abaixo.

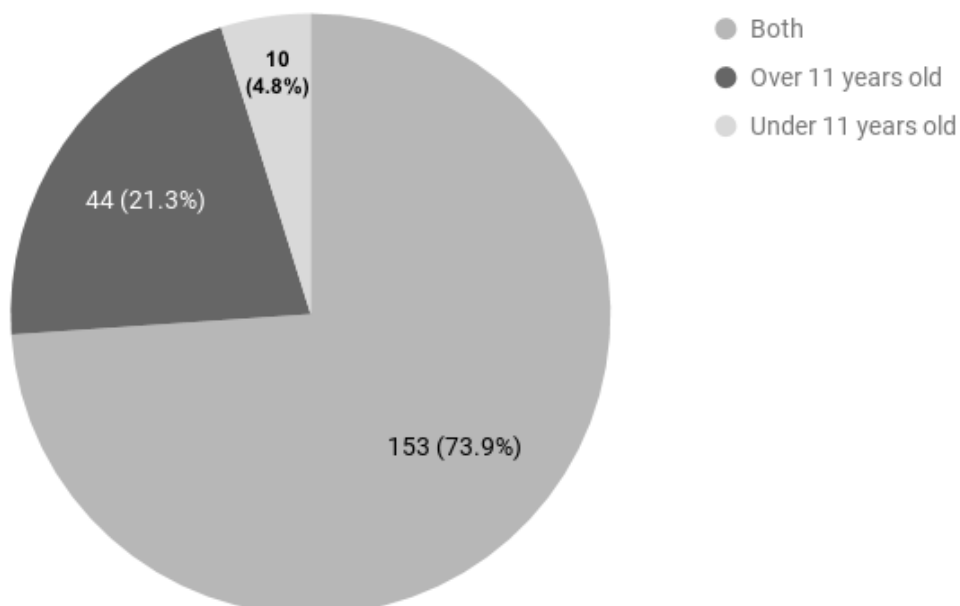


Gráfico 10. Faixa etária dos alunos com capacidade de transposição das técnicas de memorização

É provável que estas respostas se devam ao facto destes professores só trabalharem com alunos de determinada faixa etária (ou com idade inferior a 11 anos ou superior), algo que não tenho como verificar. Contudo, o objetivo desta questão era somente compreender se a maioria dos alunos tem esta capacidade (incluindo os com idade inferior a 11 anos), e considero ser possível deduzir que sim visto uma grande percentagem (73.9%) das respostas (153) serem afirmativas.

Para além dos guias performativos mencionados, os professores que preencheram os questionários adicionaram mais umas técnicas utilizadas, nomeadamente:

- Memorizar fora do piano (tanto estudo mental como físico, por exemplo, numa mesa ou nas pernas – para remover a componente auditiva externa e usar o ouvido interno e para assimilar dedilhação e coordenação motora);
- Visualizar a partitura e o teclado;
- Pedir ao aluno para descrever a música tanto visual como estruturalmente;
- Desenhar a obra como uma pintura ou símbolos;
- Associar as várias secções da música com uma história, imagem, sentimento, estado de espírito; criar letra para a música; pensar na música como uma história;
- Ser capaz de identificar o nome das notas em cada mão no início de cada secção (e respetiva dinâmica), sem olhar para o piano nem para a partitura;
- Reescrever numa folha pautada (de cor) as partes mais difíceis de memorizar;
- Cantar a peça de cor, todas as vozes;
- Cantar as notas e criar um mapa mental da peça para os alunos seguirem enquanto estudam e tocam;
- Cantar uma mão e tocar a outra;
- Morfologia da obra: estrutura, estrutura harmónica, fraseado; Topografia;
- Descobrir padrões (descrito por um professor como “practice for understanding”);
- *Audiation* (de acordo com os princípios de Edwin Gordon) – ouvir e compreender, aprender os aspetos intrínsecos à obra;
- Memorizar a começar pelo final e terminando no início, por frases ou secções;
- Começar a memorizar usando “mapas”: dando nome ou uma cor a cada secção, podendo também colocá-las num papel à parte para visualizar;
- Escolher e marcar vários locais na obra – “*safe zone*” (todas as secções devem ser numeradas, estando o nº 1 no final da obra – por razões psicológicas), para onde os alunos podem saltar, caso tenham um lapso de memória – estudar a começar nestas secções;

- Repetição, mas não de forma mecânica. É necessário estabelecer um objetivo diferente de cada vez que se repete (dinâmica, alterações de tempo, distinção entre melodia e acompanhamento harmónico, entre outros);
- Tocar frases musicais com articulações diferentes, no tampo do piano e com os olhos fechados; tocar as frases a velocidades diferentes e com carácter diferente;
- Memória digital: não permitir mais alterações de dedilhação após um período inicial de 1 a 2 meses;
- Memorizar partes difíceis de mãos separadas, começando pela esquerda, e depois juntar, em pequenas secções; estudar de cor de mãos separadas;
- Tocar com a partitura, tendo uma mão a tocar enquanto a outra pretende tocar (mas nas notas certas) e vice-versa, para reduzir a dependência na memória auditiva e muscular, tornando a memória analítica mais sólida;
- Pedir ao aluno para remover uma mão das teclas e continuar a tocar com a outra;
- Tocar as peças ou parte das peças com os olhos fechados, para se concentrarem na sensação, no som, entre outros;
- Memória física: saltos, relaxamento ou tensão, contornos das frases;
- Ter atenção à geografia do piano nas transições entre secções;
- Estudar a obra de cor, muito devagar;
- Transpor a obra;
- O professor pode criar um acompanhamento para os acompanhar enquanto tocam de memória;
- Fazer exercícios de “*call and response*”: o professor toca uma frase e o aluno responde com tocando a frase seguinte;
- Realizar jogos com os alunos, por forma a inserir “buracos negros” na memória e fazer com que eles sejam capazes de atravessá-los de uma forma divertida, nomeadamente “*Pause/Play*” (tocar no ombro do aluno para ele parar numa determinada secção da peça e voltar a tocar-lhe para retomar), “*Mute/Play*” (semelhante ao anterior mas os toques servem para alternar entre tocar com som ou continuar a tocar sem pressionar as teclas); para ajudar a concentração e testar a memória, de uma forma lúdica, pedir a irmãos ou colegas para distrair o aluno com barulhos, movimentos, luzes (ligar/desligar) ou conversa.
- Tocar em público o mais frequentemente possível; “ensaiar” a *performance* em casa, a tocar para a família e amigos, do início ao fim e gravar, para depois tirar notas do que não correu tão bem e porquê;

Gostaria também de ter apresentado uma perspectiva nacional desta temática, contudo a amostragem não é significativa. No entanto, é de realçar que todos os professores portugueses que responderam ao questionário têm por hábito solicitar aos alunos que toquem de cor, de forma mais ou menos frequente, manifestando ainda a preocupação em analisar as obras com eles (por forma a que estes as compreendam) e ensiná-los a estudar, o que se reflete na memorização dos alunos.

5. Conclusão e Reflexão Final

Atualmente, muitos professores e investigadores reconhecem a memorização como uma parte importante do processo de aprendizagem de uma obra musical, visto permitir ao intérprete focar-se noutros aspetos da *performance*, nomeadamente todos os aspetos relacionados com expressividade (Henriques, 2014; Aiello & Williamon, 2002; Ginsborg, 2004). Partilho inteiramente deste princípio, procurando estimular este hábito nos meus alunos desde o primeiro contacto com o instrumento. Também, como Hallam (1998) sugere, tocar de cor deu aos meus alunos, particularmente aos mais novos, a sensação de “saber” a obra, contribuindo positivamente para a sua autoconfiança. Estes estudos de caso levaram-me à reflexão da necessidade de continuar a estimular a memorização “consciente” das obras, desde o princípio, visto que mais tarde os alunos já têm receio de o fazer e estão menos recetivos (como por exemplo o estudo caso H), pois é uma forma de estudo diferente da qual estão habituados, tornando-se um fator de stresse.

