

Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A MEMORIZAÇÃO NA *PERFORMANCE* DO SAXOFONE NO
ENSINO BÁSICO

Mestrado em Ensino da Música

Elisabete Silva Adão

2012734

Junho de 2016

Professor Orientador: José Massarrão

Professora Cooperante: Anabela Araújo

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A MEMORIZAÇÃO NA *PERFORMANCE* DO SAXOFONE NO
ENSINO BÁSICO

Mestrado em Ensino da Música

Elisabete Silva Adão

2012734

Junho de 2016

Professor Orientador: José Massarrão

Professora Cooperante: Anabela Araújo

Agradecimentos

Desejo expressar nestas linhas os meus sinceros agradecimentos a todos os que contribuíram de alguma forma para a realização do presente Relatório de Estágio.

Desde já, quero expressar o meu agradecimento à Academia de Música de Óbidos e à sua Direção Pedagógica por ter autorizado o Estágio do Ensino Especializado nesta instituição.

Agradeço aos alunos e professores de saxofone que participaram no questionário proposto, como também aos alunos intervenientes no Estágio do Ensino Especializado pois sem esse contributo, este trabalho académico seria impossível de realizar.

Quero agradecer também aos meus verdadeiros amigos, que apesar do meu “mau feitio”, permanecem sempre a meu lado.

Agradeço de igual forma à professora-cooperante Anabela Araújo, por toda a paciência e pelos bons momentos de amizade proporcionados.

Agradeço ao meu professor orientador da ESML, o Professor José Massarrão, não só por todo o tempo dispensado nesta tarefa de orientação e pelos bons conselhos sugeridos, mas também por me ter acompanhado ao longo de cinco anos de estudo no saxofone que, de certa forma, influenciaram a minha escolha em enveredar pelo ensino do instrumento.

Por último, mas não menos importante, agradeço à minha família, particularmente à minha mãe e em especial à minha irmã, Sofia Adão, agradeço por toda a paciência, apoio e incentivo. Ela sempre acreditou nas minhas capacidades quando eu mesma duvidei. Obrigada, mana!

A todos, muito obrigada.

Resumo I (Prática Pedagógica)

Na secção I, intitulada Prática Pedagógica, foram abordados os assuntos relacionados com o Estágio de Ensino Especializado que se realizou no ano letivo 2015/2016, na Academia de Música de Óbidos. Selecionaram-se três alunos da classe de saxofone: do 1º, 4º e 5º graus. Para cada aluno, foram elaborados planos de aulas semanais, tendo em consideração a planificação anual previamente organizada e o respetivo programa proposto pela Academia de Música de Óbidos.

Esta secção está organizada em cinco capítulos: caracterização da Academia de Música de Óbidos, a caracterização de cada aluno do Estágio do Ensino Especializado, as práticas educativas desenvolvidas, análise crítica da atividade docente e conclusão.

Com a realização do Relatório de Estágio foram adquiridas competências a níveis pessoais, interpessoais e também musicais que poderão ser aplicadas e aperfeiçoadas no futuro enquanto docente e intérprete de saxofone.

Abstract I (Teaching)

In Section I, entitled Teaching Practice, they were addressed issues related to the education stage Specialized held in the academic year 2015/2016, in Obidos Music Academy. They were selected three students of the saxophone class: 1st, 4th and 5th grades. For each student, weekly lesson plans were drawn up, taking into account the previously organized annual planning and the appropriate program proposed by Obidos Music Academy.

This section is organized into five chapters: characterization of Obidos Academy of Music, the characterization of each student of the Specialized Education Stage, developed educational practices, critical analysis of teaching activity and completion.

With the completion of the Internship Report, skills were acquired at personal, interpersonal and musical levels that could be applied and improved in the future as a saxophone teacher and interpreter.

Resumo II (Investigação)

Na secção II, designada Investigação, o tema proposto foi: *A Memorização na Performance do Saxofone no Ensino Básico*.

Para desenvolver e aplicar esta temática no Estágio do Ensino Especializado, realizou-se inicialmente uma breve pesquisa sobre o cérebro para se perceber como ocorre o processo de memorização. De seguida, fez-se a distinção entre os diversos modelos e tipos de memória.

Para além disso, achou-se pertinente pesquisar as vantagens e desvantagens da *performance* de memória e por fim, investigar eventuais estratégias de memorização que possam ser transmitidas aos alunos de modo a tornar esta tarefa mais apelativa. Essas estratégias de memorização foram aplicadas nos alunos do Estágio do Ensino Especializado, assim como num *Workshop* de memorização realizado na Academia de Música de Óbidos.

Realizou-se ainda um questionário a outros saxofonistas e pedagogos do instrumento para averiguar vários aspetos relacionados com a prática de memorização.

As estratégias de memorização aplicadas nos alunos do EEE surtiram o efeito desejado, que era o despertar pelo gosto de tocar de memória sem medo de falhar. Para além disso, a evolução neste processo foi notória até pelos próprios alunos.

Palavras-chave: Memorização; *Performance*; Saxofone; Ensino.

Abstract II (Research)

In Section II, designated Research, the theme was: *The Memory in Performance Saxophone in Basic Education*.

To develop and apply this theme in the Specialized Education Training was held initially a brief research on the brain to perceive, as in the memorization process. Then, there was the distinction of different types of memory.

Furthermore, he found himself relevant research the advantages and disadvantages of memory performance and finally investigate possible storage strategies that can be transmitted to students in order to make this more appealing task. These storage strategies were applied to students of the Specialized Education Stage, as well as a storage workshop held in Academia de Música de Óbidos.

He held still a questionnaire to other saxophonists and teachers of the instrument to investigate various aspects related to the practice of memorization.

The memorization strategies applied in the students of the EEE had the desired effect, which was the awakening by the taste of playing from memory without fear of failure. In addition, the evolution in this process was notorious even by the students themselves.

Keywords: Memorization; Performance; Saxophone; Teaching.

Índice

Introdução.....	1
SECÇÃO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	3
1. Caracterização da Escola – Academia de Música de Óbidos.....	5
1.1 Contextualização	5
1.2 Organização Pedagógica.....	6
1.3 Recursos Humanos	7
1.4 Instalações	8
2. Caracterização dos Alunos	9
2.1 Aluno 1 (1º grau/6ºano).....	9
2.2 Aluno 2 (4º grau/8ºano).....	10
2.3 Aluno 3 (5º grau/9ºano).....	11
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	12
3.1 Atividades Desenvolvidas	12
3.2 Identificação dos Estilos de Aprendizagem.....	15
3.3 Planificações.....	16
3.4 Motivação e <i>Feedback</i>	17
3.5 Repertório e Estratégias Adotadas.....	18
3.5.1 Aluno 1 (1º grau/6ºano).....	18
3.5.2 Aluno 2 (4º grau/8ºano).....	22
3.5.3 Aluno 3 (5º grau/9ºano).....	26
4. Análise Crítica da Atividade Docente.....	30
5. Conclusão.....	32
SECÇÃO II – INVESTIGAÇÃO.....	33
1. Descrição do Projeto de Investigação	35
2. Revisão de Literatura	36
2.1 Funcionamento do Cérebro	39

2.2	Memória.....	40
2.3	Vários Modelos de Memória	41
2.4	Vários Tipos de Memória Musical	43
2.5	Vantagens e Desvantagens da <i>Performance</i> de Memória	45
2.6	Estratégias de Memorização	46
2.6.1	Perspetiva de Kenyon.....	46
2.6.2	Perspetiva de Chaffin, Logan & Begosh.....	47
2.6.3	Perspetiva de Aiello & Williamon	49
3.	Metodologia de Investigação	51
3.1	Origem e objetivos da problemática de investigação	51
3.2	Metodologia.....	52
4.	Apresentação e Análise de Resultados.....	53
4.1	Aplicação das Estratégias de Memorização – Estágio do Ensino Especializado	53
4.2	Aplicação das Estratégias de Memorização – <i>Workshop</i>	60
4.2.1	Planificação do <i>Workshop</i> de Memorização	61
4.2.2	Análise do <i>Workshop</i> de Memorização.....	64
4.3	Questionário sobre a Memorização na <i>Performance</i> do Saxofone	68
4.3.1	Questionário a alunos de saxofone.....	69
4.3.2	Questionário a professores de saxofone	79
5.	Conclusão	90
6.	Reflexão Final	93
7.	Bibliografia.....	94
8.	Webgrafia	97
ANEXOS – SECÇÃO I.....		99
Anexo 1 – Perguntas do Questionário VARK		101
Anexo 2 - Resultado do Questionário VARK – Aluno 1		103
Anexo 3 - Resultado do Questionário VARK – Aluno 2.....		103

Anexo 4 - Resultado do Questionário VARK – Aluno 3	104
Anexo 5 – Autorização dos Enc. de Educação para gravação de aulas	105
Anexo 6 – Projeto Educativo da Academia de Música de Óbidos.....	106
Anexo 7 – Regulamento Interno da Academia de Música de Óbidos	121
ANEXOS – SECÇÃO II	142
Anexo 1 – <i>Links</i> do questionário enviado aos professores e alunos	143
Anexo 2 – Autorização de participação no <i>Workshop</i> de Memorização	144
ANEXO A - CD	

Índice de Figuras

Figura 1 – Logotipo da Academia de Música de Óbidos.....	5
Figura 2 – Cursos disponibilizados pela AMO.....	6
Figura 3 – Atividades desenvolvidas ao longo do 1º período.....	12
Figura 4 – Atividades desenvolvidas ao longo do 2º período.....	13
Figura 5 – Atividades desenvolvidas ao longo do 3º período.....	14
Figura 6 - Os hemisférios cerebrais e algumas das suas funções.....	39
Figura 7 – Modelo de Memória proposto por Alkinson & Shiffin em 1968.....	42
Figura 8 - <i>Apenas</i> - A. Dziezuk.....	53
Figura 9 - <i>Tree for tree</i> - Edições Fuzeau.....	55
Figura 10 - <i>Techno Mania</i> - N. Berthe.....	55
Figura 11- Guia de Execução de <i>Techno Mania</i> - N. Berthe.....	56
Figura 12 - <i>Shuffle</i> - A. Dziezuk.....	57
Figura 13 - <i>Fantástica</i> - A. Dziezuk.....	58
Figura 14 - <i>Annatoys</i> - Edições Fuzeau.....	59
Figura 15 - <i>J.S. Bag</i> - Edições Fuzeau.....	65
Figura 16 - <i>Oh! When the Saints...</i> - Edições Fuzeau.....	66
Figura 17 - Guia de Execução de <i>Oh! When the Saints...</i>	66
Figura 18- <i>Symphomix</i> – L. V. Beethoven – Arr. N. Berthe.....	67

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Pergunta 1 - Alunos	69
Gráfico 2 - Pergunta 2 - Alunos	70
Gráfico 3 - Pergunta 3 - Alunos	71
Gráfico 4 - Pergunta 4 - Alunos	72
Gráfico 5 - Pergunta 5 - Alunos	73
Gráfico 6 - Pergunta 6 - Alunos	74
Gráfico 7 - Pergunta 7 - Alunos	75
Gráfico 8 - Pergunta 8 - Alunos	77
Gráfico 9 - Pergunta 9 - Alunos	78
Gráfico 10 - Pergunta 1 - Professores	79
Gráfico 11 - Pergunta 2 – Professores.....	80
Gráfico 12 - Pergunta 3 – Professores.....	81
Gráfico 13 - Pergunta 4 – Professores.....	82
Gráfico 14 - Pergunta 5 - Professores	83
Gráfico 15 - Pergunta 6 – Professores.....	84
Gráfico 16 - Pergunta 7 - Professores	85
Gráfico 17 - Pergunta 8 - Professores	87
Gráfico 18 - Pergunta 9 - Professores	88
Gráfico 19 - Pergunta 10 - Professores	89

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Instalações da Academia de Música de Óbidos	8
Tabela 2 - Repertório abordado pelo Aluno 1	18
Tabela 3 - Repertório abordado pelo Aluno 2	22
Tabela 4 - Repertório abordado pelo Aluno 3	26
Tabela 5 - Vantagens e Desvantagens da <i>Performance</i> de Memória.....	45
Tabela 6 - Sugestões de Memorização baseadas na análise da obra	49
Tabela 7 - Sugestões de Memorização baseadas na <i>performance</i> da obra.....	50

Lista de Siglas

AEC's: Atividades de
Enriquecimento Curricular

AMO: Academia de Música
de Óbidos

EEE: Estágio do Ensino
Especializado

ESML: Escola Superior de
Música de Lisboa

Lista de Termos

SurveyMonkey: Servidor *online* utilizado
para a realização dos questionários

Lista de Abreviaturas

Min: Minutos

Nº: Número

Introdução

Em concordância com Jorge Rio Cardoso (2013, p.103), a música pode ter um papel fundamental no desenvolvimento da motivação e nos níveis de concentração dos alunos, verificando-se que a aprendizagem de um instrumento musical tem um grande impacto neurológico, melhorando a audição, a leitura e a memória.

Este relatório foi elaborado no seguimento do Estágio de Ensino Especializado (EEE), realizado em exercício de funções. O EEE é uma unidade curricular que integra o plano de estudos do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) e decorreu em parceria com a Academia de Música de Óbidos (AMO).

O documento está estruturado em duas secções:

- 1- Prática Pedagógica
- 2- Investigação

A Prática Pedagógica decorreu na Academia de Música de Óbidos, no ano letivo 2015/2016. Para tal, contou-se com a colaboração de três alunos da classe de Saxofone, de diferentes níveis: 1º grau, 4º grau, 5º grau.

A primeira secção inclui uma contextualização do meio envolvente e uma caracterização da AMO, destacando-se a organização pedagógica, os recursos humanos e as instalações da instituição. Segue-se um capítulo de caracterização dos alunos que indica o percurso musical de cada um, as dificuldades verificadas e a evolução ao longo do ano letivo, assim como a tendência para um estilo de aprendizagem. No capítulo seguinte apresentam-se as práticas educativas desenvolvidas, fazendo-se uma enumeração das atividades realizadas e a identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos de prática pedagógica, recorrendo-se ao Questionário VARK para determinar a melhor maneira de transmitir as orientações. Seguiram-se os capítulos de referência ao momento de planificação e à motivação e *feedback*, e ainda a exposição do repertório e estratégias utilizadas para a resolução das dificuldades detetadas. O 1º período serviu de adaptação entre alunos e professor e o 2º para aprofundar o programa proposto pela AMO. No 3º período, foi introduzida a prática de memorização nas aulas, em consequência da investigação realizada na Secção II do presente Relatório de Estágio. Foi realizado também um *Workshop* de memorização nas instalações da AMO para transmissão e aplicação das referidas estratégias de memorização. Para encerrar a secção, procedeu-se à análise crítica da atividade docente seguida da conclusão deste segmento.

Na segunda secção consta a parte de investigação. Esta é, segundo Anthony Kemp (1995, p.20), a forma de o professor procurar as soluções para os problemas pedagógicos apresentados pelos alunos. Inicia-se a secção com a descrição do projeto de investigação, isto é, expõe-se o ponto de partida para a escolha do tema. De seguida apresenta-se um capítulo de revisão da literatura, onde, como nota introdutória, é possível conhecer o percurso académico e profissional das referências que sustentam este trabalho. Seguem-se os subcapítulos referentes ao funcionamento do cérebro, informações sobre a memória, os diversos modelos de memória e em particular os vários tipos de memória musical. Descrevem-se as vantagens e desvantagens da interpretação de memória e para terminar este assunto, apresentam-se estratégias para desenvolver a execução de memória, segundo as perspetivas de Kenyon, Chaffin, Logan & Begosh e Aiello & Williamon. O terceiro capítulo desta secção refere o ponto de partida e os objetivos desta investigação, assim como enumera as metodologias que foram usadas neste processo investigativo, nomeadamente a investigação descritiva e a investigação-ação. No quarto capítulo apresentam-se e analisam-se os resultados observados em consequência do processo de investigação, nomeadamente a aplicação das estratégias de memorização nos alunos do Estágio de Ensino Especializado e nos participantes do *Workshop* de memorização. Também é possível consultar a planificação e a descrição do referido *Workshop*. Para além disto, é exposto um questionário que foi distribuído a alunos e professores de saxofone para determinação da utilização e importância do recurso à memorização tanto nas aulas, como na *performance*. No final da Secção, encontra-se uma conclusão e ainda uma reflexão final de todo o trabalho realizado.

Na Secção - Anexos podem ser facilmente consultados documentos para uma compreensão mais detalhada de assuntos referidos ao longo das duas secções que compõem este trabalho, respetivamente divididos. Nos Anexos da Secção I, encontram-se os questionários de VARK, o pedido de autorização aos Encarregados de Educação para gravação de aulas, o projeto educativo da AMO e ainda o regulamento interno desta instituição. Nos Anexos da Secção II é possível analisar-se os *links* do questionário enviado aos professores e alunos de saxofone e ainda a autorização para participação no *Workshop* de memorização.

SECÇÃO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Caracterização da Escola – Academia de Música de Óbidos

1.1 Contextualização

Óbidos é uma vila histórica conhecida pelo seu Castelo e pelas suas belas muralhas e, para além disso, é a vila que todos os anos realiza o Festival do Chocolate. Foi precisamente esse evento, em 2005, serviu de berço à Academia de Música de Óbidos (ver Figura 1), seguidamente designada por AMO.

Decorria o mês de Outubro do ano 2004, quando a Câmara Municipal de Óbidos apresentou ao Maestro Pedro Filipe¹ a proposta de fundação de um coro de crianças para uma participação no famoso Festival do Chocolate de Óbidos. A envolvência de toda a comunidade neste projeto pontual foi de tal modo positiva que serviu de inspiração ao Maestro para prosseguir o ensino da música, contando com o apoio dos serviços municipais.

As primeiras aulas lecionadas abrangiam canto e piano, que sempre foram os instrumentos de maior afluência, tendo como orientadores o Maestro Pedro Filipe e outros três professores. Estas aulas foram realizadas em salas fornecidas pela Câmara Municipal (Costa, 2015, p.11).

Com o objetivo de chegar a todos aqueles que gostam de música e do universo cultural, o Maestro criou um espaço próprio com as condições necessárias ao ensino da música, situado na Estrada Nacional 8, nº 4, Santa Maria, S. Pedro e Sobral da Lagoa, tendo sido inaugurado no dia 29 de Junho de 2007. Neste novo espaço, a oferta educativa inicial incluía Cursos Livres e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's).

Em Julho de 2009, a Academia consegue a autorização do Ministério da Educação para o seu funcionamento (Costa, 2015, p.12).



Figura 1 – Logotipo da Academia de Música de Óbidos

Fonte: <http://academiademusicadeobidos.webnode.pt/>

¹ Diretor da Academia de Música de Óbidos, citado por Joana Costa (Costa, 2015, p.11)

1.2 Organização Pedagógica

Tal como é possível observar-se na Figura 2, a Academia de Música de Óbidos disponibiliza três cursos:

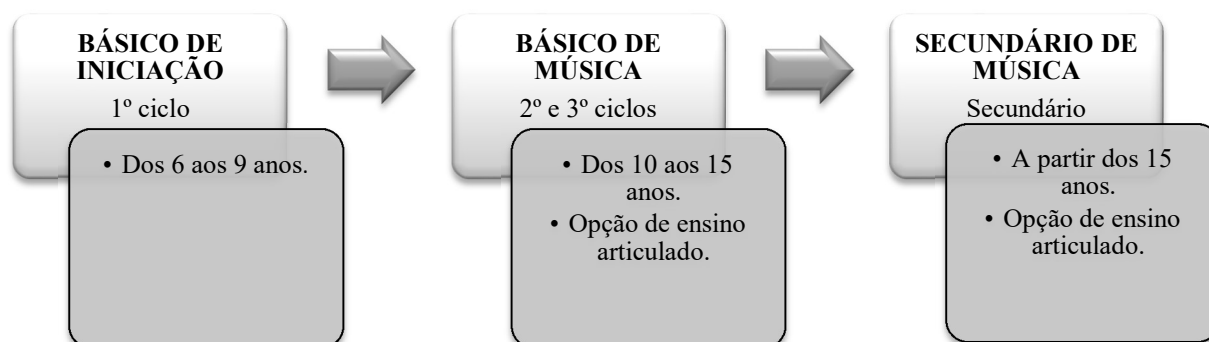


Figura 2 – Cursos disponibilizados pela AMO

Fonte: Elaboração da mestranda adaptado do Projeto Educativo

Dos cursos acima referidos, o único que não pode ser frequentado em regime articulado é o Curso Básico de Iniciação. O regime articulado é um regime de ensino participado pelo Estado que permite aos alunos frequentarem, em simultâneo, as disciplinas de formação geral nas escolas de ensino regular e as disciplinas de formação vocacional numa escola de ensino especializado da música. Em suma, as disciplinas do ensino vocacional fazem parte do plano curricular do ensino regular. Para frequentar o regime articulado é necessário que os alunos estejam inscritos numa das escolas que tenha protocolo com a AMO, referidas no ponto 1.4.

No regime supletivo existe uma independência entre escola de ensino regular e a escola de ensino especializado da música portanto, neste caso, as disciplinas vocacionadas já não fazem parte do plano curricular do ensino regular.

A AMO tem à disposição 28 disciplinas: Acordeão, Análise e Técnicas de Composição, Canto, Clarinete, Composição, Contrabaixo, Coro, Cravo, Flauta Transversal, Fagote, Formação Musical, Guitarra Clássica, Guitarra Portuguesa, História e Cultura das Artes, Improvisação e Acompanhamento, Oboé, Órgão, Orquestra, Percussão, Piano, Saxofone, Trompa, Trompete, Trombone, Tuba, Viola, Violino, Violoncelo.

1.3 Recursos Humanos

A secção dos recursos humanos engloba todas as partes que se encontram relacionadas com o funcionamento da AMO.

O corpo não docente é constituído por 5 funcionários com vínculo permanente, incluindo as funcionárias administrativas, que tratam de todos os assuntos logísticos e financeiros e os assistentes operacionais que estão encarregues das funções de limpeza e dos transportes.

O corpo docente no ano letivo 2015/2016 é constituído por 32 professores. A percentagem de docentes profissionalizados equivale a 43,75% do total.

A comissão de pais desempenha um papel fundamental na educação. Portanto, é necessário que a relação entre esta e a comunidade escolar seja realizada através de vários mecanismos, tais como a participação nas reuniões de informação, a utilização da Caderneta Escolar como forma de correspondência e acima de tudo, uma participação ativa nas audições e concertos promovidos pela AMO.

No ano letivo 2014/2015, a Academia teve um total de 309 alunos e estavam distribuídos da seguinte forma:

- Curso Básico de Iniciação – 38 alunos;
- Curso Básico de Música – 253 alunos;
- Curso Secundário de Música – 18 alunos.

1.4 Instalações

Devido à progressão dos primeiros alunos da AMO surgiu a necessidade de iniciar-se o curso secundário de música, em 2013. Para tal acontecer, as instalações da Academia de Música de Óbidos necessitaram de ser remodeladas, apresentando, atualmente, boas condições ao nível das infraestruturas.

O espaço é constituído por um edifício composto por 2 pisos e uma zona exterior onde existe um parque de estacionamento e um pequeno jardim. O 1º piso é composto por um *hall* de entrada, sala de espera, espaço informativo, serviços administrativos, sala de professores, 2 salas de formação musical, um pequeno auditório, 3 salas de instrumentos, WC para pessoas com mobilidade reduzida e 2 WC (masculino e feminino). O 2º piso é composto por 9 salas de instrumentos, gabinete da Direção Pedagógica, 1 sala de formação musical, sala de convívio, espaços informativos e 2 WC (masculino e feminino). Na Tabela 1 pode observar-se, resumidamente, os espaços já referidos.

Para além destas instalações, existem também as outras escolas com que a AMO estabelece uma parceria, nomeadamente com o Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, Agrupamento de Escolas de Santo Onofre e Secundária Raul Proença de Caldas da Rainha, Colégio Rainha D. Leonor, Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia e Agrupamento de Escolas D. Lourenço Vicente de Lourinhã.

Quantidade	Espaços
1	Auditório com capacidade para 40 pessoas
1	Instalações Sanitárias – Pessoas com mobilidade reduzida
4	Instalações Sanitárias
1	Gabinete de Direção Pedagógica
1	Sala de Professores
17	Salas de Aulas
1	Secretaria
1	Sala de Convívio

Tabela 1 – Instalações da Academia de Música de Óbidos

Fonte: Projeto Educativo; Elaboração da mestranda

2. Caracterização dos Alunos

2.1 Aluno 1 (1º grau/6ºano)

O Aluno 1 nasceu a 30 de Dezembro de 2004. No ano letivo 2015/2016 frequentou o 6ºano de escolaridade no Colégio Rainha Dona Leonor nas Caldas da Rainha, mas apenas o 1º grau de saxofone na AMO. Apesar deste se encontrar no ensino articulado, existe um desfasamento porque, em 2014/2015, estava inscrito em percussão, tendo ocorrido uma mudança de instrumento em 2015/2016.

Apesar do pai do aluno tocar gaita-de-foles, o primeiro contato direto do aluno com a música ocorreu quando este recebeu, pelo Natal, uma bateria de “brincar” que lhe suscitou a curiosidade. Perante este entusiasmo, os pais resolveram inscrevê-lo na Academia na disciplina de percussão. Mas, quando o aluno se deparou com tantos instrumentos da família da percussão para além da bateria, perdeu o entusiasmo, resolvendo assim envergar pelo saxofone.

A aula deste aluno teve a duração de 45 minutos e ocorreu semanalmente às Quartas-feiras, às 12h45.

O pai deste aluno encontrava-se a trabalhar no estrangeiro e por essa razão, o seu encarregado de educação é a mãe, que se mostrou interessada na evolução do educando, assistindo às apresentações realizadas.

No início do 1º período, o aluno sempre demonstrou gosto pelo saxofone. Apesar disso, raramente praticou em casa os conteúdos aprendidos nas aulas, gerando o esquecimento dos mesmos. Este processo levou a que o aluno tivesse uma evolução mais lenta do que é suposto, uma vez que foi necessário abordar os mesmos conteúdos em todas as aulas, atrasando a introdução de novos objetivos. Perante esta situação, a avaliação final do aluno no 1º período não foi positiva.

No início do 2º período, a atitude do Aluno 1 mudou completamente de forma positiva. Este começou a praticar os conteúdos abordados na aula, tais como respiração, embocadura e postura, notando-se uma melhoria.

No 3º período foi introduzida a prática de memória nas aulas e o aluno demonstrou algum interesse nas atividades de estimulação da *performance* de memória propostas.

Aluno 1 tocou, durante o ano letivo, com um Saxofone do fabricante *Startone*, com uma boquilha *Startone* e com palhetas *Vandoren* tradicional número 2,5.

2.2 Aluno 2 (4º grau/8º ano)

Nascido a 11 de Fevereiro de 2002, o Aluno 2 frequentou no ano letivo 2015/2016 o 8º ano de escolaridade na Escola Secundária com 3.º ciclo de Raul Proença nas Caldas da Rainha, o 4º grau de saxofone e encontra-se inserido no regime articulado na AMO.

Uma vez que o pai deste aluno sabia tocar alguns instrumentos musicais, este aluno teve contacto com a música desde bebé, nomeadamente com a guitarra, piano e acordeão. Contudo, o interesse pelo saxofone apenas surgiu quando, na escola do 1º Ciclo, um professor fez uma demonstração do saxofone. Posto este entusiasmo, os pais decidiram inscrevê-lo na Academia de Música de Óbidos, tendo iniciado os estudos com a professora Anabela Araújo.

A aula deste aluno teve a duração de 45 minutos e ocorreu semanalmente às Quartas-feiras, às 14h30.

O Encarregado de Educação deste aluno foi a mãe, que se mostrou interessada na evolução do educando e compareceu nas apresentações concretizadas.

Este aluno demonstrou interesse pelo saxofone desde o início do ano letivo. Porém, o estudo realizado foi em pouca quantidade para o grau em que já se encontrava.

No 1º período o aluno apresentava dificuldades ao nível sonoro, com um som muito “sujo” e com dificuldades na articulação.

No início do 2º período o aluno trocou de boquilha para uma do fabricante *Selmer do modelo S 80 C*** pois até aqui, este realizou todo o seu percurso musical com uma boquilha do fabricante *Startone*. Com esta mudança, a evolução do aluno foi claramente notória semana após semana, tanto a nível sonoro como ao nível da articulação. Mas, aspetos relacionados com afinação, postura e consciência corporal do movimento continuaram a ser problemáticos.

No 3º período introduziu-se a prática de memória nas aulas. O Aluno 2, apesar de ter realizado todos os exercícios propostos, mostrou-se sempre relutante em relação à estimulação da *performance* de memória.

O Aluno 2 realizou as aulas com um Saxofone do fabricante *Startone*, com uma boquilha *Startone/Selmer* do modelo *S 80 C*** e com palhetas *Vandoren* tradicional número 3.

2.3 Aluno 3 (5º grau/9º ano)

O Aluno 3 nasceu a 19 de Setembro de 2001 e frequentou o 9º ano de escolaridade na Escola Josefa de Óbidos e o 5º grau na AMO no ano letivo de 2015/2016.

O pai deste aluno era membro de uma banda de garagem, portanto, o aluno sempre teve contato, mesmo que fosse indireto, com instrumentos tais como a guitarra e a bateria. O primeiro contato direto com a música foi quando o seu pai começou a ensinar-lhe guitarra e mais tarde percussão.

Posteriormente, o aluno ingressou na Academia de Música de Óbidos na disciplina de percussão, onde fez um ano de iniciação. No ano seguinte, quando inicia o 5º ano de escolaridade, inicia também os seus estudos em saxofone com o professor Raimundo Semedo, prosseguindo posteriormente com a professora Anabela Araújo.

A aula deste aluno teve a duração de 45 minutos e ocorreu semanalmente às Quartas-feiras, às 17h45.

O Encarregado de Educação do aluno foi a mãe, que se mostrou interessada na evolução do educando e presenciou as apresentações praticadas.

O aluno frequentou o 5º grau, conseqüentemente, no final do ano letivo, teve de realizar um exame para concluir o ciclo e, caso pretenda prosseguir os estudos, para ser admitido ao 6º grau.

Desde o princípio do 1º período verificou-se que o Aluno 3 apresentou diversas dificuldades tendo em conta o grau em que se encontrava, nomeadamente ao nível do ritmo e da sonoridade.

No início do 2º período o aluno trocou de boquilha para uma do fabricante *Selmer* do modelo *S 80 C*** pois até à data, este realizou todo o seu percurso musical com uma boquilha do fabricante *Startone*. Esta mudança tornou o som do aluno mais consistente, porém, para uma mudança mais notória, era necessário o aluno praticar mais regularmente.

No 3º período introduziu-se a prática de memória nas aulas. O Aluno 3 aderiu muito bem e demonstrou muito interesse na estimulação da *performance* de memória.

O Aluno 3 tocou com um Saxofone do fabricante *Startone*, com uma boquilha *Selmer S* do modelo *80 C*** e com palhetas *Vandoren* tradicional número 3.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas

3.1 Atividades Desenvolvidas

No decorrer do Estágio de Ensino Especializado, realizaram-se atividades diversificadas com os respectivos alunos, tais como apresentações públicas do trabalho efetuado nas aulas e um *Workshop* de memorização. As Figuras 3, 4 e 5 revelam de forma sucinta as atividades do 1º, 2º e 3º Períodos, respetivamente.

Todos estes eventos decorreram nas instalações da Academia de Música de Óbidos.

A primeira apresentação do ano foi realizada no dia 16 de Dezembro de 2015. O Aluno 3 não se apresentou, pois, como foi referido no capítulo 2, a falta de estudo regular impediu a preparação da peça, apesar dos conteúdos serem adequados ao grau de ensino que o aluno frequentou no ano letivo 2015/2016.