Considero que o processo de memorização está intrinsecamente ligado ao método de estudo. Como tal, uma memorização sólida requer, não só a repetição das várias secções da obra, mas também, e principalmente, a compreensão da partitura. É notória a preocupação dos professores em ajudar os alunos a dar sentido à obra. Os questionários e os estudos de caso demonstraram que o estudo e compreensão da obra (eventualmente criando GPs) são fundamentais para uma memorização sólida. Um dos professores que respondeu ao questionário, com mais de 20 anos de experiência de ensino, na Austrália, fez os seguintes comentários referente a estratégias de memorização e ao seu ensino:

“Teaching with the score as a map, rather than as an instruction manual, is foundational... Students who learn music as a sequence of individual notes rather than as a sequence of musical utterances will always struggle to “remember” - the music must have sense to be able to be memorable...”

“I don't give my students “tips” per se - they are developing musical memory from their first learning experiences... It is my job to ensure they are exposed to all kinds of ways of thinking about music (...), so that “memory” is a natural part of their musical engagement, not an added-on extra prior to performance...”

Comentários bastante pertinentes, no sentido em que a memorização da obra acontece de forma natural, mas com compreensão, desde o primeiro contacto com a partitura, visto os alunos serem introduzidos ao conteúdo da mesma desde a sua primeira abordagem. Os guias performativos vêm do relembrar de forma consciente de alguns dos aspetos estudados – sejam eles estruturais, de dedilhação, dinâmicas, tátil, entre outros – enquanto os outros aspetos estudados se tornam mecanizados. Tal forma “natural” e “lógica” de memorização permite também desenvolver a memorização adequada para cada indivíduo pois, apesar de cada um usar os vários tipos de memória em simultâneo, as proporções são variáveis (Henriques, 2004).

Assim, procurei escolher sempre as estratégias ajustadas de acordo, não só com o material a ser decorado, mas também com os alunos (seguindo o conselho de Hallam e combinando abordagens auditivas, visuais e cinestésicas), procurando transmitir várias técnicas para que estes possam incorporar as que lhes sejam mais benéficas, nas proporções adequadas a cada um, tendo sempre por base a análise da obra.

A diferença substancial entre o processo de memorização dos músicos profissionais e das crianças é sobretudo na análise e compreensão das obras musicais, sendo o papel do professor ajudar o aluno a fazer sentido da obra, criando os seus pilares de memorização (GPs) de acordo com a sua necessidade. Tal como Chaffin e Lisboa (2008) apresentam, a memória por *content address* requer uma capacidade analítica, o que, para crianças com idades inferiores a 11 anos, é difícil. Todavia, verifiquei que muitos dos meus alunos (particularmente os mais novos), apesar de não saberem exprimi-lo, já conseguem aplicá-lo, seguindo os passos indicados pelo professor. Portanto, eles não têm noção de estar a estudar técnicas de memorização ou a utilizar guias performativos, mas revelam conhecimento das mesmas, fazendo sentido da música e criando os seus próprios alicerces mentais (GPs) para uma memorização sólida das obras.

Como é visível, particularmente pelos comentários feitos pelos professores, as “técnicas” de memorização utilizadas são maioritariamente as mesmas que estes usam para estudar uma obra, não havendo, na minha opinião, nenhuma sugestão que se aplique somente ao processo de memorização. No que concerne ao processo de estudo, este pode variar consoante as obras e as características dos alunos, conforme mencionado acima, ficando comprometido com as dificuldades de leitura, destreza motora, falta de tempo ou de empenho para estudar. Assim,

por vezes a memorização é utilizada como uma escapatória do processo de leitura ou então como um extra para a atuação, demonstrando que os alunos ainda não têm presente a noção da importância da memorização na sua *performance* musical. Tal foi verificado no estudo de Hallam (1998), bem como nos estudos de caso F e H deste projeto, em que os alunos tendem a ter a obra decorada quando o processo de leitura da mesma está concluído.

Chamou-me à atenção as várias respostas dos meus alunos que consideram tocar melhor com a partitura, pois tal demonstra que a preocupação destes está na exatidão da reprodução da mesma e não nos aspetos musicais. Como tal, ter o apoio visual, dá-lhes maior certeza de conseguir reproduzir na íntegra o que se encontra na partitura e então “tocar bem”. Desta forma, considero necessário trabalhar mais o ouvido, enfatizando os GPs expressivos.

Vários professores enfatizam a importância de cantar nos processos de aprendizagem e memorização. Tal deve-se à necessidade de estimular os alunos a “ouvir” e analisar o que ouvem. Como uma professora comentou no questionário: “Listening is THE key to learning. Learning is different than memorizing. Why memorize just for the sake of memorizing?”. Considero esta ferramenta muito útil e penso ter de a utilizar mais vezes, necessitando para tal de encontrar mais formas de convencer os alunos a cantar, visto muitos deles se recusarem por não gostarem ou por não se sentirem à-vontade para o fazer.

Outro dos aspetos para o qual este estudo me alertou foi a importância das palavras. É responsabilidade do professor como o aluno realizará o processo de aprendizagem, pelo que a forma como transmitimos os conceitos é de extrema importância. Um dos professores mencionou um aspeto interessante referente à memorização, que é o uso da palavra “memorizar”:

“I do not use the word Memorise. I say it's a bad word. I use the word LEARN. This memory-learning process begins from the first reading of their new pieces and as they practice in repetitions in small units, they are asked to do one or two without their music... Analysis (theory, rhythmic duration, differences in phrases and where the phrases are going) is a great big component to "learning" by heart or "Knowing" what to do. Singing is also a very big component. I have learned when students "memorize" it's mostly in their muscles and only there.”

Acredito que a forma como a memorização é apresentada tem impacto em como os alunos a encaram e é sem dúvida algo a que vou estar mais atenta futuramente, particularmente para que não se torne um extra a preparar para as atuações em público, mas sim parte integrante do processo de aprendizagem. Também, o facto de cada aluno ser diferente, leva a que o processo de memorização varie de indivíduo para indivíduo. Como tal, apesar dos professores tenderem a transmitir ao aluno algumas ferramentas para melhor compreender e conseqüentemente memorizar as obras (normalmente as que eles próprios utilizam), é necessário não esquecer de procurar outras formas de o fazer que se adaptem às necessidades de cada aluno. Considero esta versatilidade necessária para os professores, que é um dos aspetos mais complexos do ensino e, por sua vez, o que mais necessita de ser trabalhado.

Voltando ainda aos questionários dos professores, estes também permitem verificar a importância dada à memorização, sendo que o exemplo das práticas pedagógicas utilizadas se torna uma mais-valia na seleção e escolha das melhores ferramentas para ajudar os alunos, esperando assim que este estudo se torne um pequeno contributo.

Embora seja visível pelas respostas dos professores que a memorização se tem tornado, cada vez mais, parte inerente do processo de aprendizagem das obras, ainda há localidades em que a memorização é encarada como algo extra, nomeadamente no Reino Unido (conforme é visível nos questionários). A realidade de ensino neste país por vezes não lhes permite desenvolver a fundo esta capacidade, visto grande parte do ensino do instrumento ser feito a título particular, não sendo obrigatório tocar de cor para a realização de exames.

Por fim, analisando as respostas dadas pelos estudos de caso, verifico a necessidade de procurar estratégias para que a memorização se torne, não um extra para a performance ou uma escapatória para a leitura, mas sim parte integrante do processo de aprendizagem. Embora seja difícil analisar objetivamente o estudo e o processo de aprendizagem, particularmente em alunos até aos 11 anos, penso ser útil, futuramente, a realização de uma investigação mais aprofundada, procurando estratégias pedagógicas para tornar mais “lógico” e “natural” o processo de memorização.

Bibliografia

Aiello, R., & Williamon, R. (2002). Memory. In R. Parncutt, & G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance* (pp. 167-181). New York: Oxford University Press.