Para além das apresentações públicas e para que o momento da avaliação acontecesse com maior rigor, foi necessário realizar testes de avaliação intercalar e uma prova no final de cada período. Os conteúdos avaliados nas provas e nos testes de avaliação intercalar foram: Escalas (30%), Estudos (30%), Peça Musical (30%) e Leitura à Primeira Vista (10%).

A nota final do período resulta da soma da percentagem da avaliação contínua (55%), da prova de final de período (30%) e do parâmetro relativo à responsabilidade e autonomia (15%).

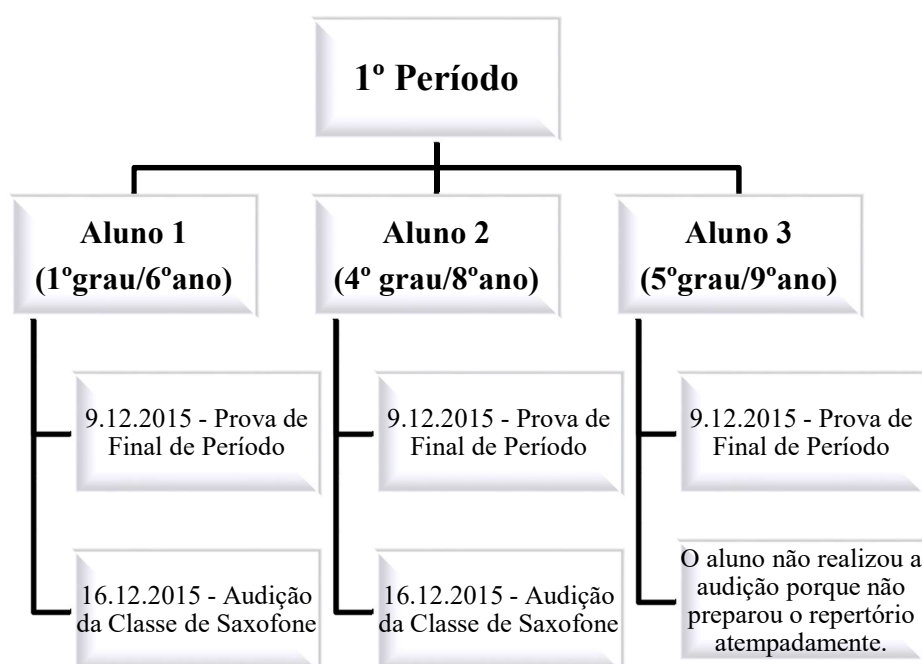


Figura 3 – Atividades desenvolvidas ao longo do 1º período

Fonte: Elaboração da mestranda

No 2º Período, para além da avaliação contínua e da prova de final de período, realizou-se o teste de avaliação intercalar. Tal como referido, os parâmetros avaliados no teste foram os mesmo que nas provas. Os testes foram realizados numa fase intercalar do período, enquanto as provas foram realizadas no final do mesmo, sendo esta a única diferença. Relativamente ao peso destes testes na nota de final do período, decidiu-se dividir a percentagem 30% atribuída à prova de final de período por estes dois momentos de avaliação, isto é, 15% para os testes intercalares e 15% para a prova final de período.

Concretizou-se ainda uma apresentação pública para demonstrar o trabalho realizado nas aulas ao longo do período.

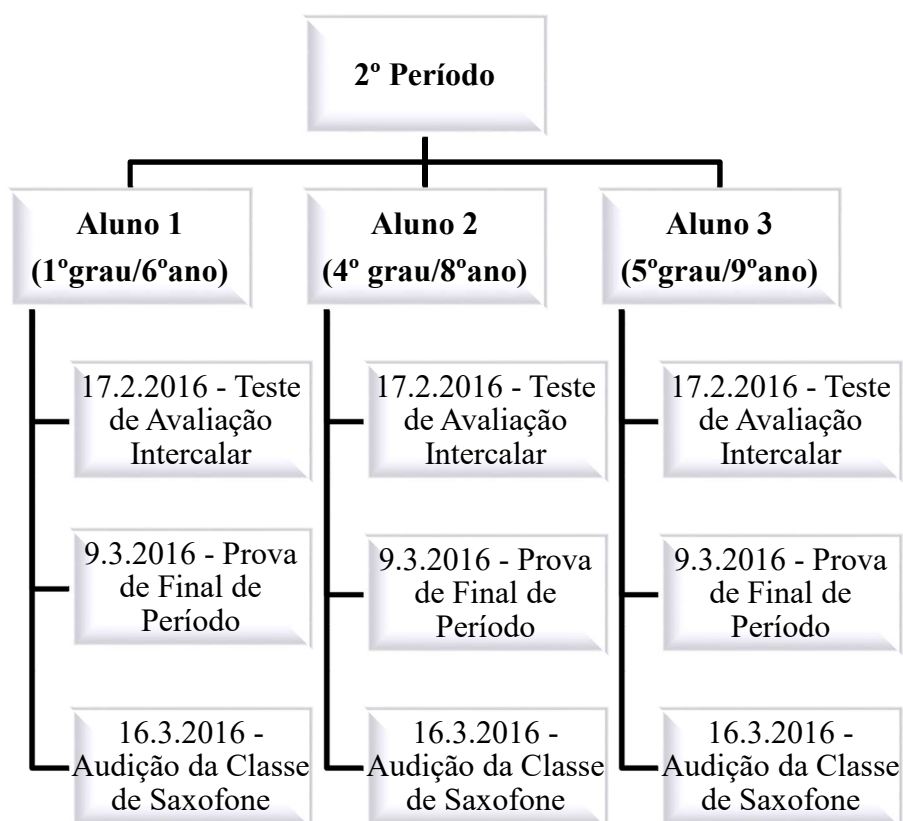


Figura 4 – Atividades desenvolvidas ao longo do 2º período

Fonte: Elaboração da mestrandia

No 3º Período, optou-se pela introdução da prática de memória nas aulas. Para isso, passou a incluir-se nas planificações de cada aula um momento para transmissão e execução das técnicas de memorização.

O primeiro momento de avaliação formal no 3º Período foi o teste de avaliação intercalar, no dia 27 de Abril de 2016.

A atividade seguinte foi o *Workshop* de memorização, que contou com a participação dos alunos inseridos no EEE. Esta atividade não foi um parâmetro incluído na avaliação do final de período.

Seguiu-se a prova de final de período e a audição final. Nesta apresentação cada aluno executou a peça preparada ao longo do período e ainda uma das peças abordadas para estimular a memorização.

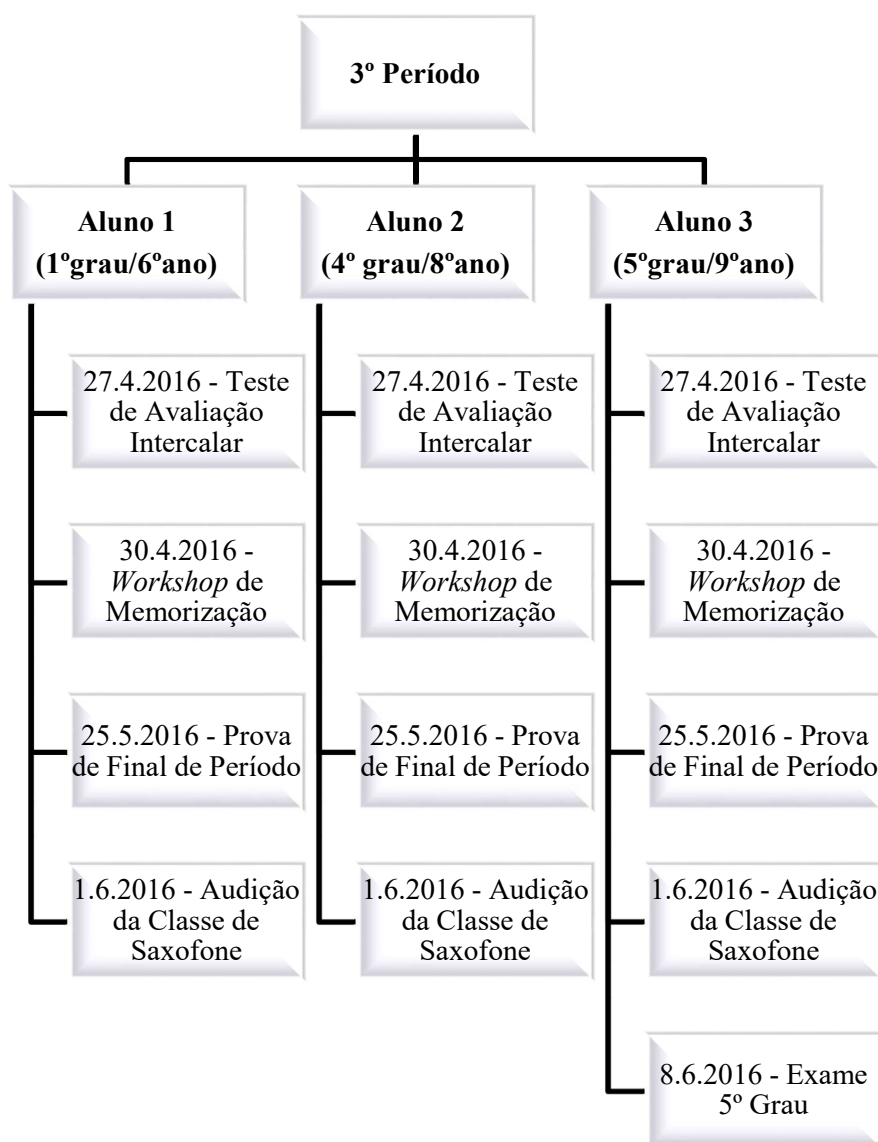


Figura 5 – Atividades desenvolvidas ao longo do 3º período

Fonte: Elaboração da mestranda

3.2 Identificação dos Estilos de Aprendizagem

Nem todos os alunos aprendem da mesma forma, pois as experiências de aprendizagem diferem de pessoa para pessoa, portanto, é possível distinguir três estilos de aprendizagem (Beheshti, 2009; Cutietta, 1990):

- Visual – o aluno aprende e retém a partir da visão;
- Auditivo - o aluno aprende e retém a partir da audição;
- Cinestésico - o aluno aprende e retém a partir do tato e da percepção corporal de movimento;

A expressão “estilos de aprendizagem” é utilizada para descrever a forma como um aluno, individualmente, prefere aprender e resume uma certa preferência pela utilização de determinados recursos cognitivos que são usados de forma permanente sempre que alguém está a aprender.

O sucesso na aprendizagem dos alunos é determinado pela capacidade dos professores compreenderem como os discentes analisam, processam e recuperam informação. Esta capacidade permite aos docentes identificarem os estilos de aprendizagem dos seus alunos e adaptarem a sua forma de ensinar (Beheshti, 2009; Cutietta, 1990).

Posto isto, achou-se fundamental identificar o estilo de aprendizagem dos alunos. Para tal, recorreu-se aos Questionários VARK (Anexo 1). Assim, depois de perceber qual era o sensor predominante nos alunos, passou-se a transmitir as orientações com base nas particularidades da aprendizagem de cada aluno.

3.3 Planificações

Segundo Jorge Rio Cardoso (2013, p.75), um professor de excelência não deve viver à base do improvisado, portanto, procura antever os problemas e ter um plano para os enfrentar.

De modo a que o trabalho anual nas aulas fosse organizado e metódico, foram realizadas, atempadamente, planificações anuais para cada aluno com os conteúdos a abordar durante o ano letivo (Anexo A – CD). No caso dos alunos inseridos no EEE, esses conteúdos abrangeram as competências auditivas, motoras (técnicas), expressivas e de leitura e de memorização.

Contudo, para além deste trabalho a longo prazo, existiu uma preparação minuciosa de cada aula, onde se traçou um plano dos objetivos e estratégias a atingir semanalmente para cada uma das 90 aulas lecionadas (Anexo A – CD). Quando um professor realiza este tipo de planificações, deve ter em consideração três aspetos (Cardoso, 2013, p. 146):

1. Os conteúdos a abordar (de acordo com o programa em vigor);
2. Com quem vai abordar;
3. Como vai abordar os conteúdos: quais as estratégias mais adequadas em função das respostas às alíneas anteriores.

Ana Maria Rodrigues (Rodrigues citada por Cardoso, 2013, p. 146) realça ainda que:

“um bom professor deverá ter a sensibilidade para ter uma pedagogia diferenciada com os alunos (discriminação positiva) consubstanciada esta em despende mais tempo com os alunos com maiores dificuldades, fornecer mais conteúdos aos que têm menos dificuldades, favorecer as aproximações construtivas, a avaliação formativa para que possa facilitar a assimilação ativa dos saberes e melhor análise do processo ensino/aprendizagem”.

3.4 Motivação e *Feedback*

Na perspectiva de Jorge Rio Cardoso (2013, p.69), uma das qualidades de um bom professor passa por saber como motivar os seus alunos para serem cada vez melhores.

Quando um professor se depara com alunos desmotivados procurará cativá-los, através da adoção de estratégias mais atrativas e adequadas ao aluno. De modo a desenvolver a motivação, o professor deverá encarar o ambiente escolar com boa disposição e otimismo, com o objetivo de fomentar o ânimo e a produtividade dos alunos (Cardoso, 2013, p.69).

Durante o EEE, procurou-se motivar os alunos da melhor forma. Para alcançar níveis elevados de motivação, tentou-se fornecer o máximo de *feedback* aos alunos. Para o efeito, a estratégia do *feedback* foi enunciada com uma sequência, nomeadamente os aspetos positivos primeiro e os aspetos a melhorar em segundo, de modo a não prejudicar a confiança do aluno, mas pelo contrário, incitar vontade de melhorar e, conseqüentemente, obter um bom resultado final. Para além disso, o *feedback* foi pronunciado de forma curta e imediata, produzindo assim uma maior eficácia.

O *feedback* permite ao aluno ter a perceção se o seu trabalho está ou não a ir no bom caminho (Cardoso, 2013, p.69). A desmotivação, muitas vezes causada pela falta de *feedback* por parte do professor, é um fator que pode desencadear a indisciplina, originando o insucesso escolar (Cardoso, 2013, p.72). Um bom professor deve perceber que os alunos são diferentes, aplicando métodos diversificados e assim, chegando a um maior número de alunos (Cardoso, 2013, p.72).

Para além disso, João Carlos Ramalheiro (Ramalheiro citado por Cardoso, 2013, p. 69) acredita que:

“um bom professor é aquele que encara cada aula como um desafio, expressando a sua profunda paixão em poder interagir num contexto educativo, conquistando desta forma um avanço significativo na aprendizagem dos seus discípulos. Assim, a autoridade do professor deve, de preferência, ser conquistada e não tanto imposta, assumindo a liderança através do seu desempenho”.

3.5 Repertório e Estratégias Adotadas

Este capítulo incide sobre o repertório abordado ao longo do ano letivo de 2015/2016 e sobre as estratégias adotadas para que as dificuldades dos alunos fossem superadas. Em cada caso específico, foram utilizadas diferentes estratégias, dependendo do estilo de aprendizagem do aluno, assunto já abordado no capítulo 3.2.

Segundo Jorge Rio Cardoso (2013, p.160), as estratégias de aprendizagem escolhidas pelo professor devem de ter em conta o nível de ensino a que se destinam e ainda o tipo de matéria em questão.

3.5.1 Aluno 1 (1º grau/6º ano)

Durante o ano letivo 2015/2016, o Aluno 1 abordou o repertório que se encontra na Tabela 2:

Escalas	Métodos	Peças	Melodias Memorizadas
Dó Maior (2 oitavas) → Lá menor	<i>Saxo -Tempo 1</i> – J. Y. Formeau & G. Martin Lições nº1 a 8	<i>Berceuse</i> – G. Martin	<i>Apenas</i> – A. Dziezuk
Sol Maior → Mi menor (2 oitavas)		<i>Rodeo</i> – G. Martin	<i>Tree for Tree</i> – Edições Fuzeau
Ré Maior (2 oitavas) → Si menor (1 oitava)	<i>O Alfabeto do Saxofonista</i> – H. Prati Exercícios nº 1 a 18	<i>Cocktail</i> – G. Martin	<i>Techno Mania</i> – N. Berthe
Lá Maior → Fá# menor (1 oitava)		<i>Boris</i> – G. Martin	<i>Shuffle</i> – A. Dziezuk
Fá Maior (1 oitava) → Ré menor (2 oitavas)		<i>Le Bourgeois Gentilhomme</i> - Lully	<i>Annatoys</i> – Edições Fuzeau
Sib Maior (1 oitava) → Sol menor			
Escala cromática e arpejos		<i>Récréation</i> – G. Martin	

Tabela 2 - Repertório abordado pelo Aluno 1

Fonte: Elaboração da mestranda

Ao longo do ano letivo, o Aluno 1 demonstrou ter mais facilidade em executar escalas do que os estudos ou as peças propostas, possivelmente pelo facto de as escalas serem executadas mecanicamente e os métodos e peças necessitarem da leitura da partitura. Esta dificuldade que o aluno apresentou poderá, eventualmente, dever-se ao facto de ele, segundo o Questionário VARK (Anexo 2) ser predominantemente um aluno cinestésico, ou seja, tende a aprender e reter a informação através do tato e da percepção corporal de movimento (Beheshti, 2009; Cutietta, 1990). Uma vez que os alunos cinestésicos tendem a aprender através da prática e da exploração física dos fenómenos, pode assim explicar-se a dificuldade do Aluno 1, numa fase inicial, de realizar a leitura, uma vez que engloba uma componente visual. Outra característica que este aluno apresentou, tal como os alunos cinestésicos, foi o interesse por outros aspetos técnicos desafiantes, tais como novas posições e *slap*. A troca de informação entre a professora e o aluno baseou-se em frases curtas com tarefas orientadas para a sensação física. Uma desvantagem que o Aluno 1, predominantemente cinestésico, apresentou foi a dificuldade em produzir uma boa sonoridade, uma vez que este aspeto encontra-se mais relacionado com a componente auditiva.

Numa fase inicial, atribuiu-se um grau de importância a aspetos relacionados com respiração, postura, embocadura e ainda pulsação, sendo estes os aspetos em que mais se insistiu ao longo do ano letivo.

Para que o aluno praticasse a respiração, foram realizados exercícios de direcionamento do ar em todas as aulas. Esses exercícios começavam com sons produzidos apenas com a boquilha, inicialmente em semibreves, mínimas, semínimas e colcheias, respetivamente, ao andamento de 60 semínimas por minuto. De seguida, repetia-se o mesmo exercício, mas acrescentava-se o tudel. Quando a instrução fornecida ao aluno expressava “respira para a barriga” ou “barriga de grávida”, o Aluno 1 realizava a respiração diafragmática apoiada e controlada.

Em relação à postura, o Aluno 1 demonstrou uma tendência para tocar curvado, com uma posição pouco natural. Para além disso, ele colocava o pescoço e maxilar direcionados para a frente. De modo a retificar estes maus vícios, corrigiu-se a postura do aluno, remetendo-o para a sensação e orientação espacial (exemplificando as posturas corretas e incorretas), devido à cinestesia do aluno em questão.

A embocadura do Aluno 1 tinha problemas ao nível do queixo. Apesar de os dentes superiores segurarem bem na boquinha, o seu queixo apresentava-se muito contraído e puxado para cima, o que afetava fortemente a afinação. Para melhorar este aspeto, numa fase inicial colocou-se uma borracha a fazer pressão e esticar o queixo, direcionando-o para baixo.

Posteriormente, quando o aluno não tinha o queixo na posição correta, chamava-se a atenção dizendo “olha o queixo” e ele corrigia sozinho.

Em relação à pulsação e para que o aluno ganhasse mais sentido rítmico, aconselhou o aluno a marchar na sala de aula e tocar à pulsação em que marchava. Esta solução gerou resultados positivos, possivelmente porque lida com vários aspetos relacionados com o movimento e sensação espacial, indo assim ao encontro do estilo de aprendizagem do aluno que é predominantemente cinestésico.

As escalas foram um conteúdo bem interiorizado pelo Aluno 1. Tal como é possível observar-se na Tabela 2, o aluno realizou escalas e arpejos até três alterações, o que foi um bom resultado tendo em conta que o aluno se encontrou no 1º grau. Quando se verificou que o aluno já realizava as escalas sem dificuldades técnicas, resolveu-se introduzir as posições auxiliares. Para demonstrar a utilidade deste processo, quando se abordou posições auxiliares, utilizou-se a expressão “atalhos para facilitar o trabalho” e assim, o Aluno 1 acabou por perceber que a sua utilização trazia vantagens e aderiu bem.

Em relação ao método de estudos *Saxo Tempo 1* – J. Y. Formeau & G. Martin, a dificuldade de leitura do aluno impediu que este progredisse mais rapidamente nas lições. Neste caso, a aprendizagem do aluno foi realizada com base na imitação, sendo que ele executava a lição depois de ouvir um exemplo tocado.

No método de estudos *O Alfabeto do Saxofonista* – H. Prati, o Aluno 1 já não apresentava tanta dificuldade de leitura, pois os exercícios propostos por esse método eram mais básicos em termos de leitura. Numa fase inicial do livro, os exercícios eram em semibreves e com notas Do-Si-Lá-Sol, permitindo assim ao aluno ter tempo de descodificar a informação contida na partitura e transmiti-la para o saxofone.

Nas peças abordadas, devido à dificuldade de leitura do aluno, foi necessário que a aprendizagem fosse realizada por secções. Na aula, executava-se uma frase e o aluno repetia. Depois de essa frase já estar aprendida, passava-se à próxima e realizava-se o mesmo processo. No final, realizava-se a junção das duas frases para verificar se a aprendizagem foi eficaz.

No início do 3º período, introduziu-se a prática de memória nas aulas. As estratégias de memorização propostas tiveram como referência a investigação realizada no presente relatório de estágio, na Secção II – Investigação.

Uma vez que o aluno apresentava problemas ao nível da leitura, concluiu-se que o recurso à memória seria uma prática recorrente deste aluno. Contudo, verificou-se que o Aluno 1 apresentava algumas dificuldades em memorizar. Então, reservou-se um momento nas aulas para fomentar a memorização. Para estimular esta prática, foram realizados

exercícios preparatórios para desenvolver cada uma das seguintes aptidões, com recurso à audição prévia de uma melodia proposta para memorização:

1. Análise: Forma, tonalidade, compasso, andamento, repetições;
2. Emoção: O que te faz lembrar?
3. Audição: Ouve e canta a melodia;
4. Leitura: Lê a partitura e toca com o *play along*;
5. Movimento: Ensaio mental.

Na primeira melodia a ser memorizada (*Apenas* – A. Dziezuk), o processo foi lento, apesar de o nível de dificuldade da canção ser baixo. Contudo, através da estimulação ao longo das aulas, o processo de memorização começou a ocorrer de forma mais rápida. O Aluno 1 demonstrou entusiasmo pela memorização, todavia, quando começavam a aparecer dificuldades em memorizar, notava-se algum desinteresse. Apesar disso, os obstáculos foram ultrapassados e as metas foram alcançadas.

Em síntese, o Aluno 1 apresentou dificuldades em diversos campos, nomeadamente na postura, embocadura e sentido de pulsação. A dificuldade de leitura também contribuiu para retardar a evolução e a falta de hábitos de estudo influenciou negativamente o desempenho do aluno. Mesmo assim, tentou-se ultrapassar essas dificuldades, adaptando as orientações fornecidas de acordo com o estilo de aprendizagem do aluno e foram alcançados resultados positivos.

O Aluno 1 transitou para o 2º grau.

3.5.2 Aluno 2 (4º grau/8ºano)

Na Tabela 3, é possível observar-se o repertório que o Aluno 2 realizou durante o ano letivo 2015/2016.

Escalas	Métodos	Peças	Melodias Memorizadas
Dó Maior → Lá menor	23 Mini Puzzles – H. Prati Estudos nº9 a 18	Valse Vanité – R. Wiedoeft	Apenas – A. Dziezuk
Sol Maior → Mi menor			Tree for Tree – Edições Fuzeau
Ré Maior → Si menor			
Lá Maior → Fá# menor			
Mi Maior → Dó# menor	50 Études Faciles et Progressives (volume 1) – G. Lacour Estudos nº 21 a 25	Alegro, Largo e Final – 1º Andamento - Haendel	Techno Mania – N. Berthe
Si Maior → Dó# menor			
Fá Maior → Ré menor			Shuffle – A. Dziezuk
Sib Maior → Sol menor			
Mib Maior → Dó menor	50 Études Faciles et Progressives (volume 2) – G. Lacour Exercícios nº 26 a 28	Album Photo – G. Martin	Fantástica – A. Dziezuk
Láb Maior → Fá menor			
Réb Maior → Sib menor			Annatoys – Edições Fuzeau
Escala cromática e arpejos			

Tabela 3 - Repertório abordado pelo Aluno 2

Fonte: Elaboração da mestrandia

De acordo com o Questionário VARK (Anexo 3), o estilo de aprendizagem deste aluno é predominantemente visual, o que pode explicar a dificuldade que apresentou ao nível do som, uma vez que os alunos visuais, tal como o próprio nome indica, aprendem e retêm a informação através da visão (Beheshti, 2009; Cutietta, 1990). O Aluno 2 tende a perceber o que é pretendido apenas quando se exemplifica. Tendo em conta as noções de solfejo e a dificuldade na formação musical, é possível afirmar-se que a sua leitura à primeira vista é

satisfatória. Contudo, aspetos relacionados com afinação, postura e consciência corporal do movimento continuam a ser problemáticos, pois como estas competências não necessitam de estímulos visuais, o aluno acabou por lhes atribuir pouco valor.

O Aluno 2, de forma geral, dominou as escalas, apresentando mais dificuldade nas escalas com uma armação de clave de cinco alterações. Quando surgia a dificuldade, existiu a necessidade de baixar o nível de desafio, reduzindo o andamento em que as escalas eram realizadas. Depois de o aluno interiorizar a escala, voltava-se a aumentar o andamento, gradualmente, até a velocidade pretendida ser alcançada. Sendo o Aluno 2 um aluno visual, outra estratégia adotada foi a prática em frente ao espelho, pois o aluno ao ver como os dedos se moviam durante a escala, mecanizava-a mais rapidamente.

Em relação ao método de estudos *23 Mini Puzzles* – H. Prati, a preocupação era que estes fossem executados com rigor na pulsação. Para que isso fosse possível, recorreu-se regularmente à utilização do metrónomo. O andamento pretendido em todos os estudos do método era de 60 semínimas por minuto. Contudo, quando surgiam dificuldades ao longo do estudo, foi necessário isolar os compassos e resolver as passagens técnicas, realizando-as muito devagar e aumentando a velocidade progressivamente. Depois de as passagens estarem resolvidas, voltava-se novamente ao estudo em questão. Todavia, por vezes foi necessário baixar o nível de desafio dos estudos na íntegra e em vez destes terem sido executados no andamento de 60 semínimas por minuto, começou-se por 50 semínimas por minuto. Depois de o estudo estar dominado neste andamento, aumentou-se para 55 semínimas por minuto e assim progressivamente, até ser sido atingido o andamento pretendido.

O método *50 Études Faciles et Progressives* – G. Lacour, apresenta dois volumes, impressos em separado, cada um com vinte e cinco estudos. Para além do rigor na pulsação, os estudos desde método também focam outros aspetos, nomeadamente contraste de dinâmicas e variadas articulações. O Aluno 2 apresentou algumas dificuldades na abordagem a este método, pois raramente realizava as dinâmicas propostas e tinha dificuldade em articular as notas. O problema da articulação melhorou quando o aluno trocou de boquilha. Contudo, para que fosse resolvido definitivamente, era necessário que o Aluno 2 dedicasse mais tempo ao instrumento através da criação de hábitos de estudo. Em relação às dinâmicas, depois de alguma insistência, o aluno passou a ter mais atenção à sua utilização. No entanto, em algumas situações, ele esquecia-se de as aplicar e mais uma vez, depois do *feedback*, o problema era ultrapassado. No decorrer do ano letivo, verificou-se que o aluno já efetuava as dinâmicas de forma mais autónoma.

Numa fase inicial na abordagem à peça *Valse Vanité* de R. Wiedoeft, existiu a necessidade de baixar o nível de desafio, pedindo ao aluno para não tocar os ornamentos escritos. Para além disso, começou-se por trabalhar a peça num andamento muito lento. Depois de lidas as notas e assimiladas as articulações e dinâmicas, aumentou-se o andamento, progressivamente, até que a velocidade pretendida fosse atingida.

A obra *Alegro, Largo e Final* de Haendel foi uma peça bastante desafiante para o Aluno 2. Apenas foi abordado o primeiro andamento, que essencialmente contém contrastes nas dinâmicas e alternâncias entre várias articulações. Uma vez que o Aluno 2 era predominantemente visual, optou-se pelo uso de cores na partitura para delimitar secções. Cada secção era representada por uma cor e assim, o aluno associava mais rapidamente o que cada secção representava. O aluno tinha a tendência para não realizar as articulações que estavam escritas, portanto, surgiu a necessidade de realizar todo o andamento muito lento, focando toda a atenção nas articulações. Depois de assimiladas as articulações no andamento lento, aumentou-se progressivamente a velocidade e assim, a dificuldade foi superada. Em relação às dinâmicas, mais uma vez recorreu-se a estratégias de componente visual, também através no uso de cores na partitura para assinalar as dinâmicas. Para além disso, nas aulas, utilizaram-se gestos para representar dinâmicas, ou seja, quando era realizando um gesto grande com os braços, o aluno tocava *forte*, pelo contrário, o gesto pequeno remetia o aluno para *piano*. Quando surgiam problemas em passagens técnicas, a estratégia adotada foi isolar os compassos onde ocorriam as dificuldades e pedir ao aluno para memorizá-los. Depois de o aluno tocar a passagem várias vezes de memória, quando olhava para a partitura já não apresentava qualquer dificuldade. Esta estratégia funcionou muito bem devido ao estilo de aprendizagem do aluno ser predominantemente visual. Com o recurso à memorização e posteriormente a visualização da partitura, o aluno mecanizou mais facilmente tudo o que ocorria naquele momento de dificuldade.

A peça *Album Photo* é da autoria de Giles Martin. Esta peça contém elementos expressivos que o aluno necessitou de aprimorar, tais como dinâmicas, *legatos* e principalmente afinação. Para aperfeiçoar a afinação, foi realizado um trabalho com o afinador, de modo a que o aluno ganhasse consciência auditiva. Quando o aluno se encontrava sem o afinador, voltava a descuidar-se na afinação, contudo, depois do *feedback*, notava-se alguma preocupação da sua parte.

No 3º período optou-se por introduzir a prática de memória nas aulas. As estratégias de memorização propostas têm por referência a investigação realizada no presente relatório de estágio, na Secção II – Investigação.

Uma vez que o Aluno 2 é predominantemente visual, memorizar os conteúdos a executar poderia trazer-lhe imensas vantagens, nomeadamente em termos posturais, ou seja, o aluno poderia conferir mais atenção à sua postura e melhorá-la, perdendo o hábito de estar demasiado focado na leitura da partitura. A memorização também poderia oferecer-lhe a estabilidade necessária para permitir uma maior preocupação com a afinação. Portanto, reservou-se um momento nas aulas para fomentar a memorização. Para estimular esta prática, foram realizados exercícios preparatórios para desenvolver cada uma das seguintes aptidões, com recurso à audição prévia da melodia:

1. Análise: Forma, tonalidade, compasso, andamento, repetições;
2. Emoção: O que te faz lembrar?
3. Audição: Ouve e canta a melodia;
4. Leitura: Lê a partitura e toca com o *play along*;
5. Movimento: Ensaio mental.

O Aluno 2 nunca se mostrou muito interessado na *performance* de memória. Por vezes, chegou a criticar o material didático fornecido. Todavia, sempre realizou os exercícios propostos, apesar de contrariado. Esta relutância do aluno em relação à prática de memória pode ter impedido uma maior evolução neste domínio, sendo que a estimulação da memorização não surtiu o mesmo efeito neste aluno que nos restantes alunos do EEE.

Em suma, o trabalho desenvolvido pelo Aluno 2 ao longo do ano letivo 2015/2016 foi bom. As escalas foram um conteúdo que melhorou desde o início do ano, assim como os estudos mais técnicos. Os estudos mais expressivos, apesar de ter ocorrido evolução, necessitam de mais maturidade musical para serem executados com maior fluidez. As peças, a nível técnico estiveram razoáveis, todavia, tal como os estudos expressivos, necessitam de mais fluidez e musicalidade. Contudo, se o aluno tivesse adquirido hábitos de estudo regulares e se preocupasse mais com aspetos tais como postura e afinação, poderia ter evoluído mais enquanto aprendiz de saxofone.

O Aluno 2 transitou para o 5º grau.

3.5.3 Aluno 3 (5º grau/9ºano)

A Tabela 4 revela o repertório que o Aluno 3 executou durante o ano letivo 2015/2016:

Escalas	Métodos	Peças	Melodias Memorizadas		
Dó Maior → Lá menor	35 <i>Études Techniques</i> – R. Decouais Estudos nº1 a 9	<i>Petite Suite Latine</i> – 1º Andamento – J. Naulais	<i>Apenas</i> – A. Dziezuk		
Sol Maior → Mi menor			<i>Tree for Tree</i> – Edições Fuzeau		
Ré Maior → Si menor			<i>Techno Mania</i> – N. Berthe		
Lá Maior → Fá# menor			<i>La Reine de Golconde</i> - Monsigny	<i>Shuffle</i> – A. Dziezuk	
Mi Maior → Dó# menor			50 <i>Études Faciles et Progressives</i> (volume 2) – G. Lacour	<i>Dans le Vent</i> – G. Martin	<i>Fantástica</i> – A. Dziezuk
Si Maior → Dó# menor					<i>Annatoys</i> – Edições Fuzeau
Fá Maior → Ré menor	Exercícios nº 26 a 31	Escala cromática e arpejos			
Sib Maior → Sol menor					
Mib Maior → Dó menor					
Láb Maior → Fá menor					
Réb Maior → Sib menor					

Tabela 4 - Repertório abordado pelo Aluno 3

Fonte: Elaboração da mestrandia

O Aluno 3 apresentou diversas dificuldades tendo em conta o grau em que se encontrava, por exemplo, a níveis de pulsação/descodificação de ritmo e a níveis de embocadura, resultando em problemas de sonoridade. Este aluno mostrou dificuldade em estudar devagar e preferia apenas tocar passagens rápidas, pois eram mais atrativas em termos motores. O aluno também demonstrou interesse por aspectos técnicos fisicamente interessantes tais como *slap*, *flutterzunge* e respiração circular. Todas estas características apontaram para um estilo de aprendizagem cinestésico, isto é, a aprendizagem é realizada através da prática e da exploração física do movimento (Beheshti, 2009; Cutietta, 1990), situação confirmada pelo

Questionário VARK (Anexo 4). O facto de o Aluno 3 ter apresentado características cinestésicas, de certa forma, explicou as dificuldades ao nível da descodificação do ritmo (competência visual) e ao nível da sonoridade (competência auditiva), pois estas competências não necessitavam de estímulos cinestésicos e, assim sendo, o aluno atribuiu-lhes menos valor.

O Aluno 3 apresentou alguma dificuldade nas escalas, pois até na sua construção demonstrava dúvidas. Para além disso, o aluno como apresentava problemas ao nível da sonoridade, as notas mais graves dificilmente saíam. Para melhorar esta aspeto, insistiu-se na respiração diafragmática. Tendo em conta a cinestesia do aluno recorreu-se à sensação, ou seja, quando o aluno realizava uma boa respiração, questionava-se “sentiste como o teu corpo reagiu? É assim que deve ser!”. Quando esta solução era aplicada, o aluno resolvia o problema da respiração, mas era temporário. Nas aulas seguintes, foi necessário relembrar a respiração diafragmática.

35 Études Techniques – R. Decouais é um método que em relação à leitura não coloca grandes problemas, mas exige que o aluno detenha alguma motricidade fina porque requer a execução dos estudos em andamentos rápidos. No caso do Aluno 3 surgiu a necessidade de baixar o nível de desafio de uma forma geral, diminuindo o andamento em que os estudos foram realizados. Contudo, devido à sua cinestesia, o aluno tinha a tendência para tocar rápido mas sem clareza rítmica e melódica. Para contrariar esta predisposição do aluno, foi utilizado habitualmente o metrónomo, começando pela leitura dos estudos num andamento lento e aumentando-se progressivamente a velocidade.

50 Études Faciles et Progressives (volume 2) – G. Lacour apresenta dois volumes, impressos em separado, cada um com vinte e cinco estudos. Para além do rigor na pulsação, os estudos desde método também focam outros aspetos, nomeadamente contraste de dinâmicas e variadas articulações. O Aluno 3 apresentou muita resistência em realizar as dinâmicas e articulações propostas pelos estudos. As dinâmicas eram ignoradas, realizando os estudos em meio-forte. Em relação às articulações, o aluno trocava e por vezes inventava articulações onde não existiam.

Para evitar que o aluno chegasse à aula e fosse repreendido por não realizar dinâmicas e trocar articulações, foi combinado que, durante a semana, o aluno iria gravar as suas sessões de estudo e enviá-las pelo correio eletrónico. Com este procedimento e através do *feedback* fornecido, o aluno tinha tempo de corrigir e aperfeiçoar esses conteúdos previamente, guardando assim o momento da aula para aprimorar outros elementos expressivos igualmente

importantes. Esta solução também resultou muito bem porque fez com que se criassem hábitos de estudo regulares.

A obra *Petite Suite Latine* – 1º Andamento de J. Naulais foi uma obra difícil de se abordar com o aluno em questão, pois contém muitos ritmos sincopados e essa foi precisamente uma das maiores dificuldades apresentadas. Apesar de se insistir para tocar lento, a cinestesia do aluno persistia em tocar rápido. Contudo, através do uso do metrônomo, foi necessário contrariar essa predisposição do aluno. Depois de resolvidos os problemas rítmicos num andamento lento, aumentou-se a velocidade, gradualmente. Todavia, quando se aumentava a velocidade, o aluno começava também a falhar as notas e as articulações. Perante esta situação voltava-se a baixar o nível de desafio, diminuindo novamente o andamento. Quando o aluno soube que ia realizar uma apresentação pública, deixou de estudar a peça, pois sabia que se não a preparasse atempadamente, não tocava na audição. Depois desta atitude por parte do aluno, optou-se por abordar outra peça (*La Reine de Golconde* - Monsigny) e desenvolver as competências performativas na aula, preparando mentalmente o aluno para a *performance*. Esta preparação, através de um plano mental da *performance*, originou resultados positivos, pois no 2º período o aluno apresentou-se em público e comentou que se sentiu satisfeito com a sua prestação.

La Reine de Golconde de Monsigny foi a peça escolhida para que o Aluno 3 pudesse aperfeiçoar a rapidez na articulação. Numa fase inicial na abordagem à peça, existiu a necessidade de baixar o nível de desafio, pedindo ao aluno para não tocar os ornamentos escritos. Para além disso, começou-se por trabalhar a peça num andamento muito lento. Depois de lidas as notas e assimiladas as articulações, aumentou-se o andamento, progressivamente, até que a velocidade pretendida fosse atingida.

Na peça *Dans le Vent* de G. Martin, o Aluno 3 apresentou algumas dificuldades em termos rítmicos. Para que o aluno superasse essa dificuldade, recorreu-se a pequenas sessões de solfejo da peça. O aluno não tinha por hábito marcar os compassos e isso fazia com que ele não percebesse onde cada tempo coincidia. Quando se corrigiu essa lacuna, o aluno passou a solfejar com correção e na hora da execução os problemas rítmicos foram resolvidos.

No início do 3º período, introduziu-se a prática de memória nas aulas. As estratégias de memorização propostas têm por referência a investigação realizada no presente relatório de estágio, na Secção II – Investigação.

O Aluno 3 foi o aluno que mais interesse apresentou pelo recurso à memorização, apesar de não ter demonstrado facilidade em memorizar. Estava entusiasmado com as atividades propostas e era o próprio que pedia para realizar a memorização nas aulas.

Aprender a memorizar foi um campo que despertou curiosidade no aluno, pois ele estava ciente das vantagens que esta prática lhe poderia proporcionar. Sendo assim, foram realizados exercícios preparatórios para desenvolver cada uma das seguintes aptidões, com recurso à audição prévia da melodia:

6. Análise: Forma, tonalidade, compasso, andamento, repetições;
7. Emoção: O que te faz lembrar?
8. Audição: Ouve e canta a melodia;
9. Leitura: Lê a partitura e toca com o *play along*;
10. Movimento: Ensaio mental.

Na primeira melodia a ser memorizada, o processo foi lento, apesar o nível de dificuldade da canção ser baixo. Contudo, através da estimulação ao longo das aulas, o processo de memorização começou a ocorrer de forma mais rápida. O próprio aluno comentou que no início a memorização era uma tarefa mais lenta e difícil, todavia, a cada aula que se treinava, tornava-se mais fácil e automático.

Em resumo, ao longo do ano letivo 2015/2016, o Aluno 3 aprendeu a dar a devida importância a algumas competências expressivas que até ao momento eram por ele ignoradas, nomeadamente as dinâmicas e articulações. A fraca leitura do aluno atrasou o seu processo de evolução. Contudo, foi o aluno do EEE que mais evoluiu na prática de memorização. A evolução global do aluno deu-se quando este começou a enviar gravações das suas sessões de estudo por correio eletrónico. Esta regularidade no estudo verificou-se nas aulas, onde para além das dinâmicas e articulações, já existiram outras preocupações, nomeadamente com o fraseado.

O aluno realizou o exame de 5º grau a 8/6/2016 e ficou aprovado.

4. Análise Crítica da Atividade Docente

O Estágio do Ensino Especializado decorreu durante o ano letivo 2015/2016, notando-se aspetos positivos, mas também aspetos a melhorar.

Relativamente aos aspetos positivos, sublinha-se a organização metódica do momento da planificação, tanto anual como semanal, que se mostrou um instrumento de grande auxílio no decorrer do trabalho realizado nas aulas. Verificou-se a assiduidade e pontualidade por ambas as partes envolvidas no EEE, revelando responsabilidade e empenho. Para além disso, construiu-se uma boa relação entre alunos e professora, baseada na presença contante do *feedback*. Salienta-se a adequação dos estilos de aprendizagem, o que proporcionou uma preocupação em fornecer orientações adequadas individualmente, notando-se evolução nos alunos do EEE. O ritmo das aulas era rápido, ou seja, as orientações eram fornecidas de forma curta e o aluno executava de seguida. Foi regularmente utilizada a técnica de exemplificação por parte do professor para esclarecimento de dúvidas tanto técnicas, como expressivas. A utilização de *plays alongs* nas aulas permitiu que a introdução da prática de memorização se tornasse mais apelativa.

O desenvolvimento da motivação intrínseca nos alunos para a criação de hábitos de estudo regulares encontrou-se nos aspetos a serem melhorados. Para além disso, existiu a necessidade de baixar o nível de desafio do programa proposto pelo AMO, moderando os andamentos em que os exercícios eram executados.

O Aluno 1 demonstrou dificuldades de leitura. A evolução neste aspeto só foi notória depois do estudo do método *O Alfabeto do Saxofonista* de H. Prati, devido às composições de valores rítmicos longos, apenas iniciado no 3º período. Portanto, pressupõem-se que este método deveria ter-se iniciado em primeiro lugar e só depois introduzir-se o método *Saxo Tempo I*, de J. Y. Formeau & G. Martin, cujo material rítmico é mais complexo.

O Aluno 2 apenas demonstrou motivação intrínseca para a prática diária quando a peça proposta correspondeu a um grande desafio, nomeadamente a peça do 2º período. Refletindo-se sobre o EEE deveria ter-se guardado um momento nas aulas para audição e escolha das obras a serem trabalhadas, de modo a incitar uma maior curiosidade e atitude positiva no aluno.

No Aluno 3 notou-se uma mudança de atitude no momento em que foi combinado o envio de gravações dos exercícios a serem praticados. Esta estratégia desencadeou um estudo mais regular por parte do aluno, resultando numa evolução positiva.

O maior desafio colocado no Estágio do Ensino Especializado foi o desenvolvimento de motivação intrínseca nos alunos de forma a desenvolver hábitos de estudo regulares. Essa motivação foi atingida em alguns momentos, contudo, devido ao tempo necessário para o sucesso no ensino regular, essa motivação não se manteve de forma contínua. A introdução à prática de memorização também foi um desafio, pois consistiu num aspeto novo para os alunos. A abordagem foi realizada de forma descontraída, o que pode ter desencadeado, de certa forma, o sucesso alcançado neste conteúdo.

Um dos objetivos a melhorar enquanto docente é a capacidade de lidar com os alunos quando estes não apresentam os exercícios propostos estudados previamente. Esta questão é muito importante e está relacionada com outros aspetos, nomeadamente com o ritmo da aula. Quando tal acontece, as aulas funcionam em modo de estudo acompanhado, o que não permite uma abordagem aos pormenores e exclui os momentos de *performance* na aula.

A realização do Estágio do Ensino Especializado revelou-se uma experiência muito enriquecedora, pois permitiu melhorar não só a aprendizagem dos alunos, como também a aprendizagem pessoal e enquanto docente de saxofone.

5. Conclusão

A reflexão sobre o Estágio do Ensino Especializado mostrou-se uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento enquanto professor, não só a nível profissional como também a nível pessoal. Através da reflexão foi possível identificar aspetos positivos e aspetos a melhorar no processo de lecionar. A identificação e confronto desses aspetos desencadeou a ultrapassagem dos obstáculos verificados, o que resultou em evolução não só por parte dos alunos mas também da docente.

Através da análise da gravação das aulas reparou-se que o *feedback* se encontrou presente ao longo do ano letivo, contudo, quando os alunos não estudavam, verificavam-se baixas expectativas por parte do professor, aspeto esse que deve ser melhorado.

Aprendeu-se que um bom professor deve ser um investigador (Kemp, 1995, p. 59-60), portanto, uma vez que a arte de lecionar não se encontra estanque, é necessário existir uma constante investigação por parte do professor que permita a adoção e atualização de novos métodos e estratégias que permitam ultrapassar os obstáculos vivenciados pelos alunos.

O plano de estudos do Mestrado em Ensino da Música da ESML mostrou-se essencial para a construção profissional do perfil docente, pois foram abordadas disciplinas que permitiram a abordagem a várias perspetivas e metodologias a serem aplicadas não só durante o EEE como também na vida profissional futura.

Com a realização do Relatório de Estágio foram adquiridas competências a níveis pessoais, interpessoais e também musicais que poderão ser aplicadas e aperfeiçoadas no futuro enquanto docente e intérprete de saxofone.

Por fim, é possível afirmar-se que o trabalho desenvolvido foi positivo, pois a evolução sentida nos alunos foi notória, o que resultou num sentimento muito gratificante para a professora.

SECÇÃO II – INVESTIGAÇÃO

1. Descrição do Projeto de Investigação

O tema proposto para investigação foi: “A memorização na *performance* do saxofone no ensino básico”. A escolha deste assunto fundamentou-se num motivo pessoal, pois durante o percurso académico, observou-se que a prática de memorização era apenas utilizada quando os alunos apresentavam facilidades neste processo. Quando os alunos não demonstravam iniciativa, raramente se verificavam sugestões por parte dos professores para desenvolver as aptidões de memorização durante a *performance*. Neste contexto, existiu a preocupação de inculcar o hábito de execução de memória nos alunos do EEE.

O desenvolvimento desta temática propõem um maior conhecimento sobre o processo de memorização e a obtenção de estratégias de memorização de forma a auxiliar os alunos nesta prática, permitindo uma *performance* de memória sem medo de falhar e com níveis de ansiedade moderados.

Para tal, procedeu-se a uma revisão de literatura composta por autores de referência que abordam assuntos relacionados com a memorização, nomeadamente como ela ocorre, os diversos modelos de memória e ainda os tipos de memória musical. Para além disso, procurou-se as vantagens e desvantagens da *performance* de memória e estratégias de memorização segundo três perspetivas diferentes: Kenyon; Chaffin, Logan & Begosh e Aiello & Williamon. Estas estratégias de memorização foram aplicadas num *Workshop* de memorização e no Estágio do Ensino Especializado durante o 3º período.

De forma a obter uma opinião mais generalizada sobre esta temática, procedeu-se à distribuição de um questionário a alunos e professores de saxofone, onde se abordam questões relacionadas com a utilização da memorização nas aulas, que estratégias são utilizadas, qual a importância de uma *performance* memorizada e ainda se a ansiedade poderá ser a causa das falhas que eventualmente possam ocorrer.

2. Revisão de Literatura

Segundo Anthony Kemp (1995, p.14), a revisão de literatura é essencial para descobrir se um trabalho com um tema semelhante já foi efetuado e quais os resultados.

Sendo a memorização a questão de partida desta investigação, verificou-se a pertinência de investigar como a memória funcionava. Para isso, foi realizada uma breve pesquisa sobre o cérebro para uma contextualização da memória. Pesquisou-se ainda os vários modelos de memória e como eles se encontravam ligados entre si. Para além da questão neurológica, também se achou adequado investigar as vantagens e desvantagens da *performance* de memória. Posto isto, procuraram-se estratégias de memorização, apresentando três perspetivas:

1. Kenyon;
2. Chaffin, Logan & Begosh;
3. Aiello & Williamon.

Para além da procura de informação bibliográfica sobre o tema supracitado, na perspetiva de enriquecer o presente relatório de estágio e melhorar a forma de lecionar, também se realizou uma pesquisa sobre metodologia.

Assim sendo, procurou-se recorrer a autores de referência em diversas áreas, nomeadamente (lista ordenada alfabeticamente):

- Aaron Williamon é fundador do *International Symposium on Performance Science*, editor-chefe da *Performance Science* e membro da *Royal Society of Arts* e da Academia de Educação Superior do Reino Unido. Em 2008, foi eleito membro honorário do *Royal College of Music*.
- Anthony Kemp, diretor do Centro Internacional de Investigação na Universidade de Reading – Grã-Bretanha. Desde 1994 é Concelheiro de Investigação do Instituto *Roehampton*, na Universidade de *Surrey*;
- Beatriz Ilari, professora assistente de Educação Musical na Universidade de *Southern California – Thornton School of Music*. É doutorada em Educação Musical (2002) pela Universidade de *McGill*, detém um mestrado em *performance* de violino pela Universidade de *Montclair State* (1998) e é Licenciada em Educação Musical pela

Universidade de São Paulo (1994). As suas principais pesquisas incidem na música, infância, cognição e cultura;

- Charles Frederick Kenyon, para além de compositor, foi um escritor e jornalista no início do século XX. Frequentemente, Kenyon apresentava-se com o pseudónimo Gerald Cumberland;
- Gary McPherson, diretor do Conservatório de Música da Universidade de *Melbourne*. A sua investigação mais importante estuda a motivação, aquisição e desenvolvimento de competências musicais;
- Gonçalo Vasconcelos e Sousa, licenciado em Ciências Históricas pela Universidade Portucalense (Porto). É mestre e doutor em História da Arte pela Faculdade de Letras da Faculdade do Porto. É professor Catedrático em Arte da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa e tem lecionado assuntos relacionados com “Metodologia de Investigação, Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos”;
- Jorge Rio Cardoso, doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de Aveiro. É professor no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa e técnico superior do Banco de Portugal;
- Richard C. Atkinson, professor de ciências cognitivas e psicologia na Universidade da Califórnia – *San Diego*. A sua pesquisa está relacionada com problemas de memória e cognição. Para além disso, tem contribuído para o esclarecimento da relação entre estruturas cerebrais e fenómenos psicológicos e na formulação de técnicas que otimizam o processo de aprendizagem;
- Richard M. Shiffrin dirige o Laboratório de Memória e Perceção do Departamento de Ciências Psicológicas e do Cérebro da Universidade do Indiana. A sua pesquisa abrange a ciência cognitiva e a psicologia;

- Rita Aiello, ao longo de seu programa de doutorado na Universidade de Columbia trabalhou com Thomas Bever em psicologia cognitiva e psicolinguística, e escreveu a minha dissertação, “The Effect of Musical Training on Cerebral Dominance”. Lecionou nas faculdades da Escola Juilliard, da Escola de Música de Manhattan e da Universidade da Cidade de Nova York. Foi professora na *Universita 'Degli Studi di Roma La Sapienza*.
- Robert J. Sternberg é professor de Desenvolvimento Humano na Faculdade de Ecologia Humana na Universidade de *Cornell*. É também professor de Psicologia na Universidade de *Heidelberg*. A sua pesquisa tem por base a psicologia cognitiva e a psicologia educacional;
- Roger Chaffin, professor de psicologia na Universidade de *Connecticut* nos EUA. A sua investigação abordou os processos cognitivos envolvidos na *performance* musical. A sua pesquisa sobre a memória musical complementou o seu trabalho sobre a memória e a linguagem, das quais resultaram inúmeros artigos em jornais e revistas tais como *Journal of Experimental Psychology: aprendizagem, memória e cognição*, *ciência cognitiva* e *Psychological Bulletin*. Chaffin elaborou o artigo “A memória e a execução musical” em parceria com Logan e Begosh;
- Susan Hallam, professora de Educação e Psicologia da Música no Instituto de Educação – Universidade de Londres. Antes de completar os estudos em psicologia (1991), prosseguiu carreira como músico profissional e professora de música. As suas investigações envolvem questões relacionadas com a aprendizagem da música, compreensão musical e os efeitos da música no comportamento.

2.1 Funcionamento do Cérebro

As ações do cotidiano, pensamentos e também a atividade musical são controladas pelo cérebro (Ilari, 2003, p.7). O cérebro é um órgão vital constituído por 12 biliões de células, tendo a apresentação de um labirinto em forma de noz, com uma textura macia e massa de cor cinzenta e rosa (Ilari, 2003, p.8).

O cérebro encontra-se dividido em dois hemisférios, direito e esquerdo, ligados pelo corpo caloso. A cada hemisfério estão associadas funções, por exemplo, o hemisfério esquerdo controla a função linguística-verbal e a função cinestésica-corporal enquanto o hemisfério direito abrange as funções espaciais e musicais (Ilari, 2003, p.9). A Figura 6 demonstra algumas das funções associadas a cada hemisfério.



Figura 6 - Os hemisférios cerebrais e algumas das suas funções

Fonte: <https://psicologiaparaofuturo.wordpress.com/2012/08/02/o-cerebro-humano-conceitos-basicos/>

O córtex cerebral tem a capacidade de responder aos estímulos provocados por agentes externos, dando origem à aprendizagem (Hallam, 2006, p. 17). Hebb (1949, citado por Hallam, 2006, p. 17) defende que a aprendizagem e a memorização são baseadas nas sinapses que ocorrem no cérebro.

O funcionamento do cérebro não é estático, ou seja, está sujeito a modificações a curto e a longo prazo de forma a adaptar-se em caso de danos (Hallam, 2006, p. 17).

Aprender um instrumento musical torna-se uma tarefa mais simples na infância, pois nesta etapa as capacidades motoras encontram-se mais maleáveis, o que não quer dizer que um adulto não possa aprender também, apenas terá que se esforçar mais (Hallam, 2006, p. 17).

Com o objetivo de explorar as mudanças que ocorrem no cérebro, foram realizadas algumas pesquisas de modo a comparar o cérebro de músicos com o de outras pessoas sem formação ao nível musical. Chegou-se à conclusão que o encéfalo dos músicos apresentava um corpo caloso maior, boa simetria e tamanho dos hemisférios no córtex motor. Notou-se também diferenças ao nível do cerebelo e do volume, que apresentavam maior dimensão (Schlaug, 2003, citado por Hallam, 2006, p. 18). Essas diferenças culminam num desenvolvimento motor mais acentuado e num aumento das capacidades cognitivas e emocionais (Hallam, 2006, p. 18).

Jorge Rio Cardoso (2013, p.103) realça que, para além do papel na motivação, a educação musical é uma forma de melhorar os níveis de concentração dos alunos e que a aprendizagem de um instrumento tem um grande impacto neurológico, melhorando assim o desenvolvimento da audição, da leitura e da memória.

2.2 Memória

A memória é um processo fundamental para conceber música (Hallam, 2006, p. 34).

Segundo Levine (Levine, 2003, citado por Ilari, 2003, p. 9-10), a memória é a capacidade de armazenar informações.

Normalmente, a memória melhora com a idade devido às habilidades metacognitivas adquiridas, contudo, à medida que se atinge uma idade avançada, esta vai-se danificando (Stenberg, 2008, p. 219).

Segundo Sternberg (2008, p. 190), o processo de memorização inclui 3 fases:

- Codificação – É a transferência de dados sensoriais para uma representação mental;
- Armazenamento – Permite reter e guardar as informações já codificadas;
- Recuperação – Refere-se às informações armazenadas e à recuperação das mesmas.

Para que algum acontecimento se torne uma memória, é necessário que este seja obtido por meio de um ou mais dos nossos sentidos.

2.3 Vários Modelos de Memória

Segundo Murdock e Roediger, existem vários modelos de memória (Murdock, 2003; Roediger, 1989 citados por Sternberg, 2008, p. 159).

Segundo Sternberg, no ano de 1960, William James propôs um modelo de memória diferenciando duas estruturas (Sternberg, 2008, p. 159):

1. Memória Primária - Contém informações temporárias;
2. Memória Secundária – Mantém as informações permanentes;

Richardson-Klavehn & Bjork (Richardson-Klavehn & Bjork, 2003, citados por Sternberg, 2008, p.159) evidenciam também o modelo proposto por Atkinson e Shiffrin em 1968. Este modelo de memória é baseado em três sistemas de memória (ver Figura 7):

- Memória Sensorial – É a memória que recolhe a informação através dos sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato);
- Memória de Curto Prazo – É onde a informação fica armazenada durante pouco tempo. Esta memória engloba ainda a memória imediata (retém a informação até 30 segundos) e a memória de trabalho (retém a informação que é útil);
- Memória de Longo Prazo – Recebe as informações da memória de curto prazo e armazena-as. Esta memória contém a memória declarativa, também designada por memória explícita (consciência do passado e conjunto de informações sobre assuntos do quotidiano) e também a memória não declarativa ou implícita (refere-se a atos inconscientes). Na memória declarativa encontra-se a memória semântica (responsável pelos conhecimentos acerca do mundo e responsável pela recordação do passado e planeamento do futuro). Na memória não declarativa existe a memória de procedimentos (refere-se ao “saber fazer” e à aquisição de competências a serem automatizadas com o tempo.)

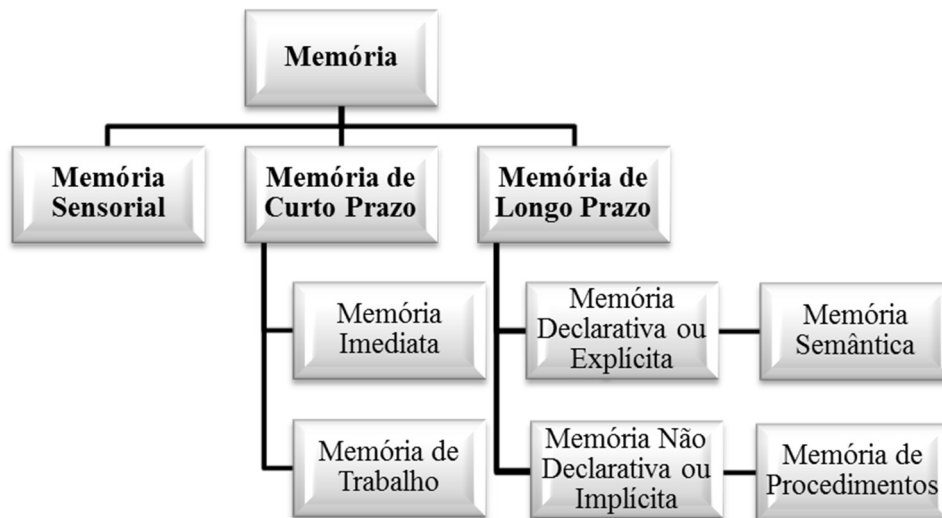


Figura 7 – Modelo de Memória proposto por Alkinson & Shiffin em 1968

Fonte: *Psicologia Cognitiva* – Stenberg - Elaboração da mestranda

A execução musical através da memorização é uma prática essencial para solistas na tradição clássica ocidental (Chaffin, Logan & Begosh, 2009, citados por Alves, 2014).

A memória desempenha um papel crucial na aprendizagem e para o desenvolvimento das capacidades musicais, por isso, deverá existir uma ligação entre a memória declarativa, ou seja, o conhecimento sobre algo, e a memória de procedimentos, que se relaciona com o “saber fazer” (Hallam, 2006, p. 94-95).

Segundo Roger Chaffin, (2012, p. 189), para melhorar o processo de memorização durante a execução musical, deve conjugar-se três fatores:

- Conhecimento – Prática musical com recurso a descodificação de padrões familiares tais como escalas e arpejos (Halpern & Bowser, 1982; Imrech & Chaffin, 1996/97; citados por Chaffin, 2012, p.189);
- Estratégia – Recuso a esquemas de recuperação que permitam o acesso a fragmentos que compõem determinada peça;
- Esforço – Tempo dispensado no estudo diário.

2.4 Vários Tipos de Memória Musical

Susan Hallam (2006, p. 94) realça que, normalmente, quando se pensa em memória musical, existe uma associação com a *performance* de memória, porém, a memória faz parte de todos os processos de aprendizagem.

Para Clynes (1982, p.22), a memória musical funciona através de hierarquias que representam sequências de melodias, timbres e harmonias. Contudo, também engloba considerações contextuais, como a frase e a escala, envolvendo assim ambos os hemisférios cerebrais.

Segundo Aiello & Williamon (2002, p.175), a informação que é processada quando se ouve música, se lê uma partitura e quando se toca um instrumento musical dá origem a memórias. Foram descritos três tipos de memórias a que os *performers* recorrem para aprender e memorizar música (Aiello & Williamon, 2002, p.167):

1. Memória auditiva – permite que os músicos imaginem os sons da peça e proporciona a antecipação de eventos que irão ocorrer na partitura.
2. Memória visual – consiste na representação mental da partitura.
3. Memória cinestésica – permite que os músicos executem sequências motoras complexas de forma automática.

Na perspectiva de Chaffin, Logan & Begosh (2012, p. 230-235), o bom resultado de uma *performance* deve-se ao processo de execução musical que ativa diversos sistemas cognitivos e corporais, denominados por sistemas múltiplos de memória e incluem:

1. Memória auditiva – informa ao músico como está a decorrer a execução e permite antecipar o que vem a seguir;
2. Memória motora – do foro cinestésico, trata-se da resposta sensorial das articulações, músculos e recetores sensíveis ao toque. É tendencialmente implícita (inconsciente), sendo a memória mais usada para o encadeamento associativo. Para torná-la explícita, é necessário criar ações que podem ser ensaiadas na memória de trabalho;
3. Memória visual – há músicos que afirmam ter boa memória visual e que conseguem visualizar a partitura no momento da *performance* de memória. Apesar disso, quando surge uma dúvida não podem recorrer a esta imagem mental da obra, sendo necessário consultar a partitura. Para músicos que afirmam ter má memória visual, ainda resta a memória espacial que informa a localização de passagens na partitura;

4. Memória emocional – formada mais facilmente e menos passível de ser alterada do que uma memória não emocional. Tocar sem expressão pode contribuir para a eliminação dos guias emocionais responsáveis pela recuperação da música memorizada;
5. Memória estrutural – refere-se à organização de uma peça em secções e subsecções;
6. Memória linguística – instrução mental durante a execução. Pode ser ensaiada na memória de trabalho e serve para direccionar os outros processos mentais.

2.5 Vantagens e Desvantagens da *Performance* de Memória

A *performance* de memória é uma prática bastante habitual entre músicos profissionais e tem vindo a ser utilizada em vários períodos da história da música (Aiello & Williamon, 2002, p. 168).