Berman, B. (2000). *Notes from the Pianist's Bench*. New Haven and London: Yale University Press.

Bernstein, S. (1981) *With Your Own Two Hands: Self-Discovery Through Music*. New York: G. Schirmer.

Chaffin, R., & Imreh, G. (2002). Practicing perfection: Piano performance as expert memory, *Psychological Science*, 13, 342-349.

Chaffin, R. & Lisboa T. (2008). Practicing perfection: How concert soloists prepare for performance. *Ictus*, 9, 115-142.

Chaffin, R., Logan, T.R., & Begosh, K.T. (2009). Performing from memory. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 352-363). Oxford: Oxford University Press.

Chaffin, R., Lisboa, T., Logan, T., & Begosh, K.T. (2010). Preparing for memorized cello performance: The role of performance cues. *Psychology of Music*, 38, 3-30.

Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches* (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.

Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. In A. Williamon (Ed.). *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 123-141). Oxford: Oxford University Press.

Ginsborg, J. & Chaffin, R. (2010). Preparation and spontaneity in performance: A singer's thoughts while singing Schoenberg. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, 21(1), 1-22.

Ginsborg, J. & Chaffin, R. (2009). Performance cues in singing and conducting: evidence from practice and recall. In I. Deliège, & J. Davidson (Eds.), *Music and the Mind: Essays in honour of John Sloboda* (pp. 339-362). Oxford: Oxford University Press.

Gorin, I. (2016). *Tales of a Musical Journey – Handbook for Piano Teachers*. Indiana: Gorin Publications.

Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford, UK: Heinemann.

Henriques, M. (2004). *The (Well) Informed Piano – Artistry and Knowledge*. EUA: University Press of America.

http://conservatorioalgarve.com/site/pdf/regulamento_interno_CRAMC.pdf, acessado a 3 de julho de 2017.

http://conservatorioalgarve.com/site/pdf/projeto_educativo_2013-2016_CRAMC.pdf, acessado a 3 de julho de 2017.

<http://www.learningrx.com/4-cognitive-stages-for-child-development-faq.htm>, acessado a 10 de julho de 2017.

Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way – A guide to practice, performance and wellness*. Oxford: Oxford University Press.

Macmillan, J. (2005). Strategies for Memorising. *Incorporated Society of Musicians, December*, 268-272.

Mackworth-Young, L. (2017). *Tuning in: Practical Psychology for Musicians who are Teaching, Learning and Performing*. Swaffham, Norfolk: MMM Publications.

Magalhães, H. (2009). *A criança e os videojogos: Estudo de caso com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (tese de mestrado não publicada). Braga, Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

McPherson, G., & Davidson, J. (2006). Playing an instrument, in G. McPherson (Ed.). *The Child as Musician* (pp. 331-351). Oxford: Oxford University Press.

Mishra, J. (2004). A model of musical memory. In S. Lipscomb (Ed.). *Proceedings of the Eighth International Conference on Music Perception and Cognition*. Evanston, Illinois: Northwestern University, 231-236.

Mishra, J. (2006). Predicting memorization efficiency through compositional characteristics. *Proceedings of the Ninth International Conference on Music Perception and Cognition*, Bologna, Italy, 1184-1189.

Mishra, J., Backlin, W. (2007). The effects of altering environmental and instrumental context on the performance of memorized music. *Psychology of Music*, 35, 453-472.

Neuhaus, H. (1993). *The Art of Piano Playing*. London: Kahn & Averill.

Vieira, J. (2012). *The role of performance cues in memorizing music: A study of young pianists* (tese de mestrado não publicada). London, Royal College of Music.

Anexos

Anexo 1 – Programa da audição final da classe de piano

**Audição final da classe de piano das Professoras
Joana Vieira Shumova e Oxana Anikeeva**

1. A ajudante		Korolkova
	Violeta Carvalho (Inic.)	
2. Os Palhaços		Korolkova
	Beatriz Veneranda (Inic.)	
3. Sonata op. 14 n.º1, 1.º And.		L. v. Beethoven
Estudo-quadro op. 39 n. 5		S. Rachmaninov
Estudo op. 25 n. 1		F. Chopin
	Luana Ambrósio (7gr)	
4. Sonata op. 13, 3.º and.		L. v. Beethoven
	Rui Wang (6gr)	
5. Prelúdio e Fuga		D. Kabalevsky
Prelúdio		Glière
	Tomas Mician (6gr)	
6. Prelúdio		Bach-D. Kabalevsky
Nocturno		Kalachevskiy
Estudo		Gavrilov
	Yannis Stamoulis (5gr)	
7. Passacaglia		G. Handel
	Joana Monteiro (6gr)	
8. Sonata em Mi M, 3.º and.		J. Haydn
	Cíntia Sebastião (4gr)	
9. Sonatina, 1.º and.		Khachaturian
Sonata em Fá M, 1.º e 3.º ands.		J. Haydn
Estudo n.º 2		L. Costa
	Nádia Schchenikova (4gr)	
10. Sonata em Sol M, 1.º. and		J. Haydn
	Margarida Conceição (3gr)	
11. Lullaby		W. A. Mozart
	Margarida Conceição e Inês Conceição (3gr/8gr)	

12. Estudo op. 100 n° 2		Burgmuller
Sonatina op. 36 n.1, 3° And.		M. Clementi
	Sofia Wang (Inic.)	
13. Estudo op. 100 n° 2		Burgmuller
Estudo op. 100 n° 16		Burgmuller
	Tiago Veiga (Inic.)	
14. Estudo		Gedike
	Teresa Borges (Inic.)	
15. Brincadeira		Volkov
	Margarida Pinto (Inic.)	
16. Jogar às escondidas		Korolkova
	Afonso Miranda (Inic.)	
17. Rondo em Sol M		A. Peskanov
	Lara Carlos (Inic.)	
18. Sonatina em Sol M		I. Berkovich
	Rodrigo Neiva (Inic.)	
19. Dança		Gedike
	Salomé Faísca (1gr)	
20. Minueto em ré m		J. S. Bach
	Diogo Alcaravela (1gr)	
21. Estudo op. 91 n° 2		Moskowski
Sonata n° 17 em Mi M, 3°. and.		J. Haydn
Scherzo		Filipenko
	Angelica Ryzhak (1gr)	

Anexo 2 – Regulamento do departamento de piano



REGULAMENTO DO DEPARTAMENTO DE PIANO

CAPÍTULO I – NÍVEIS

1. A disciplina de piano no Conservatório Regional do Algarve Maria Campina é lecionada nos seguintes níveis: Iniciação, curricular Básico (1º-5º graus), curricular Complementar (6º-8º graus) e curso livre (extra curricular).
2. O curso complementar de piano (7º-8º grau) engloba também a disciplina de Acompanhamento e Improvisação (ver capítulo XII).

CAPÍTULO II – INICIAÇÃO MUSICAL

1. Os alunos de Iniciação têm três componentes de avaliação trimestral: avaliação contínua (cinquenta por cento), audições (vinte e cinco por cento) e gramática musical (vinte e cinco por cento).
2. O material de estudo para a prova de gramática musical difere consoante o ano em que o aluno se encontra, estando todo ele disponível na secretaria.

CAPÍTULO III – CURSO BÁSICO (1º-5º GRAUS)

1. Os alunos dos 1º e 2º graus têm quatro componentes de avaliação trimestral: avaliação contínua (trinta por cento), audições (vinte por cento), prova técnica (vinte por cento) e colóquio (trinta por cento).
2. Os alunos dos 3º-4º graus têm cinco componentes de avaliação trimestral: avaliação contínua (vinte e cinco por cento), audições (vinte por cento), prova técnica (vinte por cento), colóquio (trinta por cento) e projeto (cinco por cento).
3. Os alunos do 5º grau têm quatro componentes de avaliação trimestral (durante os primeiros dois períodos): avaliação contínua (trinta por cento), audições (vinte por cento), colóquio (trinta por cento) e projeto (vinte por cento). No terceiro período os alunos terão de realizar uma Prova Global (com peso de cinquenta por cento), tendo também avaliação contínua (vinte por cento) e colóquio (trinta por cento).

CAPÍTULO IV – CURSO COMPLEMENTAR (6º-8º GRAUS)

1. Os alunos dos 6º-8º graus têm quatro componentes de avaliação trimestral: avaliação contínua (quarenta por cento), audições (vinte por cento), leitura à 1ª vista (vinte por cento) e projeto (vinte por cento).
2. Os alunos de piano matriculados no oitavo grau que tenham frequentado o curso complementar de piano completo deverão submeter-se, no terceiro período escolar, a uma Prova de Aptidão Artística que inclui um recital e projeto escrito que terá de ser apresentado. Os alunos que tenham somente frequentado as disciplinas base do curso complementar terão uma Prova Global ao invés da Prova de Aptidão Artística.

CAPÍTULO V – PROVAS TÉCNICAS

1. Os alunos de piano matriculados nos 1º-4º graus deverão submeter-se, em cada período escolar, a uma prova técnica, cujo conteúdo será afixado no placard, situado no átrio do Conservatório.
2. A prova técnica terá um peso de vinte por cento na avaliação do aluno, no final do período escolar.

CAPÍTULO VI – COLÓQUIO

1. Os alunos de piano matriculados nos 1º-5º graus deverão submeter-se, em cada período escolar, a um colóquio, cujo conteúdo será afixado no placard, situado no átrio do Conservatório.
2. O colóquio tem duas componentes: uma componente de reconhecimento auditivo e uma componente escrita.
3. O colóquio terá um peso de trinta por cento na avaliação do aluno, no final de cada período escolar.

CAPÍTULO VII – AUDIÇÕES

1. Em cada período escolar, os alunos deverão apresentar-se nas audições previstas.
2. O desempenho nas audições terá um peso na avaliação do aluno, que difere consoante o ano/curso o aluno se encontra matriculado (ver capítulos I a IV).

CAPÍTULO VIII – PROJETO

1. A partir do terceiro grau, inclusive, todos os alunos deverão realizar um projeto escrito anual, a ser apresentado trimestralmente ao respetivo professor.

2. Este projeto tem o peso de cinco por cento nos 3º e 4º graus, sendo no 5º grau de vinte por cento nos primeiros dois períodos e quinze por cento no período final.
3. Deverá ser entregue ao respectivo professor da disciplina de piano um esboço do projeto dos alunos do 5º grau, até ao final do primeiro período.
4. Os alunos de 8º grau que realizarem PAA terão de apresentar o projeto oralmente, sendo que os alunos que realizarem Prova Global terão somente de entregar a versão escrita, sem apresentação.

CAPÍTULO IX– PROVA GLOBAL 5º GRAU

1. Os alunos de piano matriculados no quinto grau deverão submeter-se, no terceiro período escolar, a uma Prova Global, cuja matriz será afixada no placard situado no átrio do Conservatório.
2. Nesta prova deverão ser apresentadas quatro obras distintas, nomeadamente: uma obra polifônica, um estudo, um andamento de Sonata ou Sonatina e uma peça.
3. Na avaliação da Prova Global será tido em consideração o grau de dificuldade do programa apresentado, devendo este ser programa de quinto grau ou de nível superior.
4. A Prova Global terá um peso de cinquenta por cento na avaliação final do aluno.
5. Deverá ser entregue ao delegado da disciplina de piano (professora Oxana Anikeeva) a lista das obras a serem interpretadas na Prova Global até ao final do mês de outubro, podendo a mesma ser posteriormente alterada, mediante aprovação do respectivo professor e do delegado da disciplina.

CAPÍTULO X -PROVA DE APTIDÃO ARTÍSTICA

1. Os alunos de piano matriculados no oitavo grau que tenham frequentado o curso complementar de piano completo deverão submeter-se, no terceiro período escolar, a uma Prova de Aptidão Artística que, para além de um recital, incluirá um projeto escrito e apresentado oralmente (de acordo com a Portaria nº. 243-B/2012 de 13 de agosto). Os restantes alunos que não estiverem aptos a realizar a PAA deverão realizar uma Prova Global (ver capítulo XI).
2. A matriz da prova de Aptidão Artística será afixada no placard, situado no átrio do Conservatório.

CAPÍTULO XI– PROVA GLOBAL 8º GRAU

1. Os alunos que tiverem somente frequentado as disciplinas base do curso complementar deverão realizar uma Prova Global.

2. Esta deverá ter a duração máxima de 30 minutos e a escolha do programa é livre.
3. Prova Global terá um peso de quarenta por cento na avaliação final do aluno.
4. Deverá ser entregue ao delegado da disciplina de piano (professora Oxana Anikeeva) a lista das obras a serem interpretadas na Prova Global até ao final do mês de Outubro, podendo a mesma ser posteriormente alterada, mediante aprovação do respetivo professor e delegado da disciplina.

CAPÍTULO XII – ACOMPANHAMENTO E IMPROVISAÇÃO

1. Os alunos dos 7º-8º graus que se encontrem a frequentar o curso complementar completo terão de frequentar esta disciplina (de acordo com a Portaria nº 243-B/2012 de 13 de agosto), que têm cinco componentes de avaliação trimestral: avaliação contínua (vinte por cento), acompanhamento (vinte por cento), criação de acompanhamento (vinte por cento), transposição (vinte por cento) e improvisação (vinte por cento).

CAPÍTULO XIII – AVALIAÇÕES

1. Na avaliação final de cada período serão considerados os seguintes fatores:
 - a) Desempenho na prova técnica (até ao 4º grau, inclusive);
 - b) Desempenho nas aulas;
 - c) Desempenho no colóquio (1-5 graus);
 - d) Desempenho no projeto (a partir do 3º grau);
 - e) Desempenho nas audições.
2. Na avaliação final do quinto grau serão considerados os seguintes fatores:
 - a) Desempenho na prova global, com um peso de cinquenta por cento;
 - b) Desempenho nas aulas e colóquio, com um peso de cinquenta por cento.
3. Na avaliação final do oitavo grau serão considerados os seguintes fatores:
 - a) Desempenho na Prova Global ou Prova de Aptidão Artística, com um peso de quarenta por cento;
 - b) Desempenho nas aulas e leitura à primeira vista, com um peso de sessenta por cento.

Delegada da disciplina de Piano

Oxana Anikeeva

Anexo 3 – Questões e repertório para o colóquio



Departamento de Piano

Perguntas do Colóquio – 1/2º graus

1. Indica vários compositores que tenham escrito estudos.
2. Indica vários compositores que tenham escrito Sonatas e Sonatinas.
3. Principais compositores do período Barroco.
4. Principais compositores do período Clássico.
5. Principais compositores do período Romântico.
6. Principais compositores do período Contemporâneo.
7. Compositores Portugueses.
8. Que outros instrumentos de teclas existem?
9. Termos Musicais
10. Quem foi Maria Campina (vida e obra).