Até ao século XIX, quando os músicos tocavam em público, ou improvisavam ou liam pela partitura (Aiello & Williamon, 2002, p. 168). Segundo Schonberg (Schonberg, 1963, citado por Aiello & Williamon, 2002, p. 168), durante os períodos Barroco e Clássico, realizar uma *performance* de memória era um absurdo do ponto de vista dos músicos. Esta prática começou a ser especialmente desenvolvida no Período Romântico pelos intérpretes Clara Schumann e Franz Liszt, quando estes começaram a realizar as *performances* sem partitura.

Desde o início do século XX, a maioria dos pianistas e violinistas não recorre à partitura quando realiza uma *performance* de repertório *standard*, isto é, de referência no instrumento. Contudo, para um repertório mais contemporâneo pode ser utilizada a partitura (Aiello & Williamon, 2002, p. 168).

A *performance* de memória pode tornar-se uma prática difícil e causar bastante ansiedade. Apesar dessa desvantagem, existem músicos e pedagogos que defendem este procedimento alegando vantagens, tais como, não virar páginas e a possibilidade de observar atentamente a postura. Para além destas, verificam-se ainda os aspetos relacionados com a musicalidade, pois alguns músicos afirmam que ao tocarem de memória, desenvolvem as suas ideias musicais e alegam ainda um maior contato com o público (Bernstein, 1981; Hallam, 1995; Hughes, 1915; Matthay, 1913, 1926, citados por Aiello & Williamon, 2002, p. 168).

Na Tabela 5 apresenta-se uma síntese das vantagens e desvantagens da *performance* de memória segundo Aiello & Williamon.

Vantagens	Desvantagens
Não ter de virar páginas	Processo difícil
Prestar mais atenção à postura	
Desenvolvimento da musicalidade	Provoca ansiedade no músico
Maior contato com o público	

Tabela 5 - Vantagens e Desvantagens da *Performance* de Memória

Fonte: Aiello & Williamon, 2002, p. 168; Elaboração da autora

2.6 Estratégias de Memorização

Neste capítulo serão analisadas três perspectivas diferentes sobre o processo de memorização: Kenyon; Chaffin, Logan & Begosh e Aiello & Williamon.

2.6.1 Perspetiva de Kenyon

Charles Frederick Kenyon, no ano 1904, publicou o livro *How to Memorize Music*. Nesta publicação, o autor aborda a memorização, propondo estratégias e métodos que, na sua perspectiva, ajudam a desenvolver esta prática.

Na sua opinião, memorizar não exige um talento extra, apenas requer, tal como tudo, prática e senso comum (Kenyon, 1904, p.2). Contudo, a prática a que Kenyon se refere não pode ser baseada na repetição, uma vez que o processo repetitivo desencadeia uma forma de tocar “mecânica” e esta, por sua vez, não é agradável de se ouvir (Kenyon, 1904, p.7).

Sendo assim, Kenyon (1904, p.8-9) propõem a exploração de cinco aptidões para auxiliar o processo de memorização:

1. A aptidão do “toque” – Refere-se à aptidão mecânica;
2. A aptidão da “audição” – Refere-se a ouvir mentalmente, transferindo o pensamento para o som. Esta aptidão é possível de ser treinada, mesmo que esse treino comece tardiamente na vida;
3. A aptidão da “visão” – Permite a obtenção de uma imagem mental da peça através da observação e prática;
4. A aptidão da “análise” – Esta aptidão requer conhecimentos de harmonia e capacidade de síntese de modo a que a partitura seja mentalmente trabalhada sem ser necessário recorrer ao instrumento;
5. A aptidão da “emoção” – Quantas mais emoções o intérprete associar à música que está a executar, mais facilmente a memorizará. Normalmente esta aptidão já é utilizada inconscientemente, contudo, se for empregue conscientemente, os resultados serão melhores.

Numa fase inicial, J. K. Kenyon (1904, p.9) aconselha a exploração de cada uma destas aptidões individualmente. Depois de adquiridas as aptidões, elas serão combinadas entre si de forma natural e sem dificuldades.

2.6.2 Perspetiva de Chaffin, Logan & Begosh

No ano de 2012, R. Chaffin, T. Logan & K. Begosh redigiram um artigo científico intitulado *A memória e a execução musical*. Este artigo pretende, essencialmente, explicar como os intérpretes experientes memorizam. Para esclarecer este assunto, os referidos autores recorrem a outros autores, tais como Snyder, Rubin, Ericsson, Charness e Kintsch.

Segundo Ericsson e Charness (Ericsson e Charness, 1994, citados por Chaffin, Logan & Begosh, 2012, p. 227), a capacidade de memorização não é fruto de um talento fenomenal, mas sim o resultado de anos de prática e utilização de esquemas de recuperação.

No início do artigo, os autores questionam qual a diferença entre aprender uma nova obra e memorizar essa obra. Aprender uma nova peça implica o uso de cadeias associativas, isto é, uma sequência de ideias musicais, em que o que o músico está a tocar leva ao momento seguinte. Geralmente, estas associações são tendencialmente implícitas (inconscientes) e envolvem o conhecimento de procedimentos, que se refere ao saber fazer, neste caso, para o músico implica executar essa obra, baseando-se no sistema motor. Porém, durante a utilização de cadeias associativas, se uma passagem falhar perde-se a sequência e torna-se difícil para o músico continuar, sendo necessário recomeçar no início da peça ou secção (Chaffin, Logan & Begosh, 2012, p. 225-227). Para memorizar uma obra deve desenvolver-se a memória explícita, consciente e que envolve o conhecimento declarativo, baseado na linguagem verbal. Por outras palavras, durante a execução o músico pensa num conjunto de instruções mentais que deve seguir, ou como no exemplo descrito no artigo “Como se sucede a terceira repetição do tema?” e a música surge mentalmente. Neste caso, aplicou-se a memória de conteúdo endereçável. Este tipo de memorização determina um conjunto de pontos de apoio na partitura, permitindo pensar num trecho musical a partir de qualquer momento e assim, facilita a recuperação da informação no caso de um imprevisto na execução, utilizando esquemas (Chaffin, Logan & Begosh, 2012, p. 225-227).

Para o bom resultado de uma *performance*, um músico deve recorrer aos dois tipos de memórias, nomeadamente, cadeias associativas e memória de conteúdo endereçável (Chaffin, Logan & Begosh, 2012, p. 230-235). Segundo os autores, durante a execução musical são ativados diversos sistemas cognitivos e corporais, designados de sistemas múltiplos de memória, abordados no capítulo 2.4 da Secção II - Investigação do presente relatório de estágio:

1. Memória auditiva
2. Memória motora

3. Memória visual
4. Memória emocional
5. Memória estrutural
6. Memória linguística

Numa *performance* de memória, o músico pode usar as informações disponibilizadas pelos diversos sistemas. A preparação da memorização exige um estudo concentrado, baseado em três princípios:

1. Codificação significativa do material – perceber qual a sequência musical, quais os acordes e arpejos ou escalas;
2. Estrutura de recuperação bem aprendida – saber quais as secções e subsecções da obra;
3. Prática prolongada para diminuir tempo necessário para a recuperação da memória a longo prazo.

A proposta destes autores para a recuperação da informação são os guias de execução, ou seja, esquemas essenciais para o caso das associações encadeadas falharem. Existem diversos exemplos de guias, que trabalham os diferentes tipos de memória:

- Estruturais – como o nome indica, refere-se à estrutura da obra;
- Expressivos – relaciona-se com o carácter musical;
- Interpretativos – com informações relativas ao fraseado, como por exemplo mudanças de andamento ou dinâmica;
- Básico – muito específico para cada grupo instrumental, serão diferentes as informações dependendo se é um guia para instrumentos de cordas ou sopros. Podem conter anotações para passagens técnicas, dedilhações, arcadas, posições auxiliares...

2.6.3 Perspetiva de Aiello & Williamon

R. Parncutt & G. McPherson publicaram conjuntamente em 2002 o livro *The Science & Psychology of Music*. Tal como o próprio nome indica, neste livro são abordados assuntos do ponto de vista científico, nomeadamente, o funcionamento do cérebro e ainda do ponto de vista psicológico, tais como estratégias de ensino e aprendizagem, neste caso, sobre a memorização. Este livro inclui vários capítulos realizados por diversos autores, tendo sido o capítulo “Memória” realizado pelos autores Aiello & Williamon.

Na opinião de Aiello & Williamon (2002, p. 175), a informação que é processada quando se ouve música, quando se lê uma partitura e quando se toca um instrumento, origina memórias. Pesquisas realizadas no ramo da psicologia cognitiva revelam que quanto mais codificadas forem as informações musicais, mais associações e conexões irão ser formadas, logo, serão mais fáceis de recordar (Aiello & Williamon, 2002, p. 175).

Portanto, de modo a auxiliar a memorização das obras Aiello & Williamon (2002, p. 178) sugerem algumas estratégias de memorização. Algumas dessas estratégias assentam na análise da obra e podem ser observadas na Tabela 6. As restantes estratégias estão orientadas para a *performance* da obra e podem ser observadas na Tabela 7.

Sugestões de Memorização baseadas na análise da obra - Aiello & Williamon

Analisar formalmente a obra (andamento, secções, tonalidades, modulações, dinâmicas...);

Descrever detalhadamente como as várias secções da obra se encontram ligadas entre si;

Realçar os padrões melódicos e rítmicos da peça;

Usar marcadores de diferentes cores para salientar os temas e as repetições;

Marcar os pontos de tensão e respetivas resoluções;

Descrever os gestos e as dinâmicas e como eles se relacionam com a estrutura da composição;

Baseando-se na análise da peça, selecionar quais as estratégias mais adequadas para memorizar determinada obra em específico;

Memorizar por secções.

Tabela 6 - Sugestões de Memorização baseadas na análise da obra

Fonte: Aiello & Williamon, 2002, p. 178; Elaboração da mestranda

Sugestões de Memorização baseadas na *performance* da obra - Aiello & Williamon

Realizar ensaios mentais;
Cantar os vários temas da obra;
Tocar num andamento lento, refletindo sobre a estrutura e os vários padrões da peça;
Mover-se ao ritmo da música;
Aprender a improvisar ao estilo da música a ser memorizada (contribui para um aumento do conhecimento do músico, conseqüentemente, promove a confiança do músico na <i>performance</i>).

Tabela 7 - Sugestões de Memorização baseadas na *performance* da obra

Fonte: Aiello & Williamon, 2002, p. 178; Elaboração da mestranda

Os autores advertem para o facto de estas sugestões poderem ser mais úteis a uns alunos do que a outros, dependendo do estilo de aprendizagem de cada um, assunto já abordado no capítulo 3.2 da Secção I - Prática Pedagógica.

Aiello & Williamon (2002, p. 179) pretendem transmitir que através da reflexão sobre “como memorizar” e através da aquisição de estratégias de recuperação de uma obra, os alunos irão aprender e entender como as suas memórias funcionam. Os professores auxiliam e estimulam este processo educacional.

3. Metodologia de Investigação

Anthony Kemp (1995, p.59-60) refere a importância da investigação para a resolução dos problemas quotidianos sentidos pelos alunos. Por vezes, os investigadores não abordam alguns dos problemas ou temas mais complexos no ensino da música porque não estão em contexto de ensino. Em alternativa, Kemp propõe que o professor se torne investigador, aliando os dois papéis. Assim, o professor procura a informação sobre os temas e dificuldades dos seus alunos e aplica a solução no decorrer das aulas.

3.1 Origem e objetivos da problemática de investigação

Segundo os autores Quivy e Van Campenhoudt (1995, p.24) no livro *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, uma investigação em Ciências Sociais consiste na formulação de uma questão que deverá ser o ponto de partida para o seguimento da pesquisa.

Desde aprendiz até à fase de mestrandia, observou-se que a prática de memorização era, por vezes, menosprezada. Quando os alunos memorizavam com facilidade, a prática era utilizada. Quando isso não acontecia, os professores limitavam-se a concordar com uma *performance* recorrendo à leitura da partitura e não forneciam sugestões aos alunos para facilitar o processo de memorização.

Portanto, com esta investigação, pretende-se a aquisição de conhecimento sobre o processo de memorização e ainda a obtenção de estratégias de memorização que possam auxiliar os alunos nesta prática, permitindo uma *performance* de memória, sem medo de falhar e com níveis de ansiedade moderados. Sendo assim, a pergunta de partida da investigação em causa tem como palavra-chave a memorização, nomeadamente como ela ocorre, os vários modelos e tipos de memória e ainda a aquisição de estratégias de memorização que possam ser transmitidas aos alunos. Como os participantes do Estágio do Ensino Especializado pertencem ao ensino básico e uma vez que Kemp (1995, p. 16) defende que é fundamental limitar o campo de investigação, optou-se pela problemática *A Memorização na Performance do Saxofone no Ensino Básico*.

3.2 Metodologia

Clara Pereira Coutinho (2011, p.5) afirma que investigar é procurar, no entanto, esta procura é motivada por duas questões prioritárias: “Qual o meu problema?” e “Que devo fazer?”. Estas questões vão dar origem a mais questões, logo, maior necessidade de procurar informação e estabelecer metodologias de investigação.

Segundo Gonçalo de Vasconcelos e Sousa (2003, p.27-28), existem diversas definições para a palavra “metodologia”, nomeadamente: “*o processo racional para chegar a um determinado fim*” ou ainda “*conjunto de regras empregadas no ensino de uma ciência ou arte*”.

Graça Boal Palheiros (1999, p.17), no artigo *Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal*, faz uma sucinta abordagem às diversas metodologias que podem ser usadas no processo de investigação, designadamente: histórica, experimental, descritiva. No presente relatório de estágio foi utilizada a metodologia de investigação descritiva, bastante frequente nas áreas da educação e ciências sociais. Neste âmbito, existem diversos procedimentos usuais: censo, estudo de caso, inquérito, questionário e entrevista. Na realização desta investigação recorreu-se a uma recolha de dados através de um questionário de resposta fechada (escolha múltipla), distribuído a alunos e professores de saxofone para determinar a importância da memorização na *performance* do saxofone.

Para além desta metodologia, outra que também serviu de base a este trabalho académico foi a investigação-ação, proposta por Kemp (1995, p.20). Este método implica que um professor seja também investigador e se encontre envolvido na atividade a ser investigada. Assim, pode desenvolver estratégias para resolver os problemas pedagógicos. No presente Relatório de Estágio, o ponto de partida que levou à escolha do tema a ser investigado foi a falta de estratégias propostas pelos professores para a realização de *performances* de memória por parte dos alunos. Portanto, utilizando a investigação-ação, procurou-se desenvolver estratégias para fomentar a *performance* de memória nos alunos do Estágio de Ensino Especializado e nos participantes do *Workshop* de Memorização.

4. Apresentação e Análise de Resultados

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da aplicação das estratégias de memorização, tanto nos alunos do EEE como nos participantes do *Workshop* de Memorização. Para além disso, expõem-se os resultados dos questionários realizados a alunos e professores de saxofone sobre vários aspetos relacionados com a memorização no Ensino Básico.

4.1 Aplicação das Estratégias de Memorização – Estágio do Ensino Especializado

No início do 3º Período do ano letivo de 2015/2016, introduziu-se a prática de memorização com os alunos do Estágio do Ensino Especializado. Sendo assim, foi frequentemente guardado um momento na aula para fomentar a memorização. Todos os exercícios de memorização foram realizados com o suporte harmónico de um *play along*.

Começou-se por uma melodia muito simples, intitulada *Apenas*, do compositor A. Dziezuk. A Figura 8 apresenta essa melodia, baseada na mesma nota e com um padrão rítmico repetitivo, composto por mínimas e semínimas.



Figura 8 - *Apenas* - A. Dziezuk

Fonte: Adaptado de Dziezuk, A. (2007). *Nota a Nota*. Courlay: Edições Fuzeau

Para a memorização da melodia, foram realizados exercícios para estimular as aptidões propostas por Kenyon (1904, p.8-9) adaptadas à perspectiva de Aiello & Williamon (2002, p. 178):

1. Análise - Começou-se por colocar o áudio da melodia em questão e por pedir aos participantes que analisassem o andamento, compasso, repetições e tonalidade (Maior ou menor).
2. Emoção - Depois de analisados estes aspetos, passou-se à associação entre música e emoção, onde foi perguntado a cada um dos participantes o que é que música lhes fazia lembrar.
3. Audição - Posteriormente, a audição foi a aptidão a ser estimulada. A tarefa dos participantes foi memorizar a melodia através da audição e, de seguida, cantá-la.
4. Leitura – Foi pedido aos participantes que lessem a partitura interiormente, de modo a desenvolver uma audição musical atenta. De seguida, passou-se à execução da melodia primeiro sem e depois com o *play along*.
5. Movimento – Por último, de modo a estimular a memória cinestésica, os participantes bateram o ritmo da melodia com palmas para o interiorizarem através da sensação. Para além deste exercício, foi também realizado um ensaio mental, ou seja, os alunos abdicaram do saxofone momentaneamente e imaginaram apenas que o tinham na mão e que executavam a melodia como se realmente o segurassem.

Os alunos de EEE não apresentaram dificuldades na memorização desta melodia, portanto, resolveu-se aumentar o nível de dificuldade na segunda canção proposta para memorizar.

A segunda melodia a ser memorizada foi *Tree for tree*, do livro *Jazz Session*, que pode ser observada na Figura 9. Para a memorização desta melodia foi utilizado o processo supracitado. O facto de este tema iniciar em anacrusa² dificultou a interiorização da melodia, mas, depois de algumas repetições, o obstáculo foi superado.

Figura 9 - *Tree for tree* - Edições Fuzeau

Fonte: Adaptado de Folie, S., Jacquet, Y & Michel, A. (1995). *Jazz-Session*. Courlay: Edições Fuzeau

A terceira melodia a ser concretizada de memória foi *Techno Mania* de N. Berthe, apresentada na Figura 10. Para a memorização desta melodia, recorreu-se ao método proposto por Chaffin, Logan & Begosh (2012, p. 223-244). A proposta destes autores requer a utilização de guias de execução, ou seja, esquemas essenciais para o caso das associações encadeadas falharem.

TechnoMania

Nicolas Berthe

Figura 10 - *Techno Mania* - N. Berthe

Fonte: Adaptado de Dziezuk, A & Berthe, N. (2005). *Flute Machine*. Courlay: Edições Fuzeau

² Anacrusa – é o nome que dá à nota ou conjunto de notas que iniciam uma frase musical sem coincidir com o tempo forte de um compasso.

Antes da visualização do Guia de Execução desta melodia, procedeu-se à audição e reprodução da canção através da entoação. Posteriormente analisou-se o Guia de Execução representado na Figura 11. A dificuldade desta canção encontra-se na linha melódica, que é pouco intuitiva. Portanto, apesar de muito pequena, os alunos tiveram que realizar o exercício algumas vezes até alcançarem o resultado pretendido.

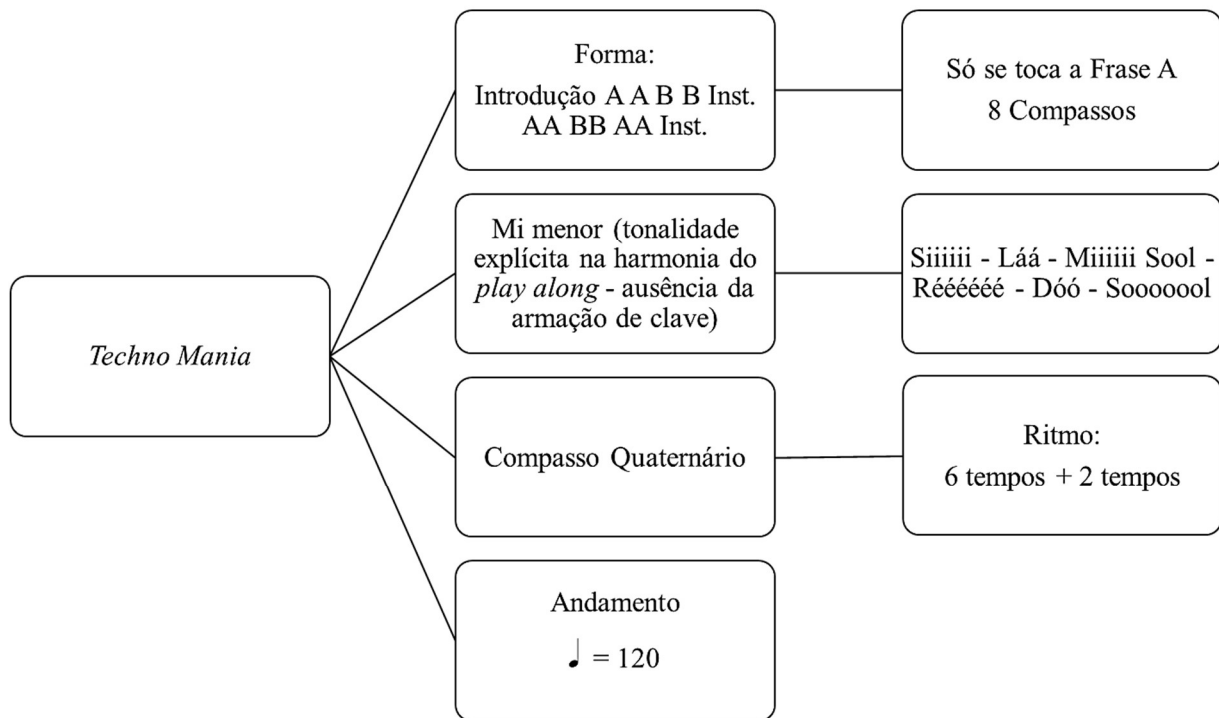


Figura 11- Guia de Execução de *Techno Mania* - N. Berthe

Fonte: Elaboração da mestrandia

Os três alunos de EEE opinaram sobre as duas estratégias de memorização propostas e, em consenso, preferiram o método de memorização proposto por Kenyon (1904, p.8-9) adaptado à perspectiva de Aiello & Williamon (2002, p. 178) em vez da utilização de Guias de Execução (Chaffin, Logan & Begosh, 2012, p. 223-244). Sendo assim, passou-se a fomentar a memorização exclusivamente através do primeiro método transmitido.

A quarta melodia proposta para memorização tem como título *Shuffle* e é da autoria de A. Dziezuk. Pode ser observada na Figura 12.

The image shows a musical score for a piece titled "Shuffle". At the top, the word "Shuffle" is written in a dark rounded rectangle. Below it is a small icon of a shuffle button and the number "16". The score itself is written on three staves in treble clef. The first staff begins with a tempo marking of 134 and a "2" above the first measure. It contains a double bar line, a repeat sign, and a G7 chord. The second staff starts with a C7 chord and a "7" above the first measure, followed by a G7 chord. The third staff starts with a D7 chord and an "11" above the first measure, followed by C7 and G7 chords. The score concludes with a double bar line and a "4" above the final measure.

Figura 12 - *Shuffle* - A. Dziezuk

Fonte: Adaptado de Dziezuk, A. (2007). *Nota a Nota*. Courlay: Edições Fuzeau

Esta canção foi o exercício mais complexo proposto aos alunos do EEE até ao momento. Foram necessárias várias repetições do exercício para que fosse executado com correção rítmica e melódica. Numa fase inicial, foi necessário atrasar o andamento do *play along* para que os alunos conseguissem ter tempo de pensar na melodia e executá-la de memória. Quando este processo foi realizado sem dificuldade, voltou-se a colocar o *play along* ao andamento inicial e os alunos realizaram a canção de memória conforme proposto.

A quinta melodia proposta a memorizar denomina-se *Fantástica*, é da autoria de A. Dziezuk e pode ser observada na Figura 13. Apesar de a melodia *Shuffle* ter-se mostrado um grande desafio, optou-se por propor uma canção com um nível de dificuldade ainda mais elevado, para se verificar até que ponto os alunos estavam a interiorizar o processo de memorização e até onde conseguiriam chegar.

Fantástica

20

♩ = 110

4

5 Am F/A

9 Am F/A

13 Bdim/A Am

17 Bdim/A Am

Figura 13 - *Fantástica* - A. Dziezuk

Fonte: Adaptado de Dziezuk, A. (2007). *Nota a Nota*. Courlay: Edições Fuzeau

Este exercício de memorização apresenta uma estrutura maior do que os anteriores e para além disso, ainda introduz padrões rítmicos mais aleatórios, pois até ao momento os ritmos eram mais básicos e repetitivos.

Os alunos de EEE apresentaram dificuldades nesta canção. A primeira e segunda pautas ainda foram bem realizadas, contudo, quando se transitava para a terceira os alunos não conseguiam continuar, nem concluir o exercício. Portanto, chegou-se à conclusão de que, apesar de os alunos do EEE estarem a interiorizar bem as estratégias de memorização, esta melodia ainda era muito precoce para ser executada de memória.

Por fim, a última melodia proposta para memorização foi *Annatoys* – Edições Fuzeau e pode ser analisada na Figura 14.

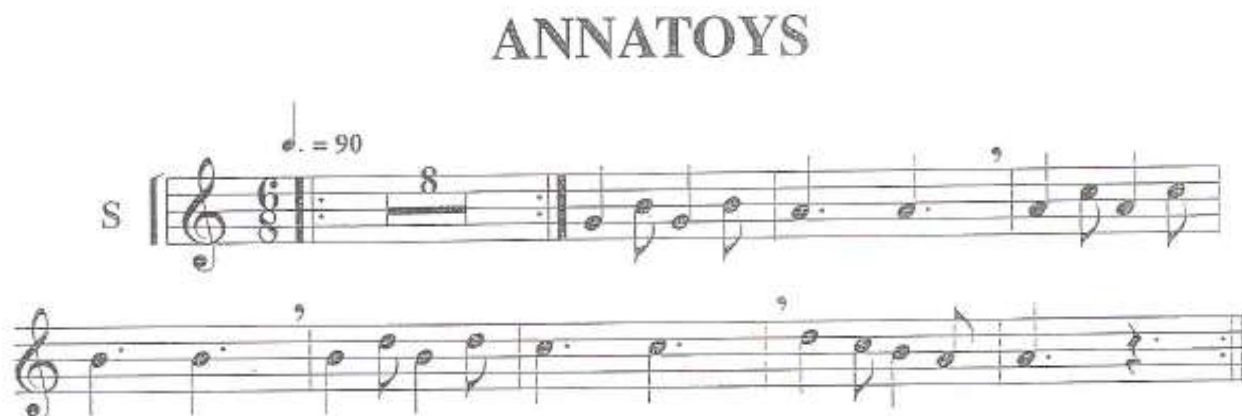


Figura 14 - *Annatoys* - Edições Fuzeau

Fonte: Adaptado de Folie, S., Jacquet, Y & Michel, A. (1995). *Jazz-Session*. Courlay: Edições Fuzeau

Esta canção, apesar de ser a mais complexa ritmicamente de todas as propostas, acabou por se tornar mais fácil de memorizar por ser uma melodia bastante intuitiva e baseada em padrões de terceiras. A principal dificuldade dos alunos neste exercício foi terminá-lo com a nota Lá, já que se notou uma tendência para finalizar com a nota Sol. De modo global, esta canção não proporcionou grandes obstáculos, comprovando que os alunos interiorizaram as estratégias de memorização.

Em suma, a prática de memorização foi um conteúdo novo para os alunos em questão. Nenhum deles a tinha praticado até ao momento em que esta iniciativa foi inserida no EEE. No início, começou-se por uma melodia muito básica para ver em que estado de evolução se encontravam os alunos. A cada aula foi-se aumentando o nível de dificuldade no exercício de memorização de modo a que os alunos, à medida que iam praticando, evoluíssem neste processo. Apenas uma das seis melodias propostas não foi executada, devido ao nível de dificuldade desadequado.

Posto isto, é possível afirmar-se que os alunos de EEE adquiriram e colocaram em prática as estratégias de memorização propostas.

4.2 Aplicação das Estratégias de Memorização – *Workshop*

No dia 30 de Abril de 2016 realizou-se na sede da Academia de Música de Óbidos um *Workshop* com a finalidade de dar a conhecer estratégias de memorização na *performance* do saxofone. Contou com a participação de treze alunos da classe de Saxofone da AMO, lecionada pelas professoras Anabela Araújo e Elisabete Adão (orientadora do *Workshop*).

No final da atividade, foi realizado um concerto de apresentação da experiência vivenciada pelos alunos, no auditório da AMO.

De seguida, apresentam-se os objetivos gerais e específicos do *Workshop*:

Objetivos gerais:

- Promover o gosto pela interpretação com recurso à memória;
- Desvalorizar o “medo de falhar” durante a *performance* de memória;
- Estimular a capacidade de audição musical atenta;
- Promover a interpretação musical individualmente e em conjunto.

Objetivos específicos:

- Conhecer e aplicar técnicas de memorização;
- Interpretar três peças de memória;
- Realizar um concerto final recorrendo à memorização.

Para a realização deste *Workshop*, recorreu-se à investigação realizada no presente relatório de estágio e foram aplicadas as estratégias de memorização propostas por Kenyon, Chaffin, Logan & Begosh e ainda Aiello & Williamon.

Todas as canções foram interpretadas com o suporte digital de *play alongs*.

O *play along* da escala foi construído pela mestrandia e orientadora do *Workshop*, de modo a tornar a fase do aquecimento diferente do habitual e mais atrativa para os participantes.

O repertório realizado no *Workshop* e no respetivo concerto foi:

- *J. S. Bag* – Edições Fuzeau
- *Symphomix* – L. V. Beethoven – Arr. N. Berthe
- *Oh! When the Saints...* – Edições Fuzeau

4.2.1 Planificação do *Workshop* de Memorização

Estrutura	Atividade	Estratégias	Materiais e recursos	Duração
Apresentação	Diálogo de apresentação; <i>Performance</i> de memória	1. Interpretar a peça “Caprice” de E. Bozza para exemplificação das vantagens de uma <i>performance</i> memorizada.	PowerPoint; Saxofone.	5 Min.
Aquecimento	Escala de Sol Maior executada de memória com <i>play along</i>	1. Relembrar/questionar alunos sobre a armação de clave da escala de Sol Maior; 2. Executar a escala em semibreves, mínimas e semínimas, respectivamente.	<i>Play along</i> da escala; Saxofone.	5 Min.
Exercícios preparatórios para Memorização	Estimular a capacidade de análise	1. Analisar a canção através de uma audição inicial (compasso, andamento, repetições, dinâmicas, tonalidade);	Áudio <i>J. S. Bag</i> ; Computador; Colunas.	5 Min.
	Estimular a emoção	1. Imaginar uma imagem mental durante a audição da canção;	Áudio <i>J. S. Bag</i> ; Computador; Colunas;	5 Min.

	Estimular a memória auditiva	<ol style="list-style-type: none"> Ouvir o tema “J. S. Bag”, chamando a atenção para a memorização da linha melódica; Reproduzir o tema através do canto para memorização da melodia. 	Áudio <i>J. S. Bag</i> ; Computador; Colunas.	5 Min.
	Estimular a memória visual	<ol style="list-style-type: none"> Associar uma cor a cada nota musical para melhor memorização; Ler a partitura para conhecimento desta; Executar a melodia no saxofone com recurso à partitura; Interpretar a melodia no saxofone com partitura e <i>play along</i>. 	<i>Play along</i> de <i>J. S. Bag</i> ; Computador; Partitura; Saxofone	5 Min.
	Estimular a memória cinestésica	<ol style="list-style-type: none"> Executar o ritmo da melodia com palmas para memorizar a sequência rítmica; Realizar de um ensaio mental (imaginar a melodia e treinar as posições dos dedos sem o saxofone). 	Áudio de <i>J. S. Bag</i> ; Computador; Colunas.	5 Min.
Canção – <i>J. S. Bag</i>	Interpretar de memória	<ol style="list-style-type: none"> Tocar a canção de memória com o <i>play along</i>. 	<i>Play along</i> de <i>J. S. Bag</i> ; Computador; Colunas; Saxofone.	5 Min.
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	10 Min.
Canção - <i>Oh! When the saints ...</i>	Estimular a memória auditiva	<ol style="list-style-type: none"> Ouvir o tema <i>Oh! When the saints ...</i> chamando a atenção para a memorização da linha melódica; Reproduzir o tema através do canto para memorização da melodia. 	Audio de <i>Oh! When the saints ...</i> Computador; Colunas.	5 Min.