Departamento de Piano – 2016-17

Repertório obrigatório para reconhecimento auditivo 1/2º Graus

Período Barroco (1600-1750)

Jean Philippe Rameau (1683-1764): Tambourin
C. Daquin (1694-1772): Rondo 'Le Coucou'
J. S. Bach (1685-1750): Toccata e Fuga BWV 565 Ré Menor para Órgão

Período Clássico (1750-1810)

L. v. Beethoven (1770-1827): Sonata n.º. 14 op. 27 n.º 2 ("Sonata ao luar")
L. v. Beethoven (1770-1827): Sonata op. 13 ("Pathetique")

Período Romântico (1810-1920)

F. Chopin (1810-1849): Fantasia-Improviso op.66
F. Chopin (1810-1849): Valsa op. 64 n. 1 ("Minuto")
F. Liszt (1811-1886): Rapsódia Húngara n.º. 2
P. Tchaikovsky (1849-1893): Concerto para piano e orquestra n. 1 op. 23

Período Contemporâneo (século XX-XXI)

Modernismo

Stravinsky (1882-1971): Petrouchka



Departamento de Piano

Perguntas do Colóquio – 3/4/5º graus

1. Indica vários compositores que tenham escrito estudos.
2. Que formas de Polifonia existem? Indica vários compositores que tenham escrito obras com formas Polifónicas.
3. Em que consiste a forma Variação. Indica vários compositores que tenham escrito obras com a forma Variação.
4. Em que consiste a forma Rondo. Indica vários compositores que tenham escrito obras com a forma Rondo.
5. Em que consiste a forma Sonata. Qual a diferença entre Sonata e Sonatina? Indica vários compositores que tenham escrito Sonatas e Sonatinas.
6. Que outros instrumentos de teclas existem?
7. Termos Musicais.
8. Principais compositores do período Barroco.
9. Principais compositores do período Clássico.
10. Principais compositores do período Romântico.
11. Principais compositores do período Contemporâneo.
12. Compositores Portugueses.
13. Quem foi Maria Campina (vida e obra).



Departamento de Piano – 2016-17

Repertório obrigatório para reconhecimento
auditivo

3/4º/5º Graus

Período Barroco (1600-1750)

Jean Philippe Rameau (1683-1764): Tambourin
Jean Philippe Rameau (1683-1764): Le Poule
C. Daquin (1694-1772): Rondo “Le Coucou”
J. S. Bach (1685-1750): Toccata e Fuga BWV 565 Ré Menor para Órgão
J. S. Bach (1685-1750): Toccata BWV 913 Ré Menor

Período Clássico (1750-1810)

W. A. Mozart (1756-1791): Concerto para Piano e Orquestra ré menor K. 466
L. v. Beethoven (1770-1827): Concerto para Piano e Orquestra nº3 op. 37

Período Romântico (1810-1920)

F. Chopin (1810-1849): Fantasia-Improviso op.66
F. Chopin (1810-1849): Polonaise op. 40 nº 1 (“Militar”)
F. Liszt (1811-1886): Mephisto-Valsa nº1
S. Rachmaninov (1873-1943): Prelúdio op. 23 nº 5
S. Rachmaninov (1873-1943): Prelúdio op. 23 nº 6
S. Rachmaninov (1873-1943): Rapsódia no tema de Paganini op. 43
P. Tchaikovsky (1849-1893): Concerto para piano e orquestra n. 1 op. 23

Período Contemporâneo (século XX-XXI)

C. Debussy (1862-1918): Suite Bergamasque
Ivo Cruz (1901-1985): Aguarelas

Modernismo

Stravinsky (1882-1971): Petrouchka

C. Nancarrow (1948-1992): “Study for Player Piano” nº. 33 (Canon $\sqrt{2}/2$)

Anexo 4 – Exemplo de provas do colóquio dos 1-2 graus e 3-5 graus



Prova: Colóquio - Departamento de Piano
Ano letivo 2016/2017 1º Período

Aluno(a): _____

Grau: _____ Classificação: _____

1. Reconhecimento auditivo. Ouve os excertos de obras musicais e identifica os períodos musicais, os compositores e as respetivas obras.

1. _____

2. _____

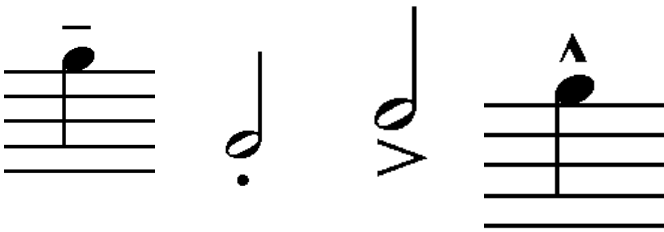
3. _____

4. _____

5. _____

Cotação: _____ / 10 valores

2. Identifica as articulações abaixo:



- Tenuto, staccato, accento, picado
- Marcato, staccato, spiccato, legato
- Tenuto, Staccato, Acento, Marcato
- Non legato, smorzando, marcato, staccato

Cotação: _____ / 4 valores

3. O Período Barroco (entre o Renascimento e o Clássico) situa-se entre:

- 1810-1900
- 1600-1750
- 1750-1820
- 1900-2000

Cotação: _____ / 3valores

4. J. Haydn, W.A. Mozart e L.v. Beethoven viveram no período:

- Romântico
- Barroco
- Renascentista
- Clássico

Cotação: _____ / 3valores

Boa sorte! 😊



Prova: Colóquio - Departamento de Piano
Ano letivo 2016/2017 2º Período

Aluno(a): _____

Grau: _____ Classificação: _____

1. Reconhecimento auditivo. Ouve os excertos de obras musicais e identifica os compositores e as respetivas obras.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Cotação: _____ / 10 valores

2. Qual das alternativas abaixo corresponde à forma sonata do período clássico:

Exposição, desenvolvimento, coda, reexposição.

Desenvolvimento, exposição, reexposição, coda.

Exposição, coda, reexposição, desenvolvimento.

Exposição, desenvolvimento, reexposição, coda.

Cotação: _____ / 1 valor

3. Assinala quais as formas polifónicas (todas as que se apliquem):

- | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Variação | <input type="checkbox"/> Sonata | <input type="checkbox"/> Minueto |
| <input type="checkbox"/> Fuga | <input type="checkbox"/> Rondo | <input type="checkbox"/> Estudo |
| <input type="checkbox"/> Allemande | <input type="checkbox"/> Gavotte | <input type="checkbox"/> Cânone |
| <input type="checkbox"/> Variação | <input type="checkbox"/> Suite | <input type="checkbox"/> Fugato |
| <input type="checkbox"/> Sarabande | <input type="checkbox"/> Courante | <input type="checkbox"/> Scherzo |
| <input type="checkbox"/> Invenção | <input type="checkbox"/> Concerto | <input type="checkbox"/> Giga |

Cotação: _____ / 2 valores

4. Qual das alternativas abaixo corresponde aos Compositores Portugueses:

- Ivo Cruz, Luís Costa, Tom Jobim
- C. Seixas, Luís Freitas Branco, Luciano Berio
- Fernando Lopes Graça, Luís Costa, A. Scriabin
- Ivo Cruz, Luís Costa, C. Seixas
- Rui Coelho, Bruno Maderna, Luís Costa

Cotação: _____ / 2 valores

Boa sorte! 😊

Anexo 5 – Regulamento do I Concurso de Piano “Faro Primavera”



REGULAMENTO GERAL

1. O I Concurso Interno de Piano “Faro Primavera” 2017 destina-se a todos os estudantes de piano matriculados no CRAMC.
2. Existe somente uma categoria, não havendo limite de idade.
3. As provas serão públicas e decorrerão no dia 10 de abril de 2017, no Auditório Pedro Ruivo, em alinhamento e horário a anunciar posteriormente.
4. As inscrições deverão ser entregues no CRAMC, devidamente preenchidas, até ao dia 10 de março.
5. O valor da propina de inscrição é de 10 euros.
6. Em caso de desistência, o valor da inscrição não será devolvido.
7. As inscrições serão aceites e numeradas por ordem de chegada.
8. Só serão aceites a concurso obras para piano solo.
9. Todas as obras deverão ser executadas de memória.
10. O programa a ser executado é de escolha livre, devendo incluir obras contrastantes, com duração total máxima de 20 minutos.
11. À chegada, todos os concorrentes deverão dirigir-se à comissão organizadora entregando as respetivas partituras das obras a apresentar.
12. O júri reserva-se o direito de não atribuir qualquer um dos prémios sempre que entender que o mérito dos concorrentes não seja suficiente.
13. O júri poderá atribuir menções honrosas.
14. As deliberações do júri são soberanas e inapeláveis.
15. Todos os concorrentes receberão brindes e diplomas de participação.
16. Não serão permitidas fotografias, gravações áudio ou vídeo durante as provas. A organização reserva-se o direito de efetuar registos dos concorrentes e respetivas provas para arquivo, divulgação ou em atividades diretamente afetas ao CRAMC, não podendo ser exigida por parte dos participantes qualquer remuneração.
17. As situações consideradas omissas ao regulamento serão prontamente analisadas pela comissão organizadora a qual se ocupará da resolução das mesmas.

PRÉMIOS 2017

Inscrição e participação no Festival de Verão na “Accademia Pianistica Internazionale Imola”. Prémio inclui 2 masterclasses e participação no concurso “Premio Città di Imola”.

Anexo 6 – Planificações do departamento de piano do CRAMC 2016-17



Conservatório Regional do Algarve Maria Campina
Medalha de Mérito Cultural / Entidade de Utilidade Pública

2016-17

DEPARTAMENTO DE PIANO
PROVAS E AUDIÇÕES - 1º PERÍODO

INICIAÇÃO			
DATA	HORA/LOCAL	ATIVIDADE	OBS.
3.Nov.	17h30 / Sala 9	Prova Técnica e gramática musical 1. Escala e Estudos 2. Leitura à 1ª vista 3. Gramática Musical	Só 4º ano
22.Nov.	17h30 / Sala 9	Audição de Piano da classe dos Profs. Irene Ainstein, Joana Shumova, João Almeida e Oxana Anikeeva.	

CURSO BÁSICO (1º - 5º GRAUS)			
DATA	HORA/LOCAL	ATIVIDADE	OBS.
3.Nov.	15h00 / Sala 9	Prova Técnica 1. Escala e Estudos (<u>diferente em cada período</u>) 2. Leitura à 1ª vista 3. Projeto	Só 1º - 4º Graus Projeto a partir do 3º G
14.Nov.	18h00 / Salas 13 e 15	Colóquio 1. Reconhecimento auditivo 2. Questões sobre aspetos pianísticos.	
14.Nov.	18h30 / Sala 9	Prova de leitura à 1ª vista	Só 5º Grau
22.Nov.	17h30 / Sala 9	Audição de Piano das classes das Professoras Irene Ainstein, Joana Shumova e Oxana Anikeeva.	A definir pelos profs.
23.Nov.	17h/Auditório	Audição de Piano das classes dos Professores Irene Ainstein, Joana Shumova e Oxana Anikeeva.	quem toca em que dia.
30.Nov.	18h/Auditório	Audição de Piano da classe do Professor João Almeida.	

CURSO COMPLEMENTAR (6º - 8º GRAUS)			
DATA	HORA/LOCAL	ATIVIDADE	OBS.
14.Nov.	18h30 / Sala 9	Prova de leitura à 1ª vista	
23.Nov.	17h/Auditório	Audição de Piano das classes dos Professores Irene Ainstein, Joana Shumova e Oxana Anikeeva.	
5. Dez.	18h/ Sala 14	Prova de Acompanhamento e Improvisação	Só 7º - 8º Graus

A delegada do departamento de Piano _____

Anexo 7 – Matrizes de avaliação da classe de piano do CRAMC



Matriz do 1º Grau de Piano

1º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Uma ou mais obras de autores diferentes.	20
	Prova Técnica	Escala maior, um estudo e leitura à primeira vista.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Avaliação Contínua		30
	Total		100

2º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Uma ou mais obras de autores diferentes.	20
	Prova Técnica	Escala maior, um estudo e leitura à primeira vista.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Avaliação Contínua		30
	Total		100

3º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Uma ou mais obras de autores diferentes.	20
	Prova Técnica	Escala maior, um estudo e leitura à primeira vista.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Avaliação Contínua		30
	Total		100



Matriz do 2º Grau de Piano

1º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Uma obra polifônica ou uma ou mais obras de autores diferentes.	20
	Prova Técnica	Escala maior, um estudo e leitura à primeira vista.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Avaliação Contínua		30
	Total		100

2º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Uma ou mais obras de autores diferentes.	20
	Prova Técnica	Escala maior, um estudo e leitura à primeira vista.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Avaliação Contínua		30
	Total		100

3º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Um andamento de Sonatina ou uma ou mais obras de autores diferentes.	20
	Prova Técnica	Escala maior, um estudo e leitura à primeira vista.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Avaliação Contínua		30
	Total		100



Matriz do 3º Grau de Piano

1º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Um andamento de Sonatina ou Sonata ou uma ou mais obras de autores diferentes.	20
	Prova Técnica	Escala maior, um estudo e leitura à primeira vista.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Projeto	Trabalho escrito sobre um tema relacionado com a disciplina.	5
	Avaliação Contínua		25
Total			100

2º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Uma obra polifónica ou uma ou mais obras de autores diferentes.	20
	Prova Técnica	Escala maior, um estudo e leitura à primeira vista.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Projeto	Trabalho escrito sobre um tema relacionado com a disciplina.	5
	Avaliação Contínua		25
Total			100

3º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Um andamento de uma Sonatina ou Sonata ou uma ou mais obras de autores diferentes.	20
	Prova Técnica	Escala maior, um estudo e leitura à primeira vista.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Projeto	Trabalho escrito sobre um tema relacionado com a disciplina.	5
	Avaliação Contínua		25
Total			100



Matriz do 4º Grau de Piano

1º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Invenção de J. S. Bach ou obra polifónica ou uma ou mais obras de autores diferentes.	20
	Prova Técnica	Escala maior, um estudo e leitura à primeira vista.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Projeto	Trabalho escrito sobre um tema relacionado com a disciplina.	5
	Avaliação Contínua		25
		Total	100

2º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	1 ou mais andamentos de uma Sonata ou Sonatina ou uma ou mais obras de autores contrastantes.	20
	Prova Técnica	Escala maior, um estudo e leitura à primeira vista.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Projeto	Trabalho escrito sobre um tema relacionado com a disciplina.	5
	Avaliação Contínua		25
		Total	100

3º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Uma invenção de Bach ou obra polifónica ou uma ou mais obras de autores diferentes.	20
	Prova Técnica	Escala maior, um estudo e leitura à primeira vista.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Projeto	Trabalho escrito sobre um tema relacionado com a disciplina.	5
	Avaliação Contínua		25
		Total	100



Matriz de 5º Grau de Piano

1º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Prova	Os alunos deverão apresentar todo o programa a ser interpretado na Prova Global no final do ano letivo.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Projeto	Trabalho escrito sobre um tema relacionado com a disciplina.	20
	Avaliação Contínua		30
		Total	100

2º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Prova	Os alunos deverão apresentar todo o programa a ser interpretado na Prova Global no final do ano letivo.	20
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Projeto	Trabalho escrito sobre um tema relacionado com a disciplina.	20
	Avaliação Contínua		30
		Total	100

3º Período	Prova	Conteúdos	Cotação
	Prova Global	Inclui Recital, Leitura à 1ª vista e Projeto.	50
	Colóquio	Reconhecimento auditivo e questões sobre aspetos pianísticos.	30
	Avaliação Contínua		20
		Total	100



Matriz de 6º Grau de Piano

ANUAL	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Uma ou mais obras de compositores diferentes.	20
	Leitura à 1ª vista	Ler uma obra à 1ª vista.	20
	Projeto	Trabalho escrito sobre um tema relacionado com a disciplina.	20
	Avaliação Contínua		40
	Total		100

Matriz de 7º Grau de Piano

ANUAL	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Uma ou mais obras de compositores diferentes.	20
	Leitura à 1ª vista	Ler uma obra à 1ª vista.	20
	Projeto	Trabalho escrito sobre um tema relacionado com a disciplina.	20
	Avaliação Contínua		40
	Total		100



Matriz de 8º Grau de Piano

1º-2º Períodos	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Uma ou mais obras de compositores diferentes.	20
	Leitura à 1ª vista	Ler uma obra à 1ª vista.	20
	Projeto	Trabalho escrito sobre um tema relacionado com a disciplina.	20
	Avaliação Contínua		40
		Total	100

PAA	Prova	Conteúdos	Cotação
	Leitura à 1ª vista	Ler uma obra à 1ª vista.	20
	Prova de Aptidão Artística	Inclui Recital, Projeto escrito e apresentação oral.	40
	Avaliação Contínua		40
		Total	100

Prova Global	Prova	Conteúdos	Cotação
	Leitura à 1ª vista	Ler uma obra à 1ª vista.	20
	Prova Global	Inclui Recital (máximo 30 min) e projeto escrito.	40
	Avaliação Contínua		40
		Total	100



Matriz de Iniciação de Piano – 1º-3º anos

ANUAL	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Facultativa.	25*
	Gramática musical	Reconhecimento da gramática musical (prova oral).	25
	Avaliação Contínua	Uma ou mais obras à escolha do professor (aulas).	50
	Total		100

* Caso o aluno não participe em qualquer audição, a avaliação será distribuída em partes iguais entre os restantes parâmetros de avaliação.