	Estimular a memória visual	1. Recorrer ao guia de execução para praticar a canção e conseqüentemente memorizá-la.	Guia de execução <i>Oh! When the saints...</i> Computador; Colunas; Saxofone.	10 Min.
	Interpretar de memória	1. Tocar a canção de memória com o <i>play along</i> .	<i>Play Along</i> de <i>Oh! When the saints...</i> Computador; Colunas; Saxofone.	5 Min.
Canção - <i>Symphomix</i>	Ouvir a canção	1. Contextualizar e ouvir da canção.	Áudio <i>Symphomix</i> ; Computador; Colunas.	5 Min.
	Memorizar a canção através da estimulação das aptidões:	1. Análise - Forma, tonalidade, compasso, andamento, repetições; 2. Emoção - O que faz lembrar? 3. Audição - Ouvir e cantar a melodia; 4. Leitura - Ler a partitura e tocar com o <i>play along</i> ; 5. Movimento - Ensaio mental.	Áudio e <i>Play Along</i> <i>Symphomix</i> ; Computador; Colunas; Saxofone.	15 Min.
Concerto	Concerto interpretado de memória	1. Interpretar a canção <i>J. S. Bag</i> de memória; 2. Interpretar a canção <i>Symphomix</i> de memória; 3. Interpretar a canção <i>Oh! When the Saints...</i> de memória.	<i>Play Along</i> das melodias; Computador; Colunas; Saxofone.	15 Min.

4.2.2 Análise do *Workshop* de Memorização

O *Workshop* teve início às 10h do dia 30 de Abril de 2016.

Para tornar a atividade mais apelativa, optou-se pela elaboração um *PowerPoint* que continha todas as propostas de tarefas e orientações a concretizar.

A atividade iniciou-se com uma breve apresentação, tanto da orientadora do *Workshop*, como dos alunos participantes. Geralmente, os momentos iniciais destas atividades são marcados por uma certa timidez, por isso, no *PowerPoint* estavam escritos alguns tópicos importantes a referir:

- Nome?
- Idade?
- Grau que frequenta?
- Costumas tocar de memória?

O leque de participantes variou entre alunos de iniciação e um aluno do 7º grau/11º ano do curso secundário, sendo na sua maioria alunos do curso básico (entre o 1º e 5º graus). Nesta breve apresentação, constatou-se que a maioria dos alunos não recorria à memorização, com exceção dos alunos de iniciação.

Em seguida, a orientadora interpretou uma breve peça de memória. No final da *performance*, desencadeou-se um debate entre os participantes sobre as vantagens e desvantagens da prática de memória. Curiosamente, apesar dos participantes não recorrerem com frequência à memorização, encontraram mais vantagens do que desvantagens na *performance* de memória.

Seguidamente, realizou-se o aquecimento com a escala de Sol Maior. A escolha desta escala deveu-se ao facto de esta ser tecnicamente acessível e para além disso, a primeira peça abordada no *Workshop* encontra-se nesta tonalidade. Para não tornar esta atividade entediante e para que existisse um suporte harmónico para a realização da escala, a orientadora elaborou um *play along*. Esse suporte harmónico requeria que a escala fosse executada em uma oitava, começando-se por semibreves, passando a mínimas e acabando com semínimas.

Na atividade seguinte iniciou-se a transmissão das estratégias de memorização, através do tema *J. S. Bag* – Edições Fuzeau, que é possível observar-se na Figura 15:

J. S. Bag

Edições Fuzeau



Figura 15 - *J.S. Bag* - Edições Fuzeau

Fonte: *Jazz Session* – S. Folie; Y. Jacquet & A. Michel - Elaboração da maestranda

Para a memorização da melodia, foram realizados exercícios para estimular as aptidões propostas por Kenyon (1904, p.8-9), mas adaptados à perspectiva de Aiello & Williamon (2002, p. 178):

1. Análise - A partir do áudio da melodia pediu-se aos participantes que analisassem o andamento, compasso, repetições e tonalidade (Maior ou menor).
2. Emoção - Depois de analisados estes aspetos, passou-se à associação entre música e emoção, onde foi perguntado a cada um dos participantes o que é que música lhes fazia lembrar.
3. Audição - A tarefa seguinte dos participantes foi memorizar a melodia através a audição e depois cantá-la.
4. Leitura – Foi pedido aos participantes que lessem a partitura interiormente, de modo a desenvolver uma audição musical atenta. Seguidamente, passou-se à execução da melodia primeiro sem *play along* e depois com aquele suporte harmónico.
5. Movimento – Por último, de modo a estimular a memória cinestésica, os participantes bateram o ritmo da melodia com palmas para o interiorizam através da sensação. Para além deste exercício, foi também realizado um ensaio mental, ou seja, os alunos abdicaram do saxofone momentaneamente e imaginaram apenas que o tinham na mão e que executavam a melodia como se realmente o segurassem.

Depois da utilização destas estratégias de memorização, os alunos memorizaram sem dificuldades aparentes a melodia *J.S. Bag*.

Apesar de, na ordem apresentada anteriormente, *Oh! When the Saints...* ser a última no programa do concerto, no *Workshop* optou-se por se realizar esta canção em segundo lugar. É possível observar-se a partitura desta melodia na Figura 16:

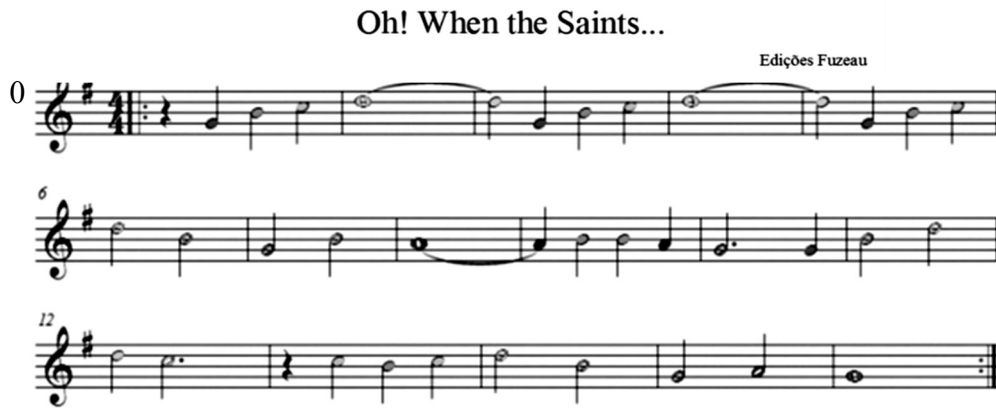


Figura 16 - *Oh! When the Saints...* - Edições Fuzeau

Fonte: *Jazz Session* – S. Folie; Y. Jacquet & A. Michel - Elaboração da mestranda

Para a memorização desta melodia recorreu-se à perspectiva de Chaffin, Logan & Begosh, que propõem a realização de guias de execução cuja função é auxiliar o processo de memorização. Contudo, antes da visualização do guia de execução, foi pedido aos participantes que, depois de uma audição preliminar do tema, memorizassem e cantassem a melodia, tal como foi realizado com a canção *J.S. Bag*. Depois desse processo, foi realizada uma leitura da partitura, seguida de execução no Saxofone.

Posteriormente, todo o trabalho de memorização foi realizado através do guia de execução que se encontra na Figura 17:

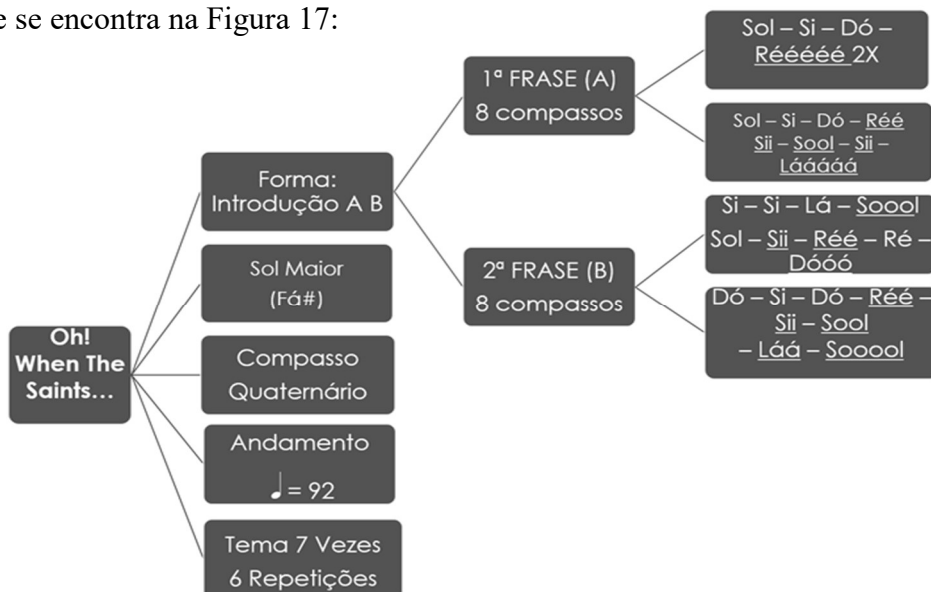


Figura 17 - Guia de Execução de *Oh! When the Saints...*

Fonte: *A memória e a execução musical* - Chaffin, Logan & Begosh – Elaboração da mestranda

Por último, abordou-se a melodia *Symphomix*. Trata-se do 2º Andamento da Sétima Sinfonia de Beethoven, mas com o *Play Along* adaptado, de modo a soar uma batida de música eletrónica. Na Figura 18 é possível observar-se a partitura da melodia em questão:

Symphomix

L. V. Beethoven
N. Berthe



Figura 18- *Symphomix* – L. V. Beethoven – Arr. N. Berthe

Fonte: *Flute Machine* – A. Dziezuk & N. Berthe – Elaboração da mestranda

Para a memorização desta melodia procedeu-se da mesma forma que na canção *J. S. Bag*, contudo, em vez das aptidões serem estimuladas individualmente com exercícios preparatórios para cada aptidão, foram despertadas em simultâneo através da audição prévia da melodia:

1. Análise: Forma, tonalidade, compasso, andamento, repetições;
2. Emoção: O que te faz lembrar?
3. Audição: Ouve e canta a melodia;
4. Leitura: Lê a partitura e toca com o *play along*;
5. Movimento: Ensaio mental.

Apesar da análise realizada, a maioria dos alunos não percebeu as fórmulas melódicas presentes em toda a melodia. Todavia, quando se descodificou essa informação, os participantes passaram realizar mais associações e resolveram-se os problemas em memorizar que estavam a ocorrer até ao momento.

No que diz respeito à opinião dos participantes, a sua maioria preferiu a memorização através da estimulação das aptidões. Apenas os participantes inseridos nos graus de iniciação preferiram a utilização dos guias de execução, pelo facto de estes não necessitarem de uma leitura de partitura tão integral. De uma forma geral, os participantes ficaram bastante satisfeitos com o *Workshop* e transmitiram que para além do conhecimento adquirido sobre memorização, diversão também não faltou.

4.3 Questionário sobre a Memorização na *Performance* do Saxofone

Com o intuito de recolher opiniões sobre tema supracitado, foi distribuído um questionário *online* através do servidor *SurveyMonkey*, entre os dias 11 e 20 de Março de 2016. O público-alvo incluiu alunos e professores de saxofone.

Tanto para os professores como para os alunos, a grande questão centrou-se na importância da memorização na *performance* do saxofone.

No caso do questionário direcionado aos alunos, pesquisou-se se estes realizavam *performances* de memória e quais as vantagens. Para além destas questões, procurou-se descobrir se as falhas da memória na *performance* podiam abalar a autoconfiança durante a apresentação.

No questionário direcionado aos professores, procurou-se incidir sobre a via do ensino, isto é, se estes abordavam a memorização nas aulas, quais as vantagens e que estratégias recomendavam aos seus alunos para que estes desenvolvam essa capacidade. Tal como aos alunos, foi averiguada a questão dos lapsos de memória e se estes afetam de forma pejorativa a confiança na *performance*.

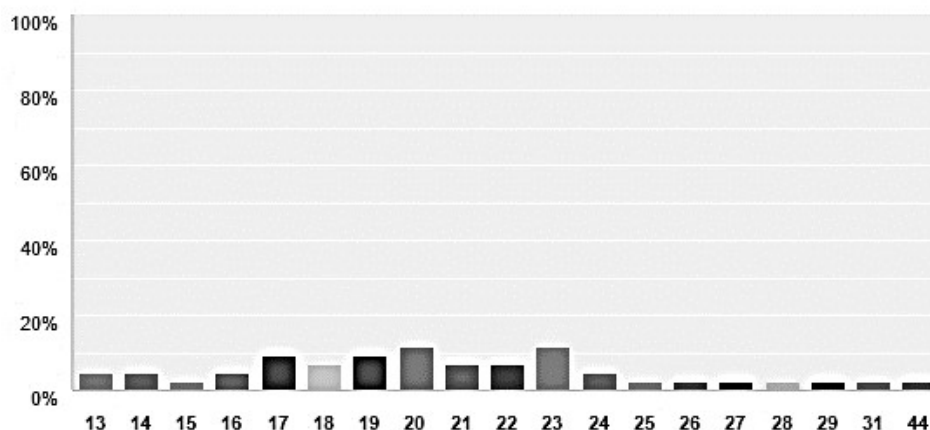
Num total, o estudo revelou 68 respostas, contando com a participação de 25 professores e 43 alunos. Para efeitos demográficos, foram analisados os parâmetros de idade, género e habilitação dos inquiridos, salvaguardando-se o anonimato dos participantes.

4.3.1 Questionário a alunos de saxofone

Pergunta 1

Idade?

Respondidas: 43 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
13	4,65% 2
14	4,65% 2
15	2,33% 1
16	4,65% 2
17	9,30% 4
18	6,98% 3
19	9,30% 4
20	11,63% 5
21	6,98% 3
22	6,98% 3
23	11,63% 5
24	4,65% 2
25	2,33% 1
26	2,33% 1
27	2,33% 1
28	2,33% 1
29	2,33% 1
31	2,33% 1
44	2,33% 1
Total	43

Gráfico 1 - Pergunta 1 - Alunos

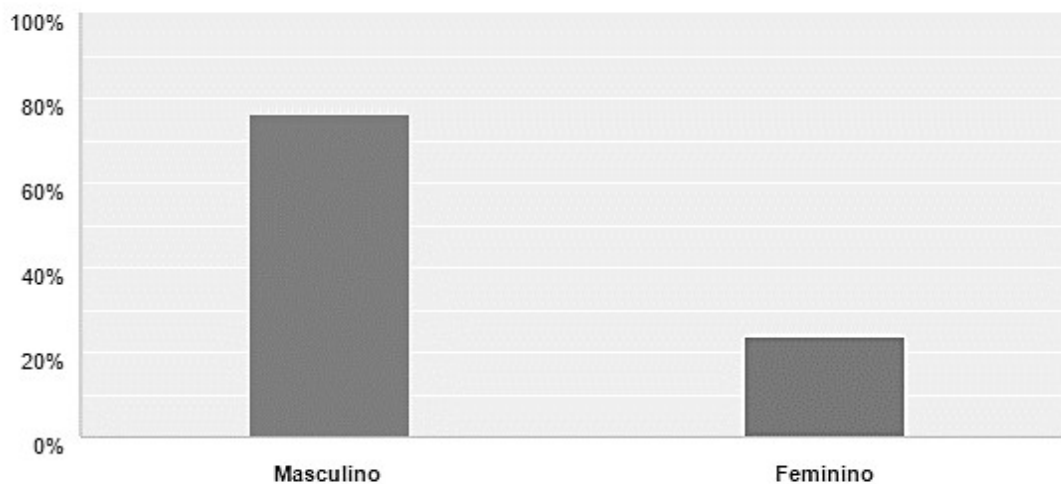
Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/MOXdPWZ1fz1N7Ou8GWdbs5unjX2DWI9JRZ8hAmgDgzL_3D

A faixa etária dos alunos inquiridos variou entre os 13 e 44 anos, verificando-se maioritariamente as idades de 20 e 23 anos.

Pergunta 2

Género?

Respondidas: 42 Ignoradas: 1



Opções de resposta	Respostas
▼ Masculino	76,19% 32
▼ Feminino	23,81% 10
Total	42

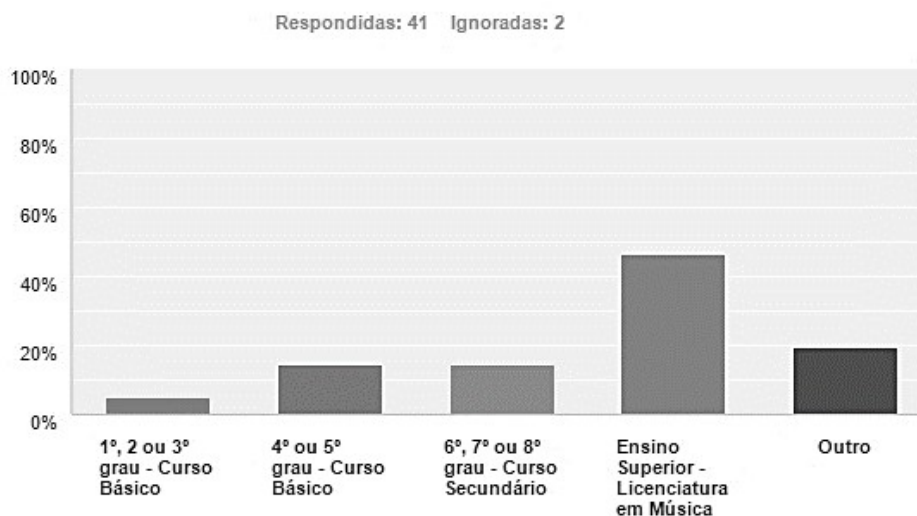
Gráfico 2 - Pergunta 2 - Alunos

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/MOXdPWZ1fz1N7Ou8GWdbs5unjX2DWI9JRZ8hAmgDgzI_3D

Nesta questão, um dos inquiridos não respondeu. Verificou-se que a maioria dos inquiridos era do género masculino. Através desta diferença significativa, deduziu-se que existiram mais elementos do género masculino a aprender saxofone do que do género feminino.

Pergunta 3

Grau de Ensino que frequenta?



Opções de resposta	Respostas
1º, 2º ou 3º grau - Curso Básico	4,88% 2
4º ou 5º grau - Curso Básico	14,63% 6
6º, 7º ou 8º grau - Curso Secundário	14,63% 6
Ensino Superior - Licenciatura em Música	46,34% 19
Outro	19,51% 8
Total	41

Gráfico 3 - Pergunta 3 - Alunos

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/MOXdPWZ1fz1N7Ou8GWdbs5unjX2DWI9JRZ8hAmgDgzI_3D

Nesta pergunta, observou-se uma maior percentagem de alunos a frequentar o Ensino Superior – Licenciatura em Música (19 alunos).

Seguiu-se a opção de resposta “Outro” (8 alunos) que, eventualmente, pode incluir aulas particulares, frequência de cursos livres em estabelecimentos de ensino especializado da música ou até em escolas de música de filarmónicas.

A percentagem entre o Curso Secundário e o 4º ou 5º grau – Curso Básico foi a mesma. No Curso Básico – 4º e 5º grau registou-se um aluno de 13 anos, dois de 14, um de 18, um de 23 e um de 26.

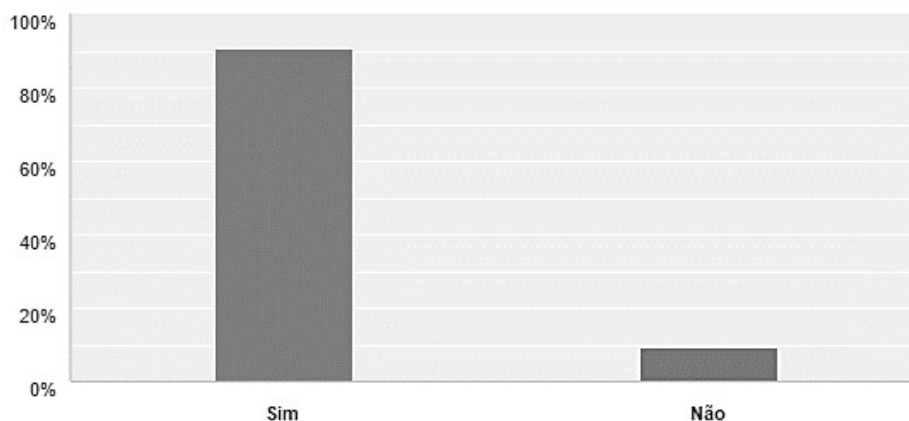
Por último, contabilizou-se a resposta 1º, 2º ou 3º grau – Curso Básico, com 2 alunos, um com 13 anos e outro com 17.

Em conclusão, no Ensino Básico, entre o 1º e o 5º Graus, totalizaram-se 8 respostas, com idades compreendidas entre os 13 e os 26 anos.

Pergunta 4

Já realizou alguma performance a solo ou com piano?

Respondidas: 42 Ignoradas: 1



Opções de resposta	Respostas
Sim	90,48% 38
Não	9,52% 4
Total	42

Gráfico 4 - Pergunta 4 - Alunos

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/MOXdPWZ1fz1N7Ou8GWdbs5unjX2DWI9JRZ8hAmgDgzI_3D

Relativamente à realização de *performances*, constatou-se que uma enorme percentagem respondeu afirmativamente.

Um dos inquiridos ignorou esta pergunta.

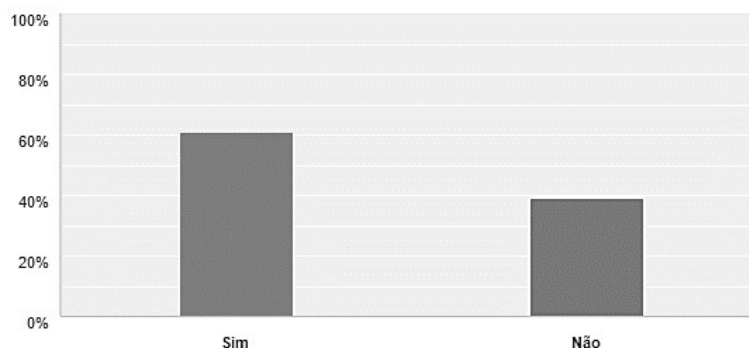
Dos quatro participantes que afirmaram nunca ter realizado uma *performance* a solo ou com piano, dois são do género masculino e outros dois do género feminino. No género masculino, os questionados apresentavam 13 anos (1º, 2º e 3º grau – Curso Básico) e 44 anos (Grau de Ensino “Outro”). Já no género feminino, as idades rondam os 18 anos (4º e 5º grau – Curso Básico) e 23 anos (Grau de Ensino “Outro”).

Através da análise dos dados, deduziu-se que todos os alunos que frequentaram o Curso Secundário e o Ensino Superior já tinham realizado *performances* a solo ou com piano.

Pergunta 5

Tocou de memória em alguma dessas performances?

Respondidas: 41 Ignoradas: 2



Opções de resposta	Respostas
Sim	60,98% 25
Não	39,02% 16
Total	41

Gráfico 5 - Pergunta 5 - Alunos

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/MOXdPWZ1fz1N7Ou8GWdbs5unjX2DWI9JRZ8hAmgDgzI_3D

Uma vez que na questão anterior verificaram-se quatro respostas negativas, nesta questão deveriam ter sido ignoradas o mesmo número de respostas, pois as questões estão diretamente relacionadas. No entanto, foram apenas ignoradas duas respostas.

A maioria dos inquiridos já recorreu à memorização na *performance*. Contudo, de entre 41 respostas, 16 nunca utilizaram este recurso.

Os dois alunos que participaram no questionário que pertencem ao 1º, 2º e 3º grau – Ensino Básico nunca executaram *performances* de memória.

Dos seis alunos que frequentavam o 4º e 5º grau – Ensino Básico, cinco nunca tocaram de memória.

Também participaram seis alunos do Ensino Secundário, verificando-se que apenas um aluno nunca interpretou uma *performance* de memória.

Relativamente ao Ensino Superior, entre os dezanove inquiridos, cinco não empregaram a memorização na *performance*.

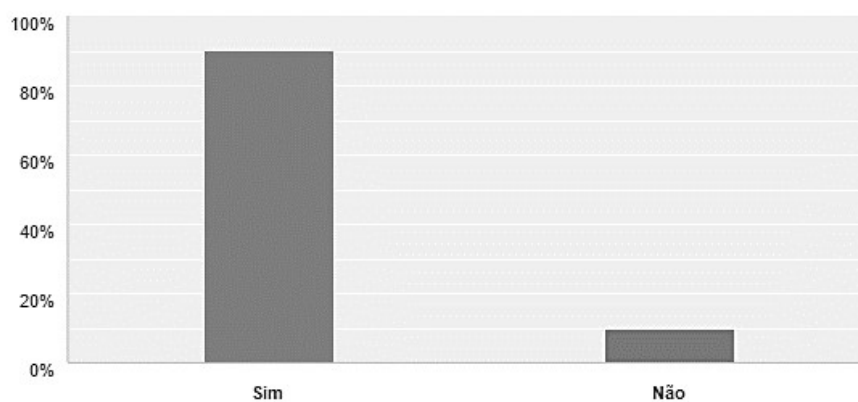
Em relação ao Grau de Ensino “Outro”, dos oito inquiridos, três não recorreram à memorização.

Em suma, com exceção do 1º, 2º e 3º grau – Ensino Básico, em todos os graus de ensino verificou-se a utilização da memorização na *performance*, sendo esta prática foi menos usual no Ensino Básico e mais recorrente no Ensino Secundário e Superior.

Pergunta 6

Encontra vantagens em tocar de memória?

Respondidas: 41 Ignoradas: 2



Opções de resposta	Respostas
Sim	90,24% 37
Não	9,76% 4
Total	41

Gráfico 6 - Pergunta 6 - Alunos

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/MOXdPWZ1fz1N7Ou8GWdbs5unjX2DWI9JRZ8hAmgDgzI_3D

Nesta questão, duas pessoas optaram por ignorar a resposta.

Uma percentagem muito significativa de inquiridos considerou que a prática musical de memória proporciona vantagens.

Das quatro respostas negativas, uma corresponde ao género feminino, no Ensino Superior. As três restantes abrangem o género masculino, no 4º ou 5º Grau – Curso Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior, respetivamente.

Pergunta 7

Se sim, ordene por ordem de relevância as seguintes vantagens, sendo 1 muito relevante e 5 pouco relevante. Se não, passe à próxima questão.

Respondidas: 36 Ignoradas: 7

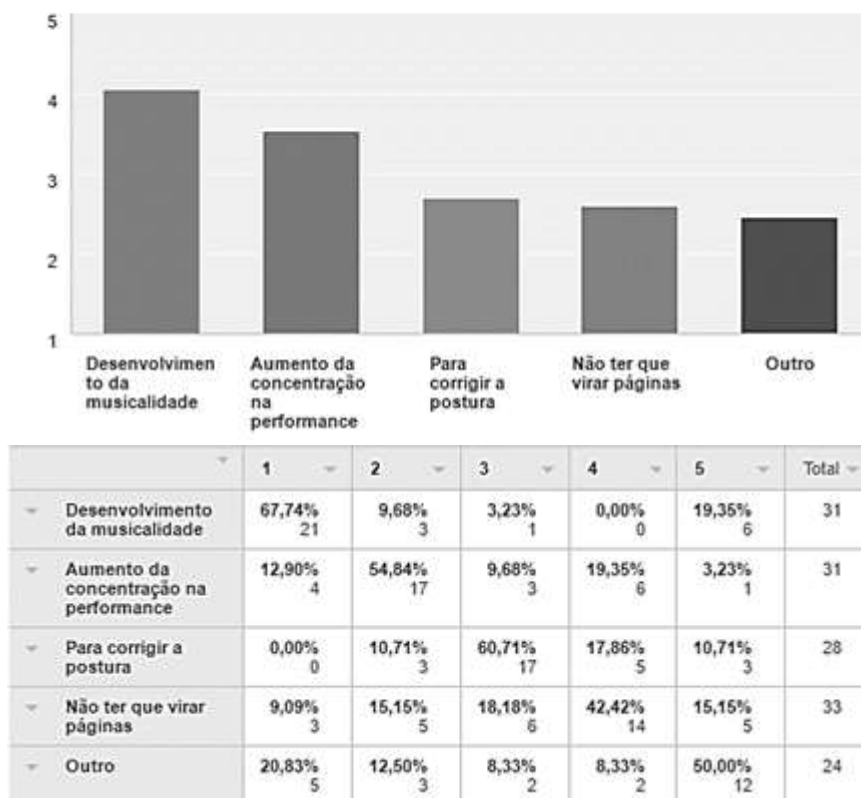


Gráfico 7 - Pergunta 7 - Alunos

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/MOXdPWZ1fz1N7Ou8GWdbs5unjX2DW19JRZ8hAmgDgzi_3D

Para a elaboração desta questão foram sugeridas algumas vantagens que advêm da *performance* memorizada e foi acrescentado o item “Outro”.

Foi dada uma margem entre 1 e 5, sendo 1 muito relevante e 5 pouco relevante.

Sete dos inquiridos escolheram ignorar esta pergunta. Obtiveram-se trinta e seis respostas, no entanto, os inquiridos não seleccionaram todos os itens.

No gráfico 7 é possível observar-se, por ordem decrescente de relevância, as vantagens em tocar de memória.

O item “Desenvolvimento da musicalidade” contou com trinta e uma respostas. O nível 1 de relevância apresentou a pontuação mais votada (vinte e uma respostas), ou seja, o desenvolvimento da musicalidade foi considerado muito importante. O nível de relevância

seguinte com mais pontuação foi o 5, o menos relevante, apresentando seis respostas. Seguiram-se os níveis de relevância 2 (três respostas) e 3 (uma resposta). O nível de relevância 4 não foi selecionado.

O parâmetro “Aumento da concentração na performance” também totalizou trinta e uma respostas. Neste caso, o nível de relevância 2 foi o mais escolhido (dezassete respostas), seguindo-se os níveis 4 (seis respostas), 1 (quatro respostas), 3 (três respostas) e 5 (uma resposta).

A vantagem “Para corrigir a postura” revelou-se em terceiro lugar, com vinte e seis respostas no total. O nível 3 de relevância foi o mais optado (dezassete respostas). De seguida surgiu o nível de relevância 4 (cinco respostas). Os níveis de relevância 2 e 5 obtiveram o mesmo número de respostas (três). Não foi selecionado o nível 1 de relevância.

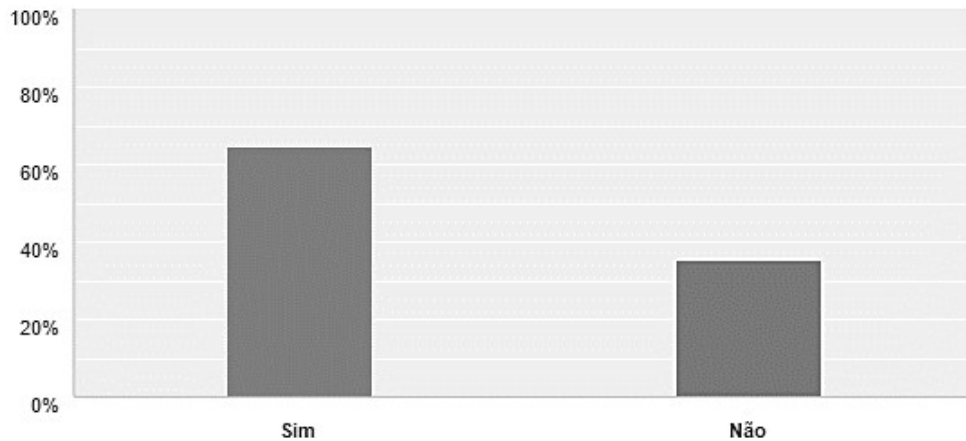
O critério “Não ter que virar páginas” somou trinta e três respostas. O nível de relevância 4 foi o mais votado (catorze respostas). Seguiu-se o nível 3 de relevância (seis respostas). Os níveis de relevância 2 e 5 apresentaram o mesmo resultado (cinco respostas) e por fim, o nível de relevância 1 (três respostas).