Matriz de Iniciação de Piano – 4º ano

ANUAL	Prova	Conteúdos	Cotação
	Audição	Uma ou mais obras de autores diferentes.	25
	Prova Técnica	Escala maior, um estudo e leitura à primeira vista.	25
	Gramática Musical	Reconhecimento da gramática musical (prova oral).	25
	Avaliação Contínua		25
	Total		100



Matriz de Acompanhamento e Improvisação 7º Grau

ANUAL	Prova	Conteúdos	Cotação
	Prova	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento em simultâneo com parte vocal cantada; - Acompanhamento em simultâneo com parte vocal tocada; - Transposição a meio-tom e tom acima e abaixo; - Compreensão das cadências, capacidade de modulação e transposição para todas as tonalidades; - Improvisar sobre um tema em estilos diferentes (clássico, romântico e jazzístico); 	80
	Avaliação Contínua		20
	Total		100

Matriz de Acompanhamento e Improvisação 8º Grau

ANUAL	Prova	Conteúdos	Cotação
	Prova	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento em simultâneo com parte vocal cantada; - Acompanhamento em simultâneo com parte vocal tocada; - Transposição a meio-tom e tom acima e abaixo; - Compreensão das cadências, capacidade de modulação e transposição para todas as tonalidades; - Improvisar sobre um tema em estilos diferentes (clássico, romântico e jazzístico); - Criar um acompanhamento em simultâneo com orquestra e voz (cd). 	80
	Avaliação Contínua		20
	Total		100

Anexo 8 – Questionário do estudo de caso – aluno A

Memorização

Que idade tens? *

8 anos

Sexo *

Feminino

Masculino

Há quantos anos estudas piano? *

2 anos

Costumas tocar de cor em atuações públicas? *

Sim, sempre

Algumas vezes

Não

Porquê? *

- Porque a professora quer
 - Porque nunca foi necessário nem nunca me pediram
 - Sinto que toco melhor quando não tenho o apoio da partitura
 - Sinto que toco melhor quando tenho o apoio da partitura
 - Porque estou habituado(a)
 - Porque não estou habituado
 - Other:
-
-

Há quantos anos tocas de cor? *

1 ano

Gostas de tocar de cor? *

- Sim
- Não

Porquê? *

porque mostro que já sei

Já alguém te ensinou a memorizar? *

Sim

Não

Se sim, como? *

seguir a música no pensamento

Descreve como costumava memorizar uma peça. *

tocando-a muitas vezes

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Consideras que tocas melhor quando tocas com a partitura ou de cor? *

*

Com a partitura

De cor

Ficas muito nervoso(a) por tocar de cor? *

Sim

Não

Se sim, ficas mais nervoso(a) do que ficarias se tivesses a partitura? *

Sim

Não

Talvez

Descreve como costumavas estudar uma peça nova. *

Tocar primeiro a clave de sol, depois a clave de fá, depois tocar as duas juntas

Anexo 9 – Questionário do estudo de caso – aluna B

Memorização

Que idade tens? *

8 anos

Sexo *

Feminino

Masculino

Há quantos anos estudas piano? *

2 anos

Costumas tocar de cor em atuações públicas? *

Sim, sempre

Algumas vezes

Não

Porquê? *

- Porque a professora quer
 - Porque nunca foi necessário nem nunca me pediram
 - Sinto que toco melhor quando não tenho o apoio da partitura
 - Sinto que toco melhor quando tenho o apoio da partitura
 - Porque estou habituado(a)
 - Porque não estou habituado
 - Other:
-
-

Há quantos anos tocas de cor? *

1 ano

Gostas de tocar de cor? *

- Sim
- Não

Porquê? *

Sinal que estou preparada.

Consideras que tocas melhor quando tocas com a partitura ou de cor? *

*

Com a partitura

De cor

Ficas muito nervoso(a) por tocar de cor? *

Sim

Não

Se sim, ficas mais nervoso(a) do que ficarias se tivesses a partitura? *

Sim

Não

Talvez

Descreve como costumavas estudar uma peça nova. *

mãos em separado e muitas vezes.

Já alguém te ensinou a memorizar? *

Sim

Não

Se sim, como? *

dividindo a pauta.

Descreve como costumava memorizar uma peça. *

tocar primeiro com a mão direita e depois com a esquerda.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 10 – Questionário do estudo de caso – aluna C

Memorização

Que idade tens? *

8

Sexo *

Feminino

Masculino

Há quantos anos estudas piano? *

2

Costumas tocar de cor em atuações públicas? *

Sim, sempre

Algumas vezes

Não

Porquê? *

- Porque a professora quer
 - Porque nunca foi necessário nem nunca me pediram
 - Sinto que toco melhor quando não tenho o apoio da partitura
 - Sinto que toco melhor quando tenho o apoio da partitura
 - Porque estou habituado(a)
 - Porque não estou habituado
 - Other: _____
-
-

Há quantos anos tocas de cor? *

2

Gostas de tocar de cor? *

- Sim
- Não

Porquê? *

Porque me sinto mais esperta

Consideras que tocas melhor quando tocas com a partitura ou de cor? *

*

Com a partitura

De cor

Ficas muito nervoso(a) por tocar de cor? *

Sim

Não

Se sim, ficas mais nervoso(a) do que ficarias se tivesses a partitura? *

Sim

Não

Talvez

Descreve como costumavas estudar uma peça nova. *

Costumo olhar para a partitura, começar a tocar de acordo com as notas e depois repito até sair 3 vezes bem e mais tarde repito.

Já alguém te ensinou a memorizar? *

Sim

Não

Se sim, como? *

Descreve como costumava memorizar uma peça. *

Olho para a peça e repito a primeira pauta até decorar, depois a segunda e depois a terceira e depois junto de seguida todas as pautas da peça. Guardo a peça e toco várias vezes sem ver a peça até sair perfeito.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 11 – Questionário do estudo de caso – aluna D

Memorização

Que idade tens? *

10 anos

Sexo *

Feminino

Masculino

Há quantos anos estudas piano? *

5 anos

Costumas tocar de cor em atuações públicas? *

Sim, sempre

Algumas vezes

Não

Porquê? *

- Porque a professora quer
 - Porque nunca foi necessário nem nunca me pediram
 - Sinto que toco melhor quando não tenho o apoio da partitura
 - Sinto que toco melhor quando tenho o apoio da partitura
 - Porque estou habituado(a)
 - Porque não estou habituado
 - Other: _____
-
-

Há quantos anos tocas de cor? *

4 anos

Gostas de tocar de cor? *

- Sim
- Não

Porquê? *

Porque gosto saber logo de cor

Consideras que tocas melhor quando tocas com a partitura ou de cor? *

*

Com a partitura

De cor

Ficas muito nervoso(a) por tocar de cor? *

Sim

Não

Se sim, ficas mais nervoso(a) do que ficarias se tivesses a partitura? *

Sim

Não

Talvez

Descreve como costumavas estudar uma peça nova. *

Lendo várias vezes cada frase musical e lendo devagar

Já alguém te ensinou a memorizar? *

Sim

Não

Se sim, como? *

Lendo devagar e estudando muito a música

Descreve como costumava memorizar uma peça. *

Estudando muito,lendo devagar,seguir as instruções da professora e seguir as instruções da partitura

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 12 – Questionário do estudo de caso – aluna E

Memorização

Que idade tens? *

10 anos

Sexo *

Feminino

Masculino

Há quantos anos estudas piano? *

4 anos

Costumas tocar de cor em atuações públicas? *

Sim, sempre

Algumas vezes

Não

Porquê? *

- Porque a professora quer
 - Porque nunca foi necessário nem nunca me pediram
 - Sinto que toco melhor quando não tenho o apoio da partitura
 - Sinto que toco melhor quando tenho o apoio da partitura
 - Porque estou habituado(a)
 - Porque não estou habituado
 - Other:
-
-

Há quantos anos tocas de cor? *

2 anos

Gostas de tocar de cor? *

- Sim
- Não

Porquê? *

Porque assim só me tenho que preocupar com as mãos. Quando toco de cor é porque já conheço bem a música.

Consideras que tocas melhor quando tocas com a partitura ou de cor? *

*

Com a partitura

De cor

Ficas muito nervoso(a) por tocar de cor? *

Sim

Não

Se sim, ficas mais nervoso(a) do que ficarias se tivesses a partitura? *

Sim

Não

Talvez

Descreve como costumavas estudar uma peça nova. *

Começo por tentar tocar uma mão de cada vez e depois junto-as e toco uma frase e vou sempre fazendo assim até conseguir tocar a peça toda.

Já alguém te ensinou a memorizar? *

Sim

Não

Se sim, como? *

Descreve como costumava memorizar uma peça. *

Toco uma frase várias vezes até conseguir tocá-la de cor. Depois vou fazendo sempre até saber a peça toda.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 13 – Questionário do estudo de caso – aluna F

Memorização

Que idade tens? *

10

Sexo *

Feminino

Masculino

Há quantos anos estudas piano? *

3

Costumas tocar de cor em atuações públicas? *

Sim, sempre

Algumas vezes

Não

Porquê? *

- Porque a professora quer
 - Porque nunca foi necessário nem nunca me pediram
 - Sinto que toco melhor quando não tenho o apoio da partitura
 - Sinto que toco melhor quando tenho o apoio da partitura
 - Porque estou habituado(a)
 - Porque não estou habituado
 - Other: _____
-
-

Há quantos anos tocas de cor? *

3

Gostas de tocar de cor? *

- Sim
- Não

Porquê? *

Assim não fico nervosa sem a partitura e as pessoas veem que toco bemo.

Consideras que tocas melhor quando tocas com a partitura ou de cor? *

*

Com a partitura

De cor

Ficas muito nervoso(a) por tocar de cor? *

Sim

Não

Se sim, ficas mais nervoso(a) do que ficarias se tivesses a partitura? *

Sim

Não

Talvez

Descreve como costumavas estudar uma peça nova. *

Toco com a professora e depois pratico sozinha.

Já alguém te ensinou a memorizar? *

Sim

Não

Se sim, como? *

Ensinando algumas técnicas.

Descreve como costumava memorizar uma peça. *

Leio várias vezes a partitura e depois de saber o ritmo tento memorizar.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 14 – Questionário do estudo de caso – aluno G

Memorização

Que idade tens? *

14

Sexo *

Feminino

Masculino

Há quantos anos estudas piano? *

9

Costumas tocar de cor em atuações públicas? *

Sim, sempre

Algumas vezes

Não

Porquê? *

- Porque a professora quer
 - Porque nunca foi necessário nem nunca me pediram
 - Sinto que toco melhor quando não tenho o apoio da partitura
 - Sinto que toco melhor quando tenho o apoio da partitura
 - Porque estou habituado(a)
 - Porque não estou habituado
 - Other: _____
-
-

Há quantos anos tocas de cor? *

9

Gostas de tocar de cor? *

- Sim
- Não

Porquê? *

Porque posso concentrar-me melhor na expressividade da música

Consideras que tocas melhor quando tocas com a partitura ou de cor? *

*

Com a partitura

De cor

Ficas muito nervoso(a) por tocar de cor? *

Sim

Não

Se sim, ficas mais nervoso(a) do que ficarias se tivesses a partitura? *

Sim

Não

Talvez

Descreve como costumavas estudar uma peça nova. *

Treino a peça por partes lendo a partitura

Já alguém te ensinou a memorizar? *

Sim

Não

Se sim, como? *

Descreve como costumava memorizar uma peça. *

Tocando-a várias vezes

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google

Anexo 15 – Questionário do estudo de caso – aluno H

Memorização

Que idade tens? *

16

Sexo *

Feminino

Masculino

Há quantos anos estudas piano? *

8

Costumas tocar de cor em atuações públicas? *

Sim, sempre

Algumas vezes

Não

Porquê? *

- Porque a professora quer
 - Porque nunca foi necessário nem nunca me pediram
 - Sinto que toco melhor quando não tenho o apoio da partitura
 - Sinto que toco melhor quando tenho o apoio da partitura
 - Porque estou habituado(a)
 - Porque não estou habituado
 - Other:
-
-

Há quantos anos tocas de cor? *

8

Gostas de tocar de cor? *

- Sim
- Não

Porquê? *

porque as folhas não caem.

Consideras que tocas melhor quando tocas com a partitura ou de cor? *

*

Com a partitura

De cor

Ficas muito nervoso(a) por tocar de cor? *

Sim

Não

Se sim, ficas mais nervoso(a) do que ficarias se tivesses a partitura? *

Sim

Não

Talvez

Descreve como costumavas estudar uma peça nova. *

Uma mão de cada vez até o mais longe que conseguir e depois tento juntar.

Já alguém te ensinou a memorizar? *

Sim

Não

Se sim, como? *

Descreve como costumava memorizar uma peça. *

Tocando várias vezes

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo 16 – Questionário para professores

Questionnaire about teaching memorisation skills to piano students

This questionnaire is for my dissertation and I really appreciate if you take the time to help me!
Thank you!

* Required

1. In which country you are currently teaching piano? *

2. How old are you? *

Mark only one oval.

- Under 25
 25 - 39
 Over 40

3. What is your gender? *

Mark only one oval.

- Female
 Male

4. For how many years have you been teaching piano? *

Mark only one oval.

- Under 5 years
 Between 5 and 10 years
 Between 11 and 20 years
 Over 20 years

Teaching memorisation

5. Do you request your students to memorise the pieces they are studying? *

Mark only one oval.

- Yes, always
 Yes, most of the time
 Sometimes
 No, never *Skip to question 13.*

6. **Do you give them memorisation tips? ***

Mark only one oval.

- Yes
- No, they memorise without any help

7. **Is your students' memory reliable or do they often have memory slips while performing? ***

Mark only one oval.

- Their memory is generally reliable and they normally don't have memory slips
- They sometimes have memory slips
- They often have memory slips

8. **If they have a memory slip: ***

Check all that apply.

- They can carry on
- They can jump to the beginning of a section
- They go back to the beginning

Memorisation Cues

9. **Which of the following do you usually ask your students to do? ***

Check all that apply.

- I help them to understand the structure of the piece and ask them to practice each section separately
- Practice phrase by phrase
- Practice from several different places in the piece
- Mark on the score difficult places
- Mark on the score particular fingering changes, special dynamics, particular articulations
- Listen to recordings of the piece

10. **If you give your students guidelines on how to memorise efficiently, will your students be capable of applying them to other pieces? ***

Mark only one oval.

- Yes
- Not always but most of the time
- No *Skip to question 12.*

11. **If you answered yes or most of the time in the previous question, are these students: ***

Mark only one oval.

- Over 11 years old
- Under 11 years old
- Both

12. Do you use any other strategies to help your students memorise efficiently that have not been mentioned? If so, please write them below.

Skip to question 14.

13. If not, why? *

14. If you have any other comments that you want to add, please do so below.

Powered by
 Google Forms