Por último, o item “Outro” contabilizou vinte e quatro respostas. O nível de relevância 5 foi o mais frequente (doze respostas), continuando-se a contagem com o nível de relevância 1 (cinco respostas), nível 2 (três respostas). Os níveis de relevância 3 e 4 apresentaram o mesmo desfecho (duas respostas).

Pergunta 8

Considera que quando se toca de memória, os lapsos que possam ocorrer podem prejudicar a autoconfiança performativa?

Respondidas: 37 Ignoradas: 6



Opções de resposta	Respostas
Sim	64,86% 24
Não	35,14% 13
Total	37

Gráfico 8 - Pergunta 8 - Alunos

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/MOXdPWZ1fz1N7Ou8GWdbs5unjX2DWI9JRZ8hAmsgDgzI_3D

Nesta questão, seis participantes ignoraram a resposta.

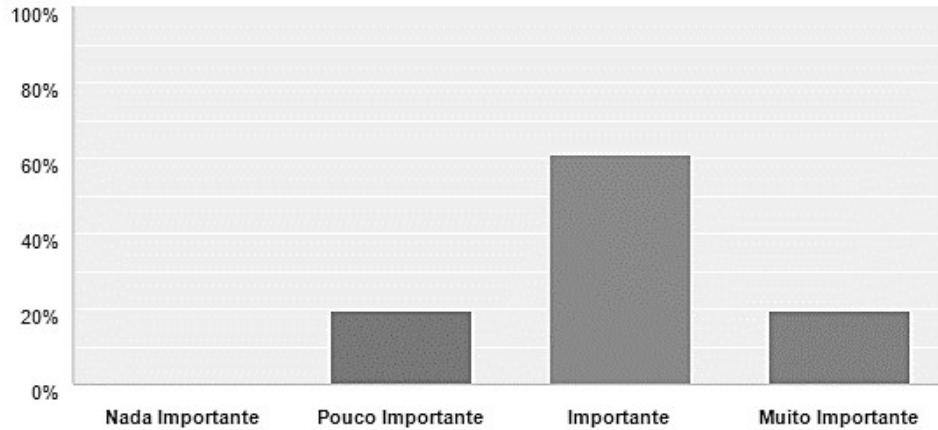
A maioria da amostra concorda que os lapsos na execução de memória podem prejudicar a confiança durante a *performance*.

A minoria da amostra que respondeu negativamente foi constituída por 13 respostas, das quais três do Ensino Secundário, cinco do Ensino Superior e cinco no Grau de Ensino “Outro”.

Pergunta 9

Qual é a importância que atribui a uma performance memorizada?

Respondidas: 36 Ignoradas: 7



Opções de resposta	Respostas
▼ Nada Importante	0,00% 0
▼ Pouco Importante	19,44% 7
▼ Importante	61,11% 22
▼ Muito Importante	19,44% 7
Total	36

Gráfico 9 - Pergunta 9 - Alunos

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/MOXdPWZ1fz1N7Ou8GWdbs5unjX2DWI9JRZ8hAmgDgzI_3D

Por último, analisou-se o grau de importância atribuído a uma *performance* memorizada.

Sete inquiridos escolheram ignorar a questão.

A grande maioria confirmou que realizar uma performance de memória é importante.

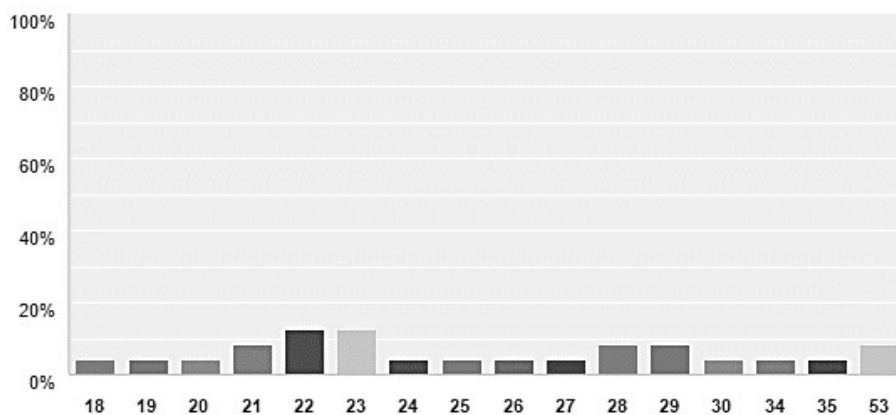
Sete das respostas atribuíram pouco importância à *performance* memorizada. O mesmo número de inquiridos reconheceu esta prática muito importante. Todavia, não foram registadas opiniões que demostrem uma desvalorização total do recurso à memorização na *performance*.

4.3.2 Questionário a professores de saxofone

Pergunta 1

Idade?

Respondidas: 24 Ignoradas: 1



Opções de resposta	Respostas
18	4,17% 1
19	4,17% 1
20	4,17% 1
21	8,33% 2
22	12,50% 3
23	12,50% 3
24	4,17% 1
25	4,17% 1
26	4,17% 1
27	4,17% 1
28	8,33% 2
29	8,33% 2
30	4,17% 1
34	4,17% 1
35	4,17% 1
53	8,33% 2
Total	24

Gráfico 10 - Pergunta 1 - Professores

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/CbbWdcFC_2BsXQIZn6ziug9sgMg1RhXOi0nHH8pVrnc68_3D

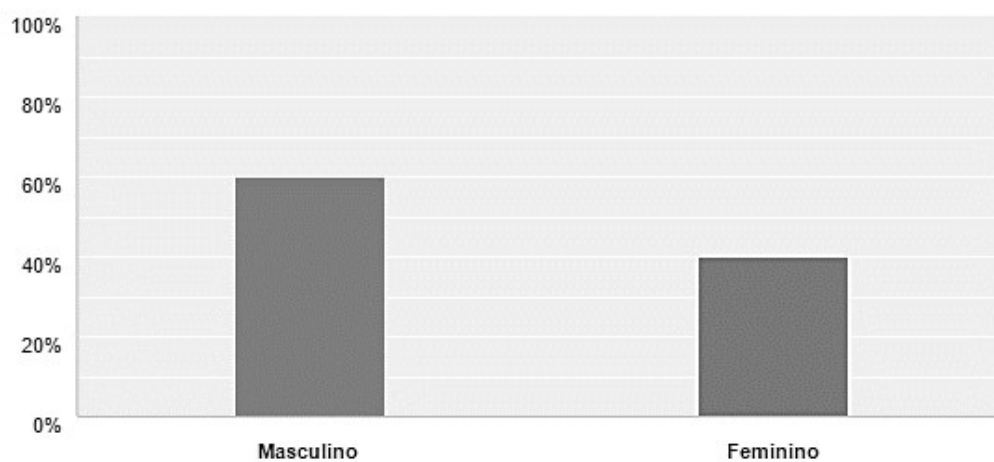
Relativamente aos professores, verificou-se que entre os 18 e os 30 anos estão representadas todas as faixas etárias. Foram contabilizados também duas respostas de 34 e 35 anos, respetivamente e mais duas de 53 anos.

Um dos inquiridos escolheu não responder a esta questão.

Pergunta 2

Género?

Respondidas: 25 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas	
▼ Masculino	60,00%	15
▼ Feminino	40,00%	10
Total		25

Gráfico 11 - Pergunta 2 – Professores

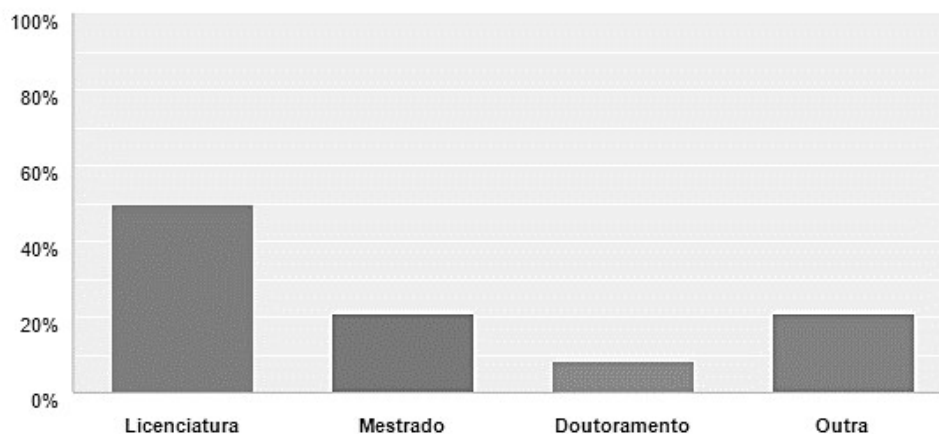
Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/CbbWDeFC_2BsXQIZn6ziug9sgMg1RhXOi0nHH8pVrnc68_3D

Quanto ao gênero, notou-se uma tendência para uma maioria masculina.

Pergunta 3

Habilitação Académica?

Respondidas: 24 Ignoradas: 1



Opções de resposta	Respostas
▼ Licenciatura	50,00% 12
▼ Mestrado	20,83% 5
▼ Doutoramento	8,33% 2
▼ Outra	20,83% 5
Total	24

Gráfico 12 - Pergunta 3 – Professores

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/CbbWdcFC_2BsXQIZn6ziug9sgMg1RhXOi0nHH8pVrnc68_3D

Esta pergunta contou com vinte e quatro respostas. Um dos inquiridos optou por ignorar a questão.

A habilitação académica mais comum entre os inquiridos foi a “Licenciatura”, contando com doze respostas.

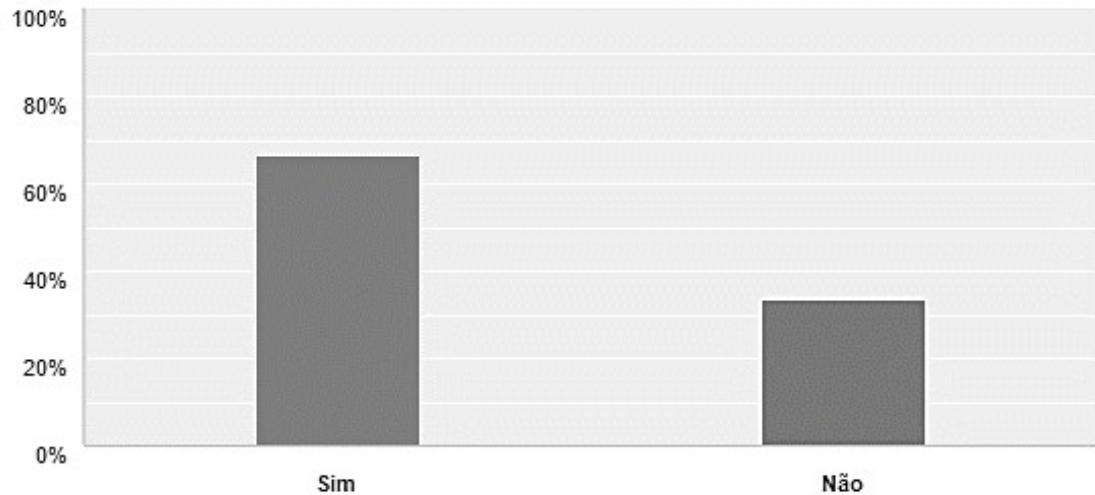
De seguida, apresentaram-se em mesmo número as habilitações “Mestrado” e “Outra”, cada uma com cinco respostas.

Por último surgiu a opção “Doutoramento” que registou duas respostas.

Pergunta 4

Lecciona Saxofone ao Ensino Básico?

Respondidas: 24 Ignoradas: 1



Opções de resposta	Respostas
Sim	66,67% 16
Não	33,33% 8
Total	24

Gráfico 13 - Pergunta 4 – Professores

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/CbbWDcFC_2BsXQlZn6ziug9sgMg1RhXOi0nHH8pVrnc68_3D

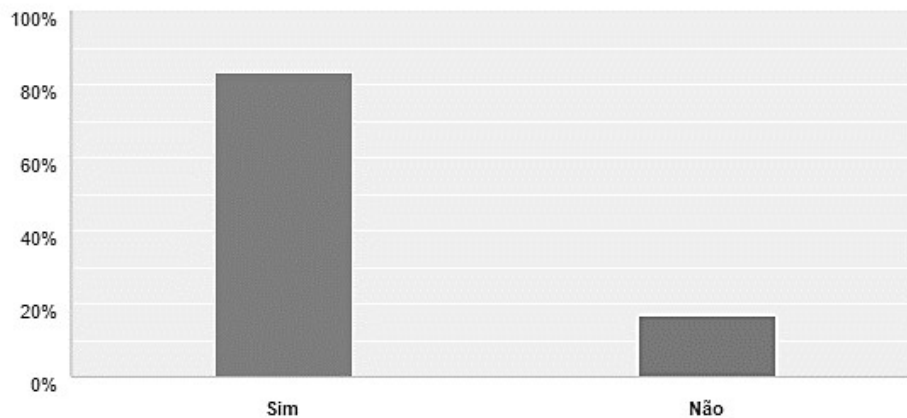
Um dos inquiridos optou por ignorar a questão.

A maioria dos professores lecciona no ensino básico, pois em vinte e quatro respostas, apenas oito dos professores responderam negativamente.

Pergunta 5

Costuma abordar a memorização nas aulas?

Respondidas: 24 Ignoradas: 1



Opções de resposta	Respostas
Sim	83,33% 20
Não	16,67% 4
Total	24

Gráfico 14 - Pergunta 5 - Professores

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/CbbWDcFC_2BsXQIZn6ziug9sgMg1RhXOi0nHH8pVmc68_3D

Obtiveram-se vinte e quatro respostas. Um dos inquiridos optou por ignorar a questão.

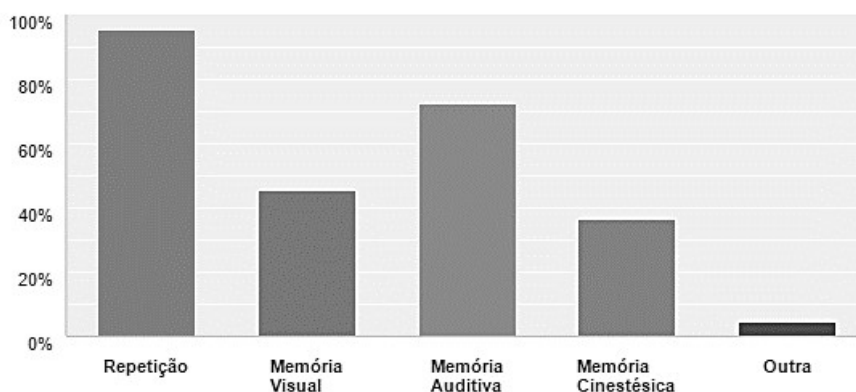
O Gráfico 14 revela que a maioria dos inquiridos que participaram no questionário utilizam a memorização nas aulas, sendo que apenas quatro dos intervenientes expuseram que não empregavam essa prática.

Perante este grande número de professores a recorrem à memorização pode induzir-se que os inquiridos tenham interpretado a palavra “memorização” não só direcionada a obras musicais mas também, por exemplo, à memorização de escalas.

Pergunta 6

Que estratégias recomenda aos seus alunos para ajudar no processo de memorização? Pode seleccionar várias opções.

Respondidas: 22 Ignoradas: 3



Opções de resposta	Respostas
Repetição	95,45% 21
Memória Visual	45,45% 10
Memória Auditiva	72,73% 16
Memória Cinestésica	36,36% 8
Outra	4,55% 1
Total de respondentes: 22	

Gráfico 15 - Pergunta 6 – Professores

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/CbbWDcFC_2BsXQIZn6ziug9sgMg1RhXOi0nHH8pVrnc68_3D

Na pergunta em questão alcançaram-se vinte e duas respostas. Três dos inquiridos optaram por ignorar a questão.

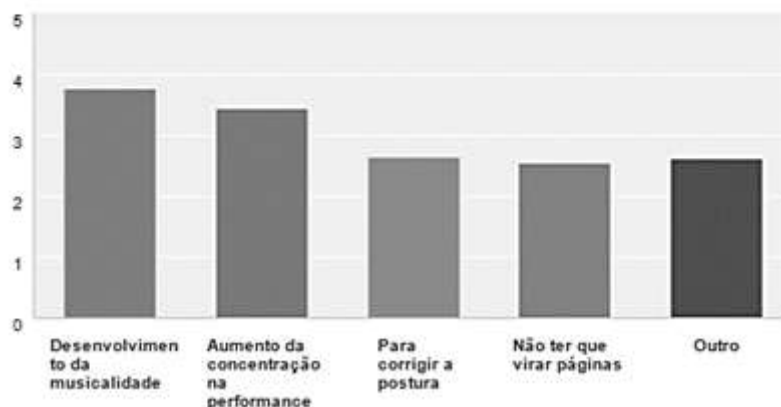
O Gráfico 15 revela que a maioria dos inquiridos que participaram no questionário utilizam a repetição enquanto estratégia de memorização nas aulas, sendo que apenas um dos intervenientes expôs que utilizava outro tipo de estratégia para além das enunciadas na pergunta 6. Em segundo lugar, a estratégia de memorização mais utilizada foi o recurso à memória auditiva (16 respostas), seguindo-se em terceiro lugar a memória visual (10 respostas). Em quarto lugar adveio a memória cinestésica (8 respostas).

Posto isto, é possível afirma-se que a maioria dos professores que utilizam a memorização nas aulas recorre com frequência apenas à repetição para alcançar a memorização.

Pergunta 7

**Encontra vantagens em tocar de memória?
Se sim, ordene por ordem de relevância as seguintes vantagens, sendo 1 muito relevante e 5 pouco relevante. Se não, passe à próxima questão.**

Respondidas: 20 Ignoradas: 5



	1	2	3	4	5	Total
Desenvolvimento da musicalidade	50,00% 9	11,11% 2	11,11% 2	22,22% 4	5,56% 1	18
Aumento da concentração na performance	22,22% 4	44,44% 8	5,56% 1	11,11% 2	16,67% 3	18
Para corrigir a postura	0,00% 0	5,88% 1	58,82% 10	29,41% 5	5,88% 1	17
Não ter que virar páginas	22,22% 4	11,11% 2	5,56% 1	22,22% 4	38,89% 7	18
Outro	12,50% 1	25,00% 2	12,50% 1	12,50% 1	37,50% 3	8

Gráfico 16 - Pergunta 7 - Professores

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/CbbWDcFC_2BsXQIZn6ziug9sgMg1RhXOi0nHH8pVrnc68_3D

Para a elaboração desta questão foram sugeridas algumas vantagens que advêm da performance memorizada e foi acrescentado o item “Outro”.

Foi dada uma margem entre 1 e 5, sendo 1 muito relevante e 5 pouco relevante. Cinco dos inquiridos escolheram ignorar esta pergunta. Obtiveram-se vinte respostas, no entanto, os inquiridos não selecionaram todos os itens.

No gráfico 16 é possível observar-se, por ordem decrescente de relevância, as vantagens em tocar de memória.

O item “Desenvolvimento da musicalidade” contou dezoito respostas. O nível 1 de relevância apresentou a pontuação mais votada (nove respostas), ou seja, o desenvolvimento da musicalidade foi considerado muito importante. O nível de relevância seguinte com mais

pontuação foi o 4, apresentando quatro respostas. Seguiram-se os níveis de relevância 2 e 3 (ambos com duas respostas). Por último, o nível de relevância 5 (uma resposta).

O parâmetro “Aumento da concentração na performance” também totalizou vinte respostas. Neste caso, o nível de relevância 2 foi o mais escolhido (oito respostas), seguindo-se os níveis 1 (quatro respostas), 5 (três respostas), 4 (duas respostas) e 3 (uma resposta).

A vantagem “Para corrigir a postura” alcançou dezassete respostas no total. O nível 3 de relevância foi o mais optado (dez respostas). De seguida surgiu o nível de relevância 4 (cinco respostas). Os níveis de relevância 2 e 5 obtiveram o mesmo número de respostas (uma resposta em cada). Não foi selecionado o nível 1 de relevância.

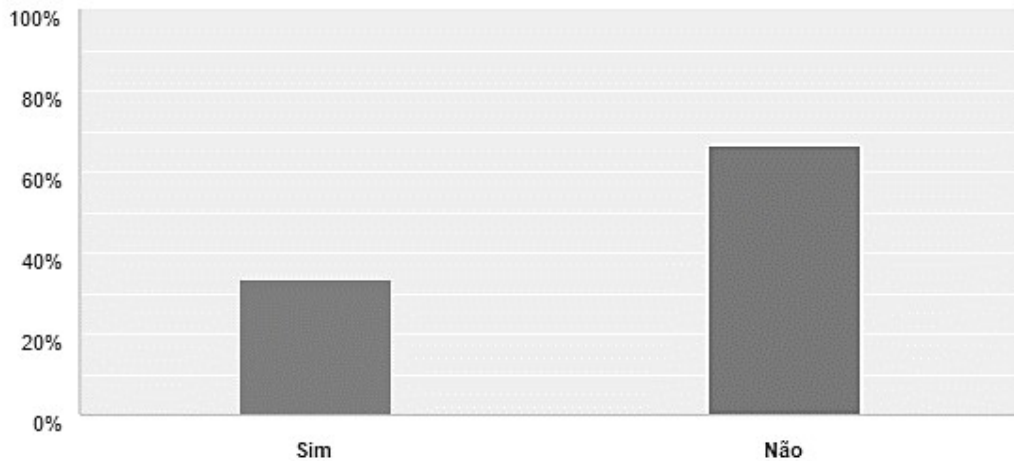
O critério “Não ter que virar páginas” somou dezoito respostas. O nível de relevância 5 foi o mais votado (sete respostas). Seguiram-se os níveis de relevância 1 e 4, que apresentaram o mesmo resultado (quatro respostas). O nível de relevância 2 apresentou-se a seguir (duas respostas) e por fim, o nível de relevância 3 (uma resposta).

Por último, o item “Outro” contabilizou oito respostas. O nível de relevância 5 foi o mais frequente (três respostas), continuando-se a contagem com o nível de relevância 2 (duas respostas), Os níveis de relevância 1, 3 e 4 apresentaram o mesmo desfecho (uma resposta).

Pergunta 8

Tem alunos que recorrem com frequência à memorização na performance?

Respondidas: 21 Ignoradas: 4



Opções de resposta	Respostas
Sim	33,33% 7
Não	66,67% 14
Total	21

Gráfico 17 - Pergunta 8 - Professores

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/CbbWDcFC_2BsXQlZn6ziug9sgMg1RhXOi0nHH8pVrnc68_3D

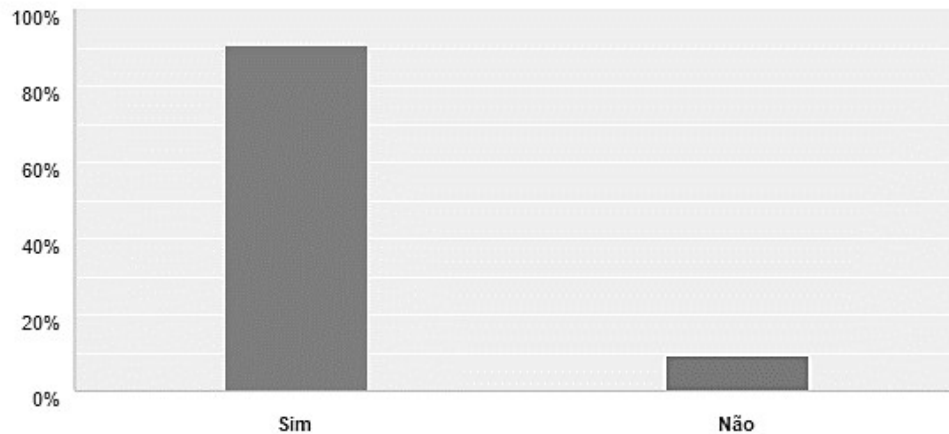
Quatro dos inquiridos escolheram ignorar esta questão.

Apesar da grande afluência na utilização da memorização nas aulas que é possível observar-se no Gráfico 14, na Pergunta 5 no questionário aos Professores, o mesmo não se analisa na presente questão. Dos vinte e um professores inquiridos, 14 afirmam que os seus alunos não recorrem à memorização na *performance*.

Pergunta 9

Considera que os lapsos na memorização podem causar problemas de ansiedade no aluno e na respectiva performance?

Respondidas: 21 Ignoradas: 4



Opções de resposta	Respostas
Sim	90,48% 19
Não	9,52% 2
Total	21

Gráfico 18 - Pergunta 9 - Professores

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/CbbWDcFC_2BsXQlZn6ziug9sgMg1RhXOi0nHH8pVrnc68_3D

Nesta questão, quatro participantes ignoraram a resposta.

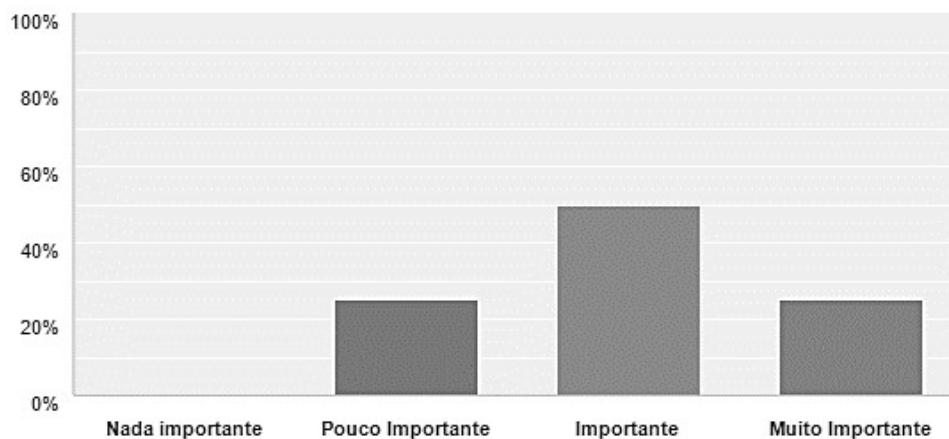
A maioria da amostra, constituída por dezanove respostas num total de vinte e uma, concorda que os lapsos na execução de memória podem prejudicar a confiança dos alunos durante a *performance*.

Apenas dois professores responderam negativamente a esta pergunta.

Pergunta 10

Qual é a importância que atribui a uma performance memorizada?

Respondidas: 20 Ignoradas: 5



Opções de resposta	Respostas
▼ Nada importante	0,00% 0
▼ Pouco importante	25,00% 5
▼ Importante	50,00% 10
▼ Muito importante	25,00% 5
Total	20

Gráfico 19 - Pergunta 10 - Professores

Fonte: https://pt.surveymonkey.com/analyze/CbbWDcFC_2BsXQIZn6ziug9sgMg1RhXOi0nHH8pVrnc68_3D

Por último e tal como foi analisado no questionário aos alunos, analisou-se também no questionário aos professores o grau de importância atribuído a uma *performance* memorizada.

Cinco inquiridos escolheram ignorar a questão.

A grande maioria confirmou que realizar uma performance de memória é importante.

Cinco das respostas atribuíram pouco importância à *performance* memorizada. O mesmo número de inquiridos reconheceu esta prática muito importante. Todavia, não foram registadas opiniões que demostrem uma desvalorização total do recurso à memorização na *performance*.

5. Conclusão

Esta investigação mostrou que uma pergunta de partida pode resultar num trabalho académico complexo e muito gratificante aos níveis pessoal e profissional.

A revisão de literatura consultada integra autores detentores de elevados graus académicos, portanto, grandes referências nas áreas que foram abrangidas por esta investigação, especialmente a psicologia da música.

A breve abordagem ao funcionamento do cérebro permitiu uma maior perceção de como ocorre o processo de memorização (através de sinapses) e serviu de contextualização ao capítulo seguinte: vários modelos de memória. De seguida, procedeu-se à pesquisa dos vários tipos de memória musical, ou seja, que memórias são utilizadas durante a execução musical. Uma vez que o ser humano é singular, cada pessoa evidencia uma tendência natural, por vezes intuitiva, para a utilização de uma memória em particular, por exemplo a visual, ou auditiva ou motora, podendo dar-se o caso da utilização de várias memórias em simultâneo.

As vantagens e desvantagens da *performance* de memória também foram um tópico fundamental a abordar e, segundo os autores pesquisados, existem mais vantagens do que desvantagens nesta prática.

Foram ainda pesquisadas estratégias de memorização segundo três perspetivas: Kenyon; Chaffin, Logan & Begosh; Aiello & Williamon. Como a perspetiva de Kenyon era baseada no desenvolvimento de aptidões e a de Aiello & Williamon sustentada por uma lista de sugestões para facilitar a memorização, resolveu-se unir as duas perspetivas de forma a tornar o processo de memorização mais eficaz. A perspetiva de Chaffin, Logan & Begosh apresenta outra forma de memorizar, baseada em guias de execução.

A metodologia utilizada baseou-se na investigação descritiva (Palheiros, 1999, p.17) e na investigação-ação (Kemp, 1995, p.20).

Nos resultados apresentados constam a aplicação das estratégias de memorização no EEE, a aplicação das estratégias de memorização no *Workshop* de memorização e ainda o questionário realizado a alunos e professores de saxofone sobre a utilização e importância da memorização.

As estratégias de memorização aplicadas nos alunos do EEE surtiram o efeito desejado, que era o despertar pelo gosto de tocar de memória sem medo de falhar. Para além disso, a evolução neste processo foi notória até pelos próprios alunos.

As estratégias de memorização aplicadas no *Workshop* resultaram bem porque, de uma forma descontraída e em conjunto, foram dadas as sugestões de memorização e através do bom ambiente proporcionado, foram bem interiorizadas.

Relativamente ao questionário a alunos, a maioria dos participantes encontrou-se na faixa etária dos 20 e 23 anos, pertencente ao sexo masculino e a frequentar a licenciatura em saxofone. A maior parte dos participantes já realizou *performances* e mais de metade já executou de memória. Existiu um grande número a concordar que se verificam vantagens em tocar de memória, ordenadas por ordem decrescente de importância: “desenvolvimento da musicalidade”, “aumento da concentração na *performance*”, “para corrigir a postura”, “não ter de virar páginas” e “outro”. Para além disso, a maioria considerou que lapsos de memorização que possam eventualmente ocorrer podem prejudicar a confiança na *performance*. Por fim, os participantes atribuíram um grau de importância à *performance* de memória, já que não se verificaram respostas na opção “nada importante” e mais de metade dos participantes avaliou a *performance* de memória como “importante”.

No questionário a professores, verificou-se um grande alcance entre as faixas etárias. Entre os 18 e os 30 anos estão representadas todas as faixas etárias, foram também contabilizadas duas respostas de 34 e 35 anos e mais duas de 53 anos. Pertenceram maioritariamente ao género masculino e a habilitação académica predominante foi a licenciatura. Verificou-se que mais de metade dos participantes já lecionou no Ensino Básico e uma grande percentagem dos professores abordou a memorização nas aulas. As estratégias de memorização escolhidas pelos professores basearam-se, por ordem decrescente de utilização: “repetição”, “memória auditiva”, “memória visual”, “memória cinestésica” e “outra”. Das vantagens enumeradas, foram eleitas por ordem decrescente de importância: “desenvolvimento da musicalidade”, “aumento da concentração na *performance*”, “para corrigir a postura”, “não ter de virar páginas e por último a opção “outro”. Para além disso, verificou-se que a maioria dos docentes não têm alunos que recorram com frequência à memorização na *performance*, apesar do recurso a esta prática nas aulas. Este tópico pode estar relacionado com os lapsos de memorização que possam eventualmente ocorrer e consequentemente prejudicar a confiança na *performance*. Por fim, a maioria dos participantes avaliou a *performance* de memória como “importante”, não existindo registo de respostas na opção “nada importante”.

Depois de comparados ambos os questionários, concluiu-se que o género predominante foi o masculino. Quanto à realização de *performances* de memória nota-se uma discrepância de resultados entre alunos e professores, por um lado a maioria dos alunos

realizou *performances* de memória, por outro os professores afirmam que os seus alunos não recorrem à memorização nas *performances*. A maioria dos inquiridos dos dois grupos encontram vantagens na execução de memória, atribuindo o mesmo grau de importância nas opções fornecidas: “desenvolvimento da musicalidade”, “aumento da concentração na *performance*”, “para corrigir a postura”, “não ter de virar páginas e por último a opção “outro”. Ambos os grupos concordam que os lapsos de memória podem prejudicar a confiança na *performance* de memória. Quanto ao grau de importância atribuído à *performance* de memória, não há registo em nenhum dos grupos da resposta “nada importante”, verificando-se que a resposta mais votada foi “importante”.

6. Reflexão Final

Através da realização do presente Relatório de Estágio, que engloba a Secção I – Prática Pedagógica e a Secção II – Investigação, foi possível notar a influência da investigação na condução da prática pedagógica, tendo sido uma experiência enriquecedora tanto a nível profissional como pessoal.

A Secção I – Prática Pedagógica contribuiu para um amadurecimento enquanto professor. A organização rigorosa, as diferentes perspetivas de ensino adquiridas nas Unidades Curriculares do Mestrado em Ensino da Música na ESML aplicadas nos alunos do EEE, a reflexão realizada sobre os obstáculos que foram surgindo e consequente adoção de diferentes estratégias contribuíram para uma consciencialização do que é “ser professor” e para um crescimento pessoal que servirá de base ao início da carreira docente.

A Secção II – Investigação encontrou-se diretamente ligada à Secção I, pois permitiu que toda a revisão de literatura investigada pudesse ser colocada em prática. As estratégias de memorização pesquisadas e aplicadas mostraram-se uma ferramenta crucial para a realização do EEE. Para além disso, esta secção permitiu responder à questão de partida deste trabalho relacionada com o processo de memorização e consequentemente contribuiu para uma maturidade de aprendizagem no processo de investigar, tornando este mais metódico e rigoroso.

Sendo assim, as duas Secções aliadas permitiram, tal como propõem Kemp (1995, p. 59-60), que o professor se tornasse investigador e assim resolver os problemas sentidos nos alunos.

7. Bibliografia

Aiello, R & Williamon, R. (2002). Memory. In R. Parncutt & G. McPherson (editores), *The Science & Psychology of Music Performance* (pp. 167-181). New York: Oxford University Press.

Alves, A. (2015). *A utilização de Guias de Execução como Estratégia de Memorização do Primeiro Movimento da Partita em Lá menor de J. S. Bach (BWV 1013) para Flauta Solo*. Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Atkinson, R. C & Shiffrin, R. M. (1968). *Human Memory: A Proposed System and its Control Processes*. California: Stanford University.

Beheshti, S. (2009). *Improving studio music teaching through understanding learning styles*. Iran: University of Tehran.

Booth, E. (2009). *The music teaching artist's bible: becoming a virtuoso educator*. New York: Oxford University Press.

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.

Chaffin, R. (2012). *Estratégias de recuperação da memória na execução musical: aprendendo Clair de Lune* (pp. 187-221). Porto Alegre: Em Pauta.

Chaffin, R., Logan, T & Begosh, K. (2012). *A Memória e a Execução Musical* (pp. 223-244). Porto Alegre: Em Pauta.

Clynes, M. (1982). *Music, Mind and Brain*. New York: Plenum Press.

Costa, J. (2015). *Relatório de Estágio: Primeira Abordagem para a Sistematização do Estudo de Percussão em Crianças entre os 3-6 Anos*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Cutietta, R. A. (1990). *Adapt Your Teaching Style to Your Students*. Ohio: Music Educators Journal.

Decouais, R. (1973). *35 Études Techniques*. Paris: Gérard Billaudot.

Dziedzuk, A & Berthe, N. (2005). *Flute Machine*. Courlay: Edições Fuzeau.

Dziedzuk, A. (2007). *Nota a Nota*. Courlay: Edições Fuzeau.

Eco, H. (1998). *Com se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. (7ªed.). Lisboa: Editorial Presença.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ilari, B. (2003). *A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*. Revista da ABEM, 9, 7-16.

Folie, S., Jacquet, Y & Michel, A. (1995). *Jazz-Session*. Courlay: Edições Fuzeau.

Formeau, J.Y & Martin, G. (2002). *Saxo Tempo I*. Paris: Gérard Billaudot.

Formeau, J.Y & Martin, G. (2002). *Saxo Tempo II*. Paris: Gérard Billaudot.

Hallam, S. (2008). *Music Psychology in Education*. London: IOE.

Kemp, A. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kenyon, C. F. (1904). *How to Memorize Music*. (2ªed.). London: W. Reeves.

Lacour, G. (1989). *50 Études Faciles et Progressives – Cahier I*. Paris: Gérard Billaudot.

Lacour, G. (1989). *50 Études Fáciles et Progressives – Cahier 2*. Paris: Gérard Billaudot.

Palheiros, G. B. (1999). *Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal*. CIPEM - Revista, 1, 3-26.

Prati, H. (1979). *L'Alphabet Du Saxophoniste*. Paris: Gérard Billaudot.

Prati, H. (1988). *23 Mini Puzzles*. Paris: Gérard Billaudot.

Quivy, R & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Salomon, D. V. (1990). *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

Sloboda, J. (2008). *A Mente Musical*. Brasil: EDUEL.

Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia Cognitiva*. (4ªed.). São Paulo: Artmed Editora S. A.

Vasconcelos e Sousa, G. (2003). *Metodologia da Investigação, Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos*. (2ª ed.). Porto: Livraria Civilização Editora.

8. Webgrafia

Biografia de Aaron Williamon

Disponível em [Http://performancescience.ac.uk/team/williamon/](http://performancescience.ac.uk/team/williamon/)

Acedido a 11.1.2017 às 12h18

Biografia de Beatriz Ilari

Disponível em <https://music.usc.edu/beatriz-ilari/>

Acedido a 11.4.2016 às 22h26

Biografia de Charles Frederick Kenyon

Disponível em https://fr.wikipedia.org/wiki/Gerald_Cumberland

Acedido a 11.4.2016 às 23h26

Biografia de Richard C. Atkinson

Disponível em <http://rca.ucsd.edu/biography.asp>

Acedido a 15.4.2016 às 16h19

Biografia de Richard M. Shiffrin

Disponível em <http://shiffrin.cogs.indiana.edu/index.html>

Acedido a 15.4.2016 às 16h33

Biografia de Rita Aiello

Disponível em <https://psych.nyu.edu/aiello/>

Acedido a 11.1.2017 às 12h10

Biografia de Robert Sternberg

Disponível em <http://www.human.cornell.edu/bio.cfm?netid=rjs487>

Acedido a 16.4.2016 às 22h32

Biografia de Roger Chaffin

Disponível em <http://musiclab.uconn.edu/roger-chaffin/>

Acedido a 11.4.2016 às 22h53

Biografia de Susan Hallam

Disponível em http://www.battleofideas.org.uk/2013/speaker_detail/1440

Acedido a 11.4.2016 às 22h38

Figura 6 - Os hemisférios cerebrais e algumas das suas funções

Disponível em <https://psicologiaparaofuturo.wordpress.com/2012/08/02/o-cerebro-humano-conceitos-basicos/>

Acedido a 13.3.2016 às 14h39

Logotipo da Academia de Música de Óbidos

Disponível em <http://academiademusicadeobidos.webnode.pt/>

Acedido a 26.2.2016 às 21h23

ANEXOS – SECÇÃO I

Anexo 1 – Perguntas do Questionário VARK

Questionário VARK

Como é que eu Aprendo Melhor?

Translated into Portuguese by Luis Valente, Assistant Professor at the Institute of Education of the University of Minho, Portugal

Escolha as respostas que melhor refletem as suas preferências. Em cada questão, escolha as opções necessárias para caracterizar com rigor a sua perceção. Deixe em branco as questões que não se aplicarem ao seu caso.

Vai escolher a comida num restaurante ou num café. A sua opção será:

- Escolher algo que já tenha provado anteriormente.
- Prestar atenção às sugestões do empregado ou pedir a recomendação de amigos seus.
- Observar o que é que os outros estão a comer ou ver imagens de cada prato.
- Escolher a partir das descrições da carta de menu.

Tem um problema de coração. Preferiria que o doutor:

- Lhe desse algo para ler, explicativo do que é que está mal.
- Lhe descrevesse o que é que está mal.
- Utilizasse um modelo plástico para lhe mostrar o problema.
- Lhe mostrasse um diagrama indicando o que está mal.

Prefere um professor ou apresentador que utilize:

- Diagramas, gráficos e tabelas.
- Demonstrações, modelos ou sessões práticas.
- Perguntas e respostas, debate, discussão em grupo, ou oradores convidados.
- Fotocópias, livros ou apontamentos para ler.

Recorde uma ocasião em que aprendeu alguma coisa nova. Evite escolher qualquer aptidão física, por exemplo, andar de bicicleta. Acha que aprendeu melhor:

- Vendo uma demonstração.
- Através de pistas visuais – diagramas, mapas e gráficos.
- Através de instruções escritas – por exemplo, um manual ou um livro.
- Ouvindo a explicação de alguém e fazendo-lhe perguntas.

Vai comprar uma máquina fotográfica digital ou um telemóvel. Para além do preço, o que é que pesará mais na sua decisão?

- Ter um design moderno e ser esteticamente agradável.
- Ler os detalhes ou analisar as características online.
- Experimentar ou testar o aparelho.
- A informação que o vendedor der sobre as características e funcionalidades.

Vai fazer um cozinhado especial. Considera adequado:

- Procurar inspiração em imagens, na Internet ou em livros de cozinha.
- Pedir sugestões aos seus amigos.
- Utilizar uma receita famosa.
- Cozinhar algo que já conhece e para o qual não precisa de instruções.

Não tem a certeza de como é que se deve escrever uma palavra. Se é 'privilégio' ou 'previlégio'. Para si, é melhor:

- Pensar como é que soa cada uma delas e depois escolher.
- Visualizar mentalmente as palavras e escolher de acordo com o que lhe parecer melhor.
- Escrever ambas num papel e depois escolher uma.
- Procurar as palavras num dicionário.

Para além do preço, o que é que influenciará mais a sua decisão para comprar um livro de não ficção?

- O seu aspeto apelativo.
- Os comentários de um amigo acerca do livro e a sua recomendação.
- Ter histórias reais, experiências e exemplos.
- A leitura rápida de algumas partes do livro.

Tem que fazer um discurso importante numa conferência ou noutra ocasião especial. Acha preferível:

- Fazer diagramas ou arranjar tabelas que o ajudem a explicar os assuntos.
- Escrever algumas palavras-chave e ensaiar o seu discurso várias vezes.
- Escrever o seu discurso e memorizá-lo, lendo-o várias vezes.
- Reunir vários exemplos e histórias para tornar o discurso real e prático.

Está a ajudar alguém que precisa de ir para o aeroporto, para o centro da cidade ou para uma estação de comboio. Acha melhor:

- Desenhar-lhe um esquema, mostrar-lhe ou dar-lhe um mapa.
- Dizer-lhe as direções a seguir.
- Ir com ele/ela.
- Escrever-lhe a indicação das direções (sem mapa).

Um grupo de turistas quer saber mais acerca dos parques ou reservas de vida selvagem existentes na sua região. Prefere:

- Falar ou arranjar alguém que fale sobre os parques ou reservas de vida selvagem.
- Dar-lhes um livro ou panfletos sobre os parques ou reservas de vida selvagem.
- Mostrar-lhes os mapas e imagens na Internet.
- Levá-los a um parque ou reserva de vida selvagem, indo com eles a pé.

Quer aprender a utilizar um programa novo, um procedimento ou jogo num computador. Acha melhor:

- Seguir os diagramas que estão no manual do utilizador.
- Falar com pessoas que conheçam o programa.
- Usar os controlos ou o teclado.
- Ler as instruções escritas que vêm com o programa.

Gosto de sítios web que tenham:

- Um design interessante e componentes visuais.
- Canais de áudio onde possa ouvir música, programas de rádio ou entrevistas.
- Coisas em que possa clicar, modificar ou experimentar.
- Descrições escritas, listagens e explicações interessantes.

Gosto de sítios web que tenham:

- Um design interessante e componentes visuais.
- Canais de áudio onde possa ouvir música, programas de rádio ou entrevistas.
- Coisas em que possa clicar, modificar ou experimentar.
- Descrições escritas, listagens e explicações interessantes.

Está encarregado de planear umas férias para um grupo. Precisa de algum feedback deles acerca do seu plano. Optaria por:

- Telefonar, escrever ou enviar-lhes um email.
- Usar um mapa para lhes mostrar os locais.
- Dar-lhes uma cópia impressa do itinerário.
- Descrever alguns aspetos destacando o que podem experimentar.

Está a utilizar um livro, CD ou sítio web para aprender a tirar fotografias com a sua nova máquina fotográfica digital. Gostaria de ter:

- Vários exemplos de boas e de más fotos e informação sobre como as melhorar.
- Oportunidade de colocar questões e falar com alguém sobre a câmara e as suas características.
- Instruções escritas claras, com listas e descrições sobre o que fazer com ela.
- Diagramas que mostrem a câmara e as funções de cada componente.

Terminou uma competição ou um teste e quer ter informação sobre o seu desempenho. Acha preferível que essa informação:

- Lhe seja dada por alguém que fale consigo acerca dos seus resultados.
- Se baseie em exemplos daquilo que fez.
- Se baseie numa descrição escrita dos seus resultados.
- Seja baseada em gráficos demonstrativos do seu desempenho.



Anexo 2 - Resultado do Questionário VARK – Aluno 1

Questionário VARK

Resultados do Questionário VARK

A sua pontuação foi:

- Visual 5
- Auricular 7
- Leitura/Escrita 5
- Cinestésica 11

A sua preferência de aprendizagem é moderadamente a Cinestésica

Utilize as seguintes Fichas de Ajuda como estratégia de estudo mais ajustada às suas preferências de aprendizagem:

- [Cinestésica](#)

To interpret your results try a [Personalised VARK profile](#) - approx. US\$15 for several pages of helpful suggestions for learning.

Anexo 3 - Resultado do Questionário VARK – Aluno 2

Questionário VARK

Resultados do Questionário VARK

A sua pontuação foi:

- Visual 8
- Auricular 2
- Leitura/Escrita 4
- Cinestésica 2

A sua preferência de aprendizagem é predominantemente Visual

Utilize as seguintes Fichas de Ajuda como estratégia de estudo mais ajustada às suas preferências de aprendizagem:

- [Visual](#)

To interpret your results try a [Personalised VARK profile](#) - approx. US\$15 for several pages of helpful suggestions for learning.

Questionário VARK

Resultados do Questionário VARK

A sua pontuação foi:

- Visual 1
- Auricular 4
- Leitura/Escrita 1
- Cinestésica 10

A sua preferência de aprendizagem é fortemente a Cinestésica

Utilize as seguintes Fichas de Ajuda como estratégia de estudo mais ajustada às suas preferências de aprendizagem:

- [Cinestésica](#)

To interpret your results try a [Personalised VARK profile](#) - approx. US\$15 for several pages of helpful suggestions for learning.

Anexo 5 – Autorização dos Enc. de Educação para gravação de aulas



Autorização



Caro Encarregado de Educação,

Venho por este meio informar que, sendo finalista do Mestrado em Ensino da Música com especialização em Saxofone da Escola Superior de Música de Lisboa, encontro-me neste momento a realizar o Estágio do Ensino Especializado na Academia de Música de Óbidos.

Portanto, no ano lectivo 2015/2016 poderá surgir a necessidade de gravar algumas aulas que sirvam de suporte à Investigação e ao Relatório de Estágio. Essas gravações serão apenas visualizadas pelo meu orientador de estágio, o professor José Massarrão, sendo posteriormente arquivadas.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade.

(Prof. Elisabete Adão)

(Direcção Pedagógica da AMO)

(entregar à prof. Estagiária Elisabete Adão)

Eu, _____ Encarregado de
Educação do aluno _____ declaro que
(seleccionar o que interessa):

- Autorizo a gravação das aulas do meu Educando
- Não Autorizo a gravação das aulas do meu Educando

O (A) Encarregado(a) de Educação

Academia de Música de Óbidos

Projeto Educativo

Ano Letivo 2015/2016 e seguintes

**Direção Pedagógica
Pedro João Paulo dos Santos Filipe**

Página 1 de 15

Índice

Introdução	3
Parte I	
A Região Oeste – caracterização	4
O papel da autarquia de Óbidos	5
Escolas do Ensino Básico Articuladas	6
Parte II	
Enquadramento Legal	6
Objetivo	6
Ensino	6
Disciplinas	7
Certificação	8
Alunos	8
Pessoal Docente	8
Pessoal não Docente	8
Comissão de Pais	8
Estrutura Organizacional	9
Instalações e Equipamentos	9
Parte III	
Projeto Educativo: Instrumento de Referência	9
Linhas orientadoras	10
Políticas Educativas	10
A Articulação das Escolas do Ensino Básico/Secundário Regular/Artístico	12
Estratégias de desenvolvimento	12
Plano de atividades	12
Estudo acompanhado	13
Aulas de Apoio	13
Tempo de Estudo na Escola	13
Orquestras/Coros (Infantil /Juvenil) / Música de Câmara	14
Recursos disponíveis	14
Avaliação do Projeto Educativo	15
Duração	15
Anexos	

Introdução

O presente Projeto Educativo justifica-se enquadrado numa perspetiva de conhecimento do meio sociocultural, económico e político no qual a Academia de Música de Óbidos se insere, no sentido de obter uma resposta clara, estruturada, com base nas necessidades da sua comunidade social.

A Escola não é apenas um lugar de transmissão de informação, mas de educação, em que o ato educativo é o exercício concreto da educação, este deve incorporar princípios flexíveis capazes de contemplar as diferenças de cada indivíduo e de cada grupo, nos seus múltiplos aspetos: social, económico e cultural.

Que políticas educativas, que Escola, que educação, que família, que sujeitos? São questões importantes para um estudo que coopere, favoravelmente, com uma resposta eficaz para entendermos a nossa realidade e, desta forma, responder às reais necessidades da população, contribuindo para a criação duma verdadeira Escola onde o processo educativo seja um processo globalizante, capaz de criar cidadãos conscientes, críticos e responsáveis.

A música cumpre um papel fundamental na formação global e integral do indivíduo, saber que tipo de educação (musical) procura cada um, obter uma oferta consciente apoiada num Projeto Educativo convicto, privilegiando a diversidade. Neste contexto, é importante esclarecer o papel do ensino da música na região de Óbidos para compreendermos as transformações socioculturais e enquadrar a Academia nesta realidade de mudança, no que concerne às novas formas de produção, difusão, fruição e perceção musical do nosso tempo.

Parte I

A Região Oeste - caracterização

É um território, de luminosidade intensa, em que a costa marítima e o campo se interligam, numa mancha verde, salpicada de casario branco e clima muito ameno. É um espaço unido por uma herança cultural comum, cimentada em séculos de cultura da vinha e num apego muito forte à terra e ao mar.

A Região Oeste beneficia de um posicionamento territorial relativamente central no quadro do espaço de Portugal Continental, inserindo-se no corredor que, entre as metrópoles de Lisboa e Porto, melhor comportamento demográfico e económico tem evidenciado no contexto nacional.

A Região Oeste é composta por treze concelhos, conferindo uma grande diversificação à região devido à singularidade dos seus municípios, sendo eles: Alcobaça, Alenquer, Amuda dos Vinhos, Bombarral, Cadaval, Caldas da Rainha, Lourinhã, Nazaré, Óbidos, Peniche, Rio Maior, Sobral de Monte Agraço e Torres Vedras. Em 2011, Caldas da Rainha tinha 51729 habitantes, Peniche 27753 habitantes e Lourinhã 25735 habitantes. Do ponto de vista demográfico, Óbidos é um dos concelhos mais pequenos da região oeste com cerca de 11752 habitantes e 141,55 Km² (INE 2011), no entanto, salienta-se numa das maiores taxas de crescimento demográfico situando-se nos 8,25% e 897 novos habitantes no período 2001/11, tendência também registada, ainda que menor, em Caldas da Rainha com taxa de 5,9% e 2883 habitantes, em Lourinhã com a maior taxa, 11%, tudo no mesmo período já referido. O Oeste tem apresentado uma taxa de crescimento demográfico positiva, próxima de uma tendência de estabilização do quantitativo populacional, tendo-se acentuado na última década o crescimento das principais localidades urbanas em detrimento das áreas rurais.

Do ponto de vista das acessibilidades rodoviárias e ferroviárias: A8 (Lisboa - Leiria); A15 (Óbidos - Santarém - A1); IP6 (Óbidos – Peniche) e Caminho de ferro do Oeste, Óbidos possui uma posição geoestratégica, sendo uma região de charneira entre a grande área metropolitana de Lisboa e o mundo rural a norte, o Oceano Atlântico a poente e a influência do Tejo a nascente.

O nível de poder de compra em Óbidos era, em 2011, o correspondente a cerca de 78,2 % do referencial nacional. Em Caldas da Rainha o valor situa-se nos 100,5%, em Peniche nos 86,34% e em Lourinhã nos 77,77%, isto segundo os dados do "Estudo sobre o poder de compra concelhio – 2011", publicado pelo INE (Instituto Nacional de Estatística). A taxa de desemprego da Região Oeste está dentro da média registada na Região do Centro em 2014. Contudo a empregabilidade apresenta um

cenário contrário. A taxa de analfabetismo é superior à média nacional em todos os concelhos. Existe também um défice de quadros e de mão-de-obra qualificada (a percentagem de quadros superiores e médios é inferior à média nacional). O setor terciário avançado ocupa apenas 7% do emprego contra 13% a nível nacional.

No tocante às actividades económicas, deve realçar-se o carácter endógeno que apresentam alguns ramos de atividade industrial, que configuram o perfil de especialização tradicional da Região, bem como as potencialidades locais para o desenvolvimento das indústrias agroalimentares, contudo, o grau de internacionalização da Região não é, ainda, suficientemente expressivo, condicionando a sua afirmação externa.

O Papel da Autarquia de Óbidos

O poder político regional/local deve assumir, um papel proeminente na implementação de políticas educativas próprias capazes de promover o investimento, a criatividade, a cultura, o desenvolvimento regional e consequentemente o desenvolvimento nacional.

A Academia de Música de Óbidos é um espaço aberto e o seu verdadeiro currículo ultrapassa a simples esfera do edifício, do plano de estudos, do conjunto de disciplinas, do meio social, da família e, comporta em si, políticas educativas nacionais, regionais e locais. A AMO encontra-se enquadrada num sistema educativo – ligado aos atores locais: instituições, associações, autarquias, municípios – que deve dar resposta; é uma parceira deste sistema e o seu currículo é o projeto de desenvolvimento desta realidade.

As parcerias educacionais desempenham, portanto, um papel significativo na ação educativa, devem assumir protagonismo na elaboração do Projeto Educativo da Escola, potenciam a exploração de manifestações culturais relevantes, desenvolvem o currículo e a competência cultural.

A Câmara Municipal de Óbidos assume um papel determinante neste contexto. É uma excelente parceira educativa contribuindo de forma significativa para o projeto de desenvolvimento da Academia de Música. A sua relação merece destaque, nomeadamente, ao nível do apoio logístico: Auditório Municipal Casa da Música e outros espaços públicos, rede de transportes, projetos de música ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, promoção de várias atividades culturais (SIPO, Festival do Cravo, Maio Barroco, etc), programações conjuntas de atividades musicais e principalmente pela identificação que nos une: a aposta no Futuro passa pela Educação... pelo desenvolvimento!

Escolas do Ensino Básico Articuladas – presença em 4 Concelhos (Óbidos, Caldas da Rainha, Peniche e Lourinhã)

A Academia de Música de Óbidos estabelece parceria privilegiada de colaboração, no regime articulado, com o Agrupamento de Escolas Josefa d'Óbidos, Agrupamento de Escolas de Santo Onofre e Secundária Raul Proença de Caldas da Rainha, Colégio Rainha D. Leonor, Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia e Agrupamento de Escolas D. Lourenço Vicente de Lourinhã.

Parte II

Enquadramento legal

A sociedade CAME – Centro de Arte, Música e Educação de Óbidos Unipessoal, Lda., com sede em EN 8, nº 4, Freguesia de S. Pedro, Santa Maria e Sobral da Lagoa, Concelho de Óbidos e Distrito de Leiria é a Entidade legalmente competente na Gestão da Academia de Música de Óbidos, sendo um Estabelecimento de Ensino de Música Particular, com autorização Definitiva de Funcionamento da Direcção Geral dos Estabelecimentos Escolares.

Objetivo

A Academia de Música de Óbidos é uma Escola do Ensino Artístico Especializado da Música, com paralelismo pedagógico, integrada na rede territorial da Direcção Regional de Serviços de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRSELVT), e tem como principal objetivo a promoção, divulgação e ensino da música, contando para o efeito com o contrato patrocínio do Ministério da Educação e Ciência de acordo com legislação aplicável e com o financiamento do programa operacional de potencial humano através do Fundo Social Europeu no quadro do QREN (2011/2015).

Ensino

Cursos Oficiais – Ensino Básico (2015/2016 e seguintes)

O Curso Básico de Iniciação à Música (1º Ciclo) é frequentado no regime de ensino supletivo de acordo com a legislação aplicável.

O Curso Básico de Música (2º e 3º Ciclo) é frequentado no regime de ensino articulado de acordo com a legislação aplicável.

O Curso Secundário de Música é frequentado no regime de ensino articulado ou supletivo e de acordo com a legislação aplicável.

Curso Livre de Instrumento

- 1 Hora de instrumento (aula Individual)
- 1 Hora de formação musical (opcional)
- 1 Hora de classe de conjunto (opcional)

Disciplinas

Acordeão
Análise e Técnicas de Composição
Canto
Clarinete
Composição
Contrabaixo
Coro
Cravo
Flauta Transversal
Fagote
Formação Musical
Guitarra Clássica
Guitarra Portuguesa
História e Cultura das Artes
Improvisação e Acompanhamento
Oboé
Órgão
Orquestra
Percussão
Piano
Saxofone
Trompa
Trompete
Trombone
Tuba
Violela
Violino
Violoncelo

Certificação

Os cursos ministrados na Academia de Música de Óbidos são reconhecidos pelo Ministério da Educação e Ciência e conferem nos termos da lei um diploma ou certificado de frequência e de acordo com o catálogo nacional das qualificações.

Alunos

No ano letivo 2014/15 frequentaram o Curso Básico de Música 253 alunos, o Curso Básico de Iniciação 38 alunos e o Curso Secundário de Música 18 alunos.

Pessoal Docente

O corpo docente para o ano letivo 2015/16 está estabelecido em 32 professores, destes 14 são profissionalizados e os restantes 18 possuem o grau de Licenciado ou Mestre (habilitação própria ou outra). A percentagem de docentes profissionalizados equivale a 43,75% do total.

Pessoal não Docente

O pessoal não docente é constituído por cinco funcionários com vínculo permanente.

Comissão de Pais

A participação dos Pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos é de particular importância para a prossecução do objetivo do nosso Projeto Educativo. A educação da nossa comunidade deve ser encarada de uma forma aberta, num diálogo permanente, franco e direto. Neste contexto, a relação com a comunidade é feita através de vários mecanismos, nomeadamente:

- ✓ Reuniões de informação;
- ✓ Caderneta Escolar como forma de correspondência ou correio electrónico;
- ✓ Atendimento direto pelo professor de instrumento como responsável pelo aluno;
- ✓ Audições/Concertos
- ✓ Colaboração e participação em festas, convívios e eventos

Estrutura Organizacional

- ✓ Diretor Pedagógico;
- ✓ Diretor de Curso (Secundário)
- ✓ Conselho Pedagógico;
- ✓ Coordenadores de Grupo;
- ✓ Professores;
- ✓ Secretaria e Serviços de apoio;
- ✓ Serviço de transporte de alunos.

Instalações e Equipamentos

A Academia de Música de Óbidos dispõe de um edifício, composto por dois pisos, para o exercício da atividade musical em todas as suas vertentes, equipado devidamente com todo o material necessário à lecionação das aulas dos respetivos cursos autorizados.

O 1º Piso é composto por hall de entrada; sala de espera; espaço informativo; serviços administrativos; sala de professores; duas salas teóricas (formação musical); um pequeno auditório; três salas de instrumentos; WC para pessoas com mobilidade reduzida e dois WC (feminino/masculino);

O 2º Piso é composto por nove salas de instrumentos; gabinete da Direção Pedagógica; sala teórica (formação musical); sala de convívio; espaços informativos e dois WC (feminino/masculino).

Parte III

Projeto Educativo: Instrumento de Referência

O Projeto Educativo é o instrumento de referência da Escola onde se identificam os problemas essenciais a combater e onde se arrolam as grandes linhas de ação. Este é um documento de participação e de reflexão conjunta, aberto e flexível, numa lógica constante de conhecimento. Deve contribuir, para o conhecimento da realidade musical dos Concelhos de Óbidos, Caldas da Rainha, Atouguia da Baleia (Peniche) e

Lourinhã e, conseqüentemente, possibilitar o acolhimento de estratégias e medidas que consolidem o sentido de Escola e reforcem a sua autonomia pedagógica.

Linhas orientadoras

As grandes linhas orientadoras do Projeto Educativo centram-se na promoção e articulação do Sucesso do Ensino Artístico Especializado, que, simultaneamente, preenche os requisitos necessários para a divulgação e promoção musicais e consolida a afirmação da educação, numa perspectiva artística para com os valores, normas, atitudes e comportamentos, renovando e fortalecendo a identidade própria de cada indivíduo, devolvendo-o à sociedade em constante mutação. Neste contexto, e porque se trata de Educação pela Música... e para a Música, os valores estéticos assumem um papel de destaque, porque são da maior importância para a educação. A educação estética inclui três componentes devidamente articuladas: a fruição, a criação e a reflexão, intentando preparar o educando para a totalidade da experiência humana estética.

Políticas educativas

A prossecução dos propósitos enunciados depende de um conjunto de políticas educativas esclarecidas e devidamente enquadradas na diversidade regional/local. Neste contexto, enumera-se um conjunto de medidas que contribuam para a consolidação da Academia de Música e do seu espaço:

- ✓ Reforçar a classe de Iniciação Musical;
- ✓ Continuidade e reforço do ensino da música em regime articulado;
- ✓ Reconversão, sempre que possível, dos alunos em regime supletivo para o regime articulado;
- ✓ Desenvolvimento das relações de cooperação e articulação entre a Academia de Música e as Escolas do Ensino Regular Articuladas;
- ✓ Política de retenção sem prejuízo para a continuidade dos alunos no ensino da música em regime articulado;
- ✓ Responsabilização dos Pais e Encarregados de Educação no sucesso do processo educativo;
- ✓ Ampliação da noção e definição de currículo;
- ✓ Definição de critérios de avaliação uniformes, para todas as disciplinas, garantindo a sua coerência e equidade;

- ✓ Promoção do trabalho de cooperação disciplinar entre os professores de Instrumento e Formação Musical;
- ✓ Implementação de programas orientados para a Música Popular/Tradicional Portuguesa;
- ✓ Privilegiar o património musical português e local através das disciplinas de coro, música de câmara e classes de conjunto reforçando a identidade da Escola;
- ✓ Reforçar as relações de colaboração com as Autarquias e agentes educativos locais, regionais e nacionais;
- ✓ Garantir a estabilidade do corpo docente;

Decorrentes das medidas enunciadas no ponto anterior desenvolvem-se objetivos concretos que a seguir se delinham:

- ✓ Fomentar uma melhor preparação para o ingresso no ensino articulado;
- ✓ Garantir a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino da música;
- ✓ Dirigir uma conduta coerente para uma identificação específica da Escola;
- ✓ Consolidar a articulação pedagógica entre as Escolas do Ensino Regular e a Academia de Música de Óbidos e proporcionar atividades conjuntas através de programas de interesse comum, nomeadamente na oferta complementar;
- ✓ Dar oportunidade ao aluno de se reorientar e concluir com êxito o Curso Básico de Música;
- ✓ Sensibilizar os Pais e Encarregados de Educação para uma participação ativa nas atividades escolares, interesse e acompanhamento no estudo, no contacto com os professores: a Família como primeiro Educador;
- ✓ Rentabilizar o estudo, ensinar a estudar, criar hábitos de estudo;
- ✓ Criar uma maior cooperação disciplinar entre os professores de Instrumento e os de Classe de Conjunto;
- ✓ Uniformizar critérios de avaliação entre as várias disciplinas;
- ✓ Criar plataformas de entendimento e relações disciplinares para a obtenção de um aproveitamento maior para as disciplinas artísticas;
- ✓ Sensibilizar para o património musical português e local com base na nossa identidade cultural;
- ✓ Privilegiar a cultura portuguesa, criar a nossa imagem;
- ✓ Fazer com que a Escola seja a própria vida;
- ✓ Melhorar os recursos, consolidar uma oferta própria, autêntica e criar um maior envolvimento da comunidade local e regional;
- ✓ Permitir o envolvimento ativo de todos os docentes na vida escolar;
- ✓ Caminhar no sentido da Autonomia Pedagógica.

A articulação das Escolas do Ensino Básico/Secundário Regular/Artístico

O ensino da música em regime articulado promove a democratização do ensino da música reforçando a formação artística do maior número possível de alunos, tendo como objetivo principal educar e formar uma futura geração de indivíduos com sentido estético, com sensibilidade e com maior autodisciplina. Visto a música passar a ser para estes alunos a sua opção, do seu plano de estudos, existem disciplinas que são lecionadas na Escola do Ensino Regular e outras na Academia de Música, como tal, é fundamental que as Escolas cooperem entre si para melhor servirem os seus alunos.

A Academia de Música de Óbidos tem atualmente 252 alunos neste sistema de ensino e é a partir daqui que a articulação entre as Escolas do Ensino Regular e a nossa se impõe. O excelente resultado conseguido na divulgação e promoção desta oferta educativa teve como ponto de partida a preparação e realização de atividades artísticas de elevado interesse musical desenvolvidas nas atividades de enriquecimento curricular de música durante os anos letivos procedentes. Mais recentemente projetos como o de iniciação desenvolvidos no Agrupamento D. Lourenço Vicente revelaram-se muito positivos e produtivos na valorização e desenvolvimento musical das crianças do 1º Ciclo do ensino básico.

No ensino secundário (2014/15) encontraram-se inscritos 11 alunos que frequentaram a música como 1ª opção e 7 como 2ª opção. A falta de financiamento público tem dificultado muito o livre acesso desta opção em regime articulado. O regime supletivo é neste momento a melhor opção mas muito condicionada por dois motivos: o financeiro e a carga horária.

Estratégias de Desenvolvimento

Plano de Atividades

A operacionalidade do Projeto Educativo depende, obviamente, duma vontade colectiva e determinada. Contudo, existem certos instrumentos de suporte indispensáveis para a sua concretização permanente. O plano anual de actividades (em anexo) é, sem margem de dúvida, o primeiro instrumento a considerar para uma organização coerente do trabalho, e, conseqüentemente, permitir atingir os objetivos propostos, para além de proporcionar a execução com sucesso do Projeto Educativo. Aqui, devem constar as várias atividades a realizar, as audições, os concertos, os momentos de avaliação e todos os eventos e as ações propostas, quer a nível

individual quer a nível de grupo, inerentes à Escola, numa perspectiva crescente, dinamizadora, envolvente e social. O regulamento Interno foi revisto no decorrer do ano letivo e encontra-se em anexo.

Estudo Acompanhado

O Estudo Acompanhado destina-se ao estudo do instrumento e constitui uma estratégia considerada importante para a obtenção do sucesso do ensino articulado. Consiste em uma a duas horas de estudo por semana na Escola, supervisionado por um professor de instrumento designado para o efeito. Os alunos seriados para o Estudo Acompanhado obedecem aos seguintes critérios:

- a. Alunos em situação de retenção
- b. Alunos em situação de desfasamento em relação ao ensino regular
- c. Outros alunos

Neste contexto, cada professor dentro da sua componente não letiva terá uma ou mais horas de trabalho para ajudar os alunos com mais dificuldades e necessidades. A distribuição dos alunos pelos professores de Estudo Acompanhado será feita mediante os seguintes critérios:

- a. Professor do mesmo instrumento
- b. Professor do mesmo Grupo
- c. Outros professores

Aulas de Apoio

No seguimento das necessidades anteriores e pelas questões enunciadas no ponto anterior, as Aulas de Apoio, têm intenção e função idênticas e destinam-se ao estudo da Formação Musical ou outra disciplina coletiva (História e Cultura das Artes, etc). Este acompanhamento é garantido pelo docente da disciplina.

Tempo de Estudo na Escola

O Tempo de Estudo na Escola consiste num estudo mais individualizado de carácter tutorial, com a orientação do professor do próprio instrumento no sentido de

colmatar dificuldades de várias ordens, nomeadamente a falta de instrumento em casa, e incentivar o aluno numa perspectiva positiva.

Estas medidas justificam-se, enquadradas na perspectiva de necessidades diagnosticadas: falta de atitude, de hábitos de estudo, de antecedentes musicais, de acompanhamento familiar e, ainda, pela ausência de instrumento, entre outros problemas identificados pelos docentes.

Orquestras/Coros (Infantil/Juvenil) / Música de Câmara

A prática de música de conjunto é fundamental no currículo de uma Escola de Música. Para além do estabelecido no atual plano de estudos, criaram-se outros grupos com o intuito de promover a música de conjunto. Esta estratégia permite um grande envolvimento de todos os elementos numa dinâmica de cooperação, socialização e responsabilização num entendimento performativo constante.

A Orquestra/Coro Infantil surge devido à necessidade de enquadrar todo o tipo de alunos dos diversos neipes e, também, de dar resposta a uma determinada faixa etária (até aos 10 anos de idade) que não reunindo, ainda, requisitos necessários do ponto de vista técnico para integrar a Orquestra/Coro Juvenil, se viam privados duma participação orquestral coletiva. Um outro objetivo é enquadrar e motivar os alunos mais novos para a (o) orquestra/Coro fazendo da experiência uma preparação para um futuro ingresso na (o) Orquestra/Coro Juvenil.

A Música de Câmara tem como objectivo um trabalho mais específico, instrumental e de repertório, para desenvolvimento de aspectos técnicos do próprio instrumento.

Recursos Disponíveis (elementos materiais)

A Academia de Música de Óbidos disponibiliza uma série de materiais didáticos e pedagógicos aos alunos para a obtenção de resultados positivos e minimização de gastos orçamentais familiares.

A Secretaria da Escola dispõe de livros temáticos na área da Música: História da Música, Análise Musical, Formação Musical e Teoria da Música, Partituras, colecções de CD (s) áudio e DVD (s).

As salas possuem climatização adequada contendo todo o equipamento necessário para o bom funcionamento das aulas a que se destinam.

O transporte de alunos, entre escolas, para a frequência dos cursos em regime articulado é feito em carlinhas próprias certificadas para o efeito e por pessoal com formação especializada.

Avaliação do Projeto Educativo

O Projeto Educativo é um documento flexível e receptivo às mudanças decorrentes duma avaliação contínua no sentido de responder eficazmente às necessidades da comunidade educativa. Prova disto está no conjunto das 6 reuniões gerais de professores levadas a cabo ao longo do ano letivo 2014/15 (periodicidade quase bimensal) e que estrategicamente puderam responder em pleno a todo o processo de execução do projeto educativo.

O trabalho desenvolvido pelos coordenadores de Grupo também foi fundamental e muito meritório no desenvolvimento do PE.

Um outro e indispensável meio de apreciação são os relatórios de autoavaliação individuais produzidos por todos os docentes no final de cada ano letivo.

A supervisão geral cabe sempre ao Diretor Pedagógico e Conselho Pedagógico que coordena e responde pelo maior ou menor sucesso de todo o PE.

Duração

O presente Projeto Educativo aplica-se ao ano letivo 2015/16 e seguintes.

Anexo I

Plano de atividades
Regulamento Interno

Óbidos, 05 de agosto de 2015

Página 15 de 15

Academia de Música de Óbidos

Regulamento Interno

Ano Letivo 2015/2016 e seguintes

**Direção Administrativa e Pedagógica
Dr. Pedro João Paulo dos Santos Filipe**

Regulamento Interno

CAPÍTULO I

De acordo com o estabelecido no âmbito do Decreto-lei nº 152/2013, de 4 de Novembro, é elaborado o presente regulamento, que tem por finalidade definir as competências, direitos e deveres dos vários órgãos de gestão, pessoal docente, alunos e pessoal não docente, os quais podem propor alterações a este regulamento, com a finalidade de tornar mais clara e eficiente a vida da Academia de Música de Óbidos, que tem Autorização Definitiva de Funcionamento nº 11752 de 24 de Julho de 2009, por Despacho do Senhor Diretor Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo e é designada ao longo deste regulamento, simplesmente, por Academia de Música ou Escola.

1 – A sociedade CAME – Centro de Arte, Música e Educação de Óbidos Unipessoal, Lda., com sede em EN 8, nº 4, Santa Maria, S. Pedro e Sobral da Lagoa, Concelho de Óbidos e Distrito de Leiria é a Entidade legalmente competente na Gestão da Academia de Música, sendo um Estabelecimento de Ensino Artístico Especializado de Música Particular e Cooperativo.

2 – A Academia de Música possui o regime de paralelismo pedagógico e tem por objeto a promoção, divulgação e ensino da música e de outras actividades culturais e sociais.

CAPÍTULO II

ESTRUTURA ORGÂNICA

A Academia de Música é dirigida pelos seguintes órgãos de gestão: Direção Administrativa da Entidade Titular e Direção Pedagógica.

1 – Direção Administrativa da Entidade Titular

O CAME – Centro de Arte Música e Educação de Óbidos Unipessoal Lda., confiará, por nomeação, a Administração da Academia de Música ao seu Diretor que, para pleno desempenho da sua missão, pode e deve:

- a) Assegurar os investimentos necessários para a prossecução dos objetivos definidos no Projeto Educativo;
- b) Representar a Escola em todos os assuntos de natureza administrativa;
- c) Responder pela correta aplicação dos subsídios, créditos e outros apoios concedidos;
- d) Estabelecer a organização administrativa e as condições de funcionamento da Escola;
- e) Assegurar a contratação e a gestão do pessoal;
- f) Prestar ao Ministério da Educação e Ciência as informações que este, nos termos da lei, solicitar;
- g) Cumprir as demais obrigações impostas por lei.

2 – A Direção Pedagógica

A Direção Pedagógica da Academia de Música é confiada, por nomeação do CAME – Centro de Arte Música e Educação de Óbidos Unipessoal Lda., a um Diretor ou Direção Colegial que, devidamente homologada pelo Ministério da Educação, e para pleno desempenho da sua missão pode e deve:

- a) Representar a escola junto do Ministério da Educação em todos os assuntos de natureza pedagógica;
- b) Decidir sobre os cursos a ministrar e escolher os respetivos professores;
- c) Nomear, através de uma seleção justa, honesta e condigna, e propor à aprovação da Direção do CAME – Centro de Arte Música e Educação de Óbidos Unipessoal Lda., os candidatos a professores;

- d) Propor a formação de comissões de professores, de alunos, de pais ou mistas a cujos elementos distribuirá as tarefas que devam ser desempenhadas por eles;
- e) Dirigir o corpo docente na elaboração de horários, provas de avaliação semestrais e provas de acumulação de forma a garantir seriedade e o bom nível de ensino;
- f) Propor a formação de professores, garantia, no fundo, da autonomia e independência da Academia de Música;
- g) Manter e estreitar relações de boa e franca colaboração com o CAME – Centro de Arte Música e Educação de Óbidos Unipessoal Lda., contribuindo para a resolução de problemas comuns, nomeadamente a manutenção da disciplina, tanto de alunos como de professores e de pessoal não docente;
- h) Apoiar os pais e encarregados de educação na resolução dos problemas relacionados com os seus educandos;
- i) Deliberar em conjunto, ou por si só, sobre assuntos estritamente pedagógicos, conforme o Decreto-lei nº 152/2013, de 4 de Novembro;
- j) Zelar pelo cumprimento dos programas, qualidade e eficiência do ensino da Escola, definidos de acordo com o Projeto Educativo;
- k) Garantir que os resultados finais atingidos pelo aluno, correspondam à verdade.

3 – Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é o órgão de gestão, orientação e coordenação pedagógica. É composto por um elemento de cada Grupo (Cordas, Sopros, Teclas, Percussão, Teóricas), pelo (a) Coordenador (a) da Iniciação Musical, pelo (a) Coordenador (a) do Ensino Básico Articulado, pelo (a) Diretor (a) do Curso Secundário de Música e pelo (a) Diretor (a) Pedagógico (a).

Ao Conselho Pedagógico compete:

Regulamento Interno

- a) Desencadear ações e mecanismos para a construção de um Projeto Educativo da Escola;
- b) Desencadear ações e mecanismos que assegurem a prossecução do Projeto Educativo da Escola;
- c) Elaborar o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades;
- d) Promover o cumprimento dos Planos e Programas de Estudo;
- e) Assegurar a orientação pedagógica definindo os critérios a ter em conta na preparação e funcionamento do ano letivo: organização de turmas/classes, utilização de espaços, elaboração de horários, calendário escolar, exames;
- f) Promover medidas que favoreçam a interação com a comunidade local;
- g) Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua dos docentes em exercício na Escola;
- h) Promover ações que estimulem a interdisciplinaridade;
- i) Planificar formas de atuação junto dos pais e encarregados de educação no sentido de garantir informação atualizada acerca dos alunos na comunidade escolar, aproveitamento escolar e disciplinar;
- j) Dar parecer de todas as questões de natureza pedagógica e disciplinar.

CAPÍTULO III

CORPO DOCENTE

1 – A Academia de Música envidará os necessários esforços para manter um corpo docente estável com qualificação capaz de garantir um bom nível de ensino e cumprir as finalidades do Projeto Educativo da Escola.

2 - Deveres do Professor:

- a) Cumprir o presente Regulamento Interno.

Regulamento Interno

- b) Conhecer e cumprir o estabelecido no Projeto Educativo de forma a reforçar a identidade e a autonomia da Escola;
- c) Cumprir os programas estabelecidos, quer pelo Ministério da Educação e Ciência, quer os ratificados pelo Conselho Pedagógico;
- d) Assegurar a docência da sua especialidade e assumir a responsabilidade pelo seu bom funcionamento;
- e) Dinamizar as áreas da sua especialidade num âmbito interdisciplinar;
- f) Envolver-se plenamente na vivência escolar;
- g) Cumprir as regras iminentes ao bom funcionamento da Escola;
- h) Tratar os alunos com dignidade e respeito sem deixar de lhes exigir a devida compostura;
- i) Marcar as faltas dos alunos e comunicar ao Encarregado de Educação, com conhecimento prévio da Direção Pedagógica, sempre que o aluno atingir metade ou a totalidade do limite de faltas previstas por lei, assim como as situações de retenção;
- j) Atender os pais e Encarregados de Educação ou os próprios alunos em horas previamente marcadas, podendo em determinadas circunstâncias esta função ser desempenhada pelo Delegado de Grupo e/ou Direção Pedagógica;
- k) Pugnar pela atualização constante dos seus conhecimentos artísticos, científicos e pedagógicos;
- l) Estar informado sobre tudo quanto se encontra legislado sobre o ensino;
- m) Participar em todas as reuniões para as quais forem devidamente convocados;
- n) Sempre que possível comunicar as faltas, antecipadamente, à Direção Pedagógica e/ou à Secretaria da Escola e justificá-las no prazo máximo de 48 horas;
- o) Para além dos pontos anteriores prevalecerá o que se encontra no contrato coletivo de trabalho, salvo em casos particulares tacitamente acordados entre o diretor e cada um dos professores.

3 – Direitos do Professor:

- a) Ser respeitado pelo pessoal docente, alunos e pessoal não docente;
- b) Receber os vencimentos a que tem direito, dentro dos prazos legalmente estabelecidos;
- c) Dispor de condições para o exercício das suas funções, de acordo com os recursos disponíveis da Academia de Música;
- d) Para além dos pontos anteriores prevalecerá o que se encontra no contrato coletivo de trabalho;

CAPÍTULO IV

ALUNOS

1 – A Academia de Música submeterá os novos alunos à realização de uma prova de acesso para testar a aptidão musical. As provas têm carácter eliminatório para admissão à frequência dos Cursos Básicos de Música e Secundário.

2 – O aluno constitui o elemento fundamental da Academia de Música e, uma vez admitido, a ele assistem deveres e direitos.

3 – Deveres do aluno

- a) Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral;
- b) Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares;
- c) Seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino e aprendizagem;
- d) Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa;

- e) Guardar lealdade para com todos os membros da comunidade educativa;
- f) Respeitar as instruções dos professores e do pessoal não docente;
- g) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos;
- h) Participar nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola, bem como nas demais atividades organizativas que requeiram a participação dos alunos;
- i) Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa;
- j) Prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, de acordo com as circunstâncias de perigo para a integridade física e psicológica dos mesmos;
- k) Zelar pela preservação, conservação e azeio das instalações, material didático, mobiliário e espaços verdes da escola, fazendo uso correto dos mesmos;
- l) Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa;
- m) Permanecer na escola durante o seu horário, salvo autorização escrita do encarregado de educação ou da direção da escola;
- n) Participar na eleição dos seus representantes e prestar-lhes toda a colaboração;
- o) Conhecer e cumprir o estatuto do aluno, as normas de funcionamento dos serviços da escola e o regulamento interno da mesma, subscrevendo declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso ativo quanto ao seu cumprimento integral;

- p) Não possuir e não consumir substâncias aditivas, em especial drogas, tabaco e bebidas alcoólicas, nem promover qualquer forma de tráfico, facilitação e consumo das mesmas;
- q) Não transportar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos, passíveis de, objetivamente, perturbarem o normal funcionamento das atividades letivas ou poderem causar danos físicos ou psicológicos aos alunos ou a terceiros;
- r) Respeitar a autoridade do professor.

3 – Direitos do aluno

- a) Ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa;
- b) Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas;
- c) Usufruir do ambiente e do projeto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade;
- d) Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido;
- e) Ver reconhecido o empenhamento em ações meritórias, em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela, e ser estimulado nesse sentido;
- f) Usufruir de um horário escolar adequado ao ano frequentado, bem como de uma planificação equilibrada das atividades curriculares

e extracurriculares, nomeadamente as que contribuem para o desenvolvimento cultural da comunidade;

- g) Beneficiar, no âmbito dos serviços de ação social escolar, de um sistema de apoios que lhe permitam superar ou compensar as carências do tipo sócio/familiar, económico ou cultural que dificultam o acesso à escola ou o processo de aprendizagem;
- h) Poder usufruir de prémios que distingam o mérito;
- i) Beneficiar de outros apoios específicos, necessários às suas necessidades escolares ou às suas aprendizagens, através dos serviços de psicologia e orientação ou de outros serviços especializados de apoio educativo;
- j) Ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral;
- k) Ser assistido, de forma pronta e adequada, em caso de acidente ou doença súbita, ocorrido ou manifestada no decorrer das atividades escolares;
- l) Ver garantida a confidencialidade dos elementos e informações constantes do seu processo individual, de natureza pessoal ou familiar;
- m) Participar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respetivo projeto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno;
- n) Eleger os seus representantes para os órgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola, bem como ser eleito, nos termos da lei e do regulamento interno da escola;
- o) Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos professores, diretores de turma e

órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse;

- p) Organizar e participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres;
- q) Ser informado sobre o regulamento interno da escola e, por meios a definir por esta e em termos adequados à sua idade e ao ano frequentado, sobre todos os assuntos que justificadamente sejam do seu interesse, nomeadamente sobre o modo de organização do plano de estudos ou curso, o programa e objetivos essenciais de cada disciplina ou área disciplinar, os processos e critérios de avaliação, bem como sobre matrícula, abono de família e apoios sócio/educativos, normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos e das instalações, incluindo o plano de emergência, e, em geral, sobre todas as atividades e iniciativas relativas ao projeto educativo da escola;
- r) Participar nas demais atividades da escola, nos termos da lei e do respetivo regulamento interno;
- s) Participar no processo de avaliação, através dos mecanismos de auto e heteroavaliação.

4 – Representação dos alunos

a) Os alunos podem reunir-se em assembleia de alunos ou assembleia-geral de alunos e são representados pela associação de estudantes, delegado ou subdelegado de turma e pela assembleia de delegados de turma, nos termos da lei e do regulamento interno da escola.

b) A associação de estudantes tem o direito de solicitar ao diretor da escola ou do agrupamento de escolas a realização de reuniões para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da escola.

c) O delegado e o subdelegado de turma têm o direito de solicitar a realização de reuniões da turma para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da turma, sem prejuízo do cumprimento das atividades letivas.

d) Por iniciativa dos alunos ou por sua própria iniciativa, o diretor de turma ou o professor titular de turma pode solicitar a participação dos representantes dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma na reunião referida no número anterior.

5 – Impedimentos e Sanções

O aluno não pode:

- a) Faltar às atividades escolares sem motivo justificado;
- b) Ter mau comportamento, manifestado através de palavras ou atos, dentro da Academia ou fora dela, sempre que se encontre no exercício de funções escolares;
- c) Participar em espetáculos públicos, quer a solo quer em grupo, sem autorização prévia da Direção Pedagógica (esta autorização só será dada após o parecer favorável do respectivo professor);
- d) Participar em atividades ilícitas, ilegais ou simplesmente proibidas pelo Regulamento Interno;

Sob pena de sofrer as seguintes sanções:

- a) Ser repreendido pelo Professor;
- b) Receber ordem para abandonar a aula (esta ocorrência será de imediato comunicada por escrito à Direção Pedagógica, afim de ser dado conhecimento imediato ao Encarregado de Educação e implica a marcação de falta);
- c) Ser repreendido pela Direção Pedagógica;
- d) Ser repreendido pelo Conselho Pedagógico;
- e) Ser repreendido pela Direção Administrativa;
- f) Ser suspenso até uma semana;

- g) Ser suspenso até ao fim do ano letivo com o conseqüente não aproveitamento;
- h) Ser excluído definitivamente da Academia de Música.

Faltas e suas implicações:

- a) O limite de faltas permitido ao aluno é o dobro do número de aulas semanais;
- b) Quando ultrapassado o limite de faltas permitido, o aluno ficará em situação de retenção por faltas;
- c) Pode o aluno, através do seu encarregado de educação ou do próprio se maior de idade, justificar as suas faltas, num prazo de (três) dias úteis pelo meio mais expedito. Para tal, utilizará a cademeta escolar do aluno;
- d) Para efeitos de retenção por faltas, só serão consideradas as faltas injustificadas;
- e) Reserva-se no entanto ao professor o direito de utilizar as faltas justificadas como elemento de ponderação para efeitos de avaliação do aluno;
- f) No caso da Iniciação Musical o aluno deve assistir a pelo menos 2/3 das aulas previstas para o ano letivo;
- h) Será considerada falta às atividades letivas sempre que o aluno não se faça acompanhar do material essencial ao funcionamento da aula. Assim, considera-se falta de presença quando o aluno por três vezes consecutivas ou interpoladas não traz o material estipulado para a aula sem justificação do encarregado de educação.

6 – Matrículas

- a) O prazo de inscrição e renovação de matrícula serão afixados anualmente pelo Diretor. Fora deste prazo poderão ser aplicadas penalizações pecuniárias a fixar pela Direção;

- b) A matrícula e a sua renovação nas Iniciações do 1º ciclo e nos Cursos Básicos de Música regem-se pelas disposições aplicáveis ao ensino básico geral, com as especificidades constantes na Portaria 225/2012 de 30 de julho. Os Cursos Secundários regem-se pela Portaria 243-B/2012 de 13 de agosto;
- c) As matrículas nos Curso Livres decorrem durante o ano letivo;
- d) As matrículas efetuadas para além dos prazos estipulados estão sujeitas à existência de vagas e não poderão ultrapassar a data de 31 de Dezembro;
- e) No ato da matrícula deverão ser apresentados os seguintes documentos:
- i. Bilhete de Identidade ou Cartão do Cidadão ou Cédula Pessoal;
 - ii. Boletim individual de saúde atualizado;
 - iii. Uma fotografia tipo passe;
 - iv. Certificado de matrícula da Escola do Ensino Regular que o aluno frequenta;
 - v. Impressos próprios existentes nos serviços administrativos da Academia de Música;
- f) Apenas em regime livre é possível fazer-se qualquer curso por disciplina;
- g) Para qualquer curso em regime livre, a Academia de Música reserva-se o direito de não abrir turmas para as quais não haja um número mínimo de alunos;
- h) A admissão às classes infantis é feita automaticamente, sem provas de seleção, atendendo à idade e à necessidade de um maior número de crianças contatarem com a música.

7 – Transferências

- a) São condicionadas à existência de vagas;
- b) São permitidas até à véspera do início das aulas do terceiro período;
- c) Em caso de transferência não aceite pela outra Escola, o aluno continua a ser considerado aluno desta Academia de Música, devendo efetuar os respetivos pagamentos.

8 – Anulação de Matrícula

- a) A anulação de matrícula só será aceite após o pagamento integral das propinas já vencidas, tendo de ser entregue o respetivo pedido de anulação, por escrito, com uma antecedência mínima de trinta dias, sob pena de ser obrigatória a liquidação da mensalidade do mês seguinte;
- b) Os impressos para anulação de matrícula encontram-se disponíveis nos serviços administrativos da Academia de Música;
- c) Em caso de abandono da Escola sem a devida formalização de anulação de matrícula e havendo dívidas por saldar, a Direção reserva-se o direito de tomar as medidas legais que considerar apropriadas.

9 – Propinas

- a) Aos alunos é cobrada uma propina de frequência entre Setembro e Junho;
- b) Os pagamentos são efectuados entre o dia um e o dia quinze do mês a que dizem respeito. Passados os 15 dias do pagamento das propinas de frequência, o mesmo não tendo sido efectuado, os

alunos serão excluídos das aulas, que só retomarão após a liquidação devida.

c) Não estão incluídas nas propinas eventuais despesas de inscrição, de material didático, de visitas de estudo, ou de transportes escolares;

d) Não haverá aulas e não será descontada qualquer percentagem nas mensalidades nos seguintes casos:

- i. Interrupções Letivas (Natal, Carnaval e Páscoa);
- ii. Período de provas globais
- iii. Feriados Nacionais e Municipais.

e) A tabela relativa às propinas é revista e aprovada pela Direção Administrativa, anualmente, sendo afixada no placard informativo.

10- Avaliação

São critérios de Avaliação Contínua os que forem aprovados em Conselho Pedagógico.

Avaliação Contínua

a) Será o aluno avaliado no final de cada período letivo, num total de três avaliações anuais e nas avaliações intercalares;

b) A avaliação será feita (Básico de Música) numa escala de 1 (um) a 5 (cinco). Corresponderá a classificação de nível 3 ao limite mínimo de aproveitamento;

c) A avaliação será feita (Secundário de Música) numa escala de 1 (um) a 20 (vinte). Corresponderá a classificação de 10 valores ao limite mínimo de aproveitamento;

d) Em relação à Iniciação Musical os critérios de avaliação são idênticos aos utilizados para os cursos básicos oficiais, atendendo evidentemente aos níveis etários. A avaliação processa-se de forma qualitativa e com periodicidade igual à dos restantes anos no final de cada período letivo.

- e) O professor não poderá recusar-se à classificação de um aluno, salvo se este não tiver comparecido a uma única aula;
- f) A dois períodos de classificação positiva não se poderá seguir um terceiro negativo, excepto em casos extremos que deverão ser devidamente fundamentados, por escrito, pelo professor;

Da Avaliação Contínua farão parte também as Provas Globais:

- a) Será decidido no início de cada ano letivo a data de realização das provas globais;
- b) As provas teóricas serão realizadas na própria aula, podendo em casos eventuais este horário ser alterado;
- c) Cada uma das provas terá um júri composto por um mínimo de dois elementos;
- d) São obrigatórias as provas globais de Instrumento e Formação Musical para os alunos do 6ºano/2ºGrau e do 8ºano/5ºGrau e terão um peso de 40% no cálculo da classificação final da disciplina.
- e) Serão afixadas as classificações obtidas;

Acumulações (Cursos Básicos)

O aluno pode solicitar prova de avaliação para transição de ano e/ou grau em qualquer das disciplinas do seu plano de estudos nos seguintes termos:

- a) A acumulação será proposta pelo aluno e/ou encarregado de educação, com o parecer favorável do professor da respetiva disciplina;
- b) Para se propor à acumulação o aluno deverá obter, no final do 1.º Período, uma nota mínima de nível 4 para acumular um ano e de nível 5 para acumular dois anos;

- c) A prova de acumulação realiza-se durante o 2 período, de preferência entre a última semana de janeiro e a primeira de fevereiro;
- d) O conteúdo das provas de acumulação é constituído por todo o programa do ano de escolaridade anterior àquele a que o aluno se candidata.

11 – Plano de Estudos

A duração e o número de aulas semanais do Curso de Iniciação e do Curso Básico, encontram-se estabelecidas pela Portaria 225/2012 de 30 de julho e o do Curso Secundário de Música pela Portaria 243-B/2012 de 13 de agosto.

CAPÍTULO V

PESSOAL ADMINISTRATIVO E AUXILIAR

São garantidos ao pessoal não docente os direitos decorrentes de legislação específica das respectivas carreiras.

Deveres dos funcionários

- a) Contribuir para o bom funcionamento da Academia de Música;
- b) Procurar informar com competência e clareza qualquer esclarecimento que lhe seja solicitado;
- c) Cumprir o que está superiormente legislado, o regulamento interno, e quaisquer outras determinações dos órgãos da Academia de Música ou dos seus mandatários;
- d) Atender com diligência e correção todo aquele que recorra aos seus serviços;

- e) Tratar com respeito os restantes elementos da comunidade escolar;
- f) Zelar pela conservação e bom funcionamento das instalações e equipamento da Academia de Música, em especial os que se encontram no seu sector de serviço;

Direitos dos funcionários

- a) Ser respeitado no exercício das suas funções;
- b) Frequentar ações de formação sem prejuízo do seu horário laboral;
- c) Ser informado e ouvido acerca das alterações legais que respeitem à sua situação profissional;
- d) Ser informado atempadamente de todas as alterações de horário, serviço e responsabilidade relacionadas com o seu setor;
- e) Ser escutado nas suas sugestões e críticas que se prendem com as suas tarefas;
- f) Ter condições de trabalho condignas para exercer as suas funções.

CAPÍTULO VI

TRANSPORTE DE ALUNOS

1. Todos os alunos que frequentem a Academia podem utilizar a rede de transporte da Academia de Música de Óbidos, mediante pagamento do valor afixar anualmente, de acordo com a distância, disponibilidade e percurso a estabelecer com o encarregado de educação no início de cada ano letivo.
2. O pagamento do serviço de transporte pode ser feito no final de cada período letivo escolar ou mensalmente.

3. Poderá ser feita uma redução do valor a pagamento mediante apresentação de um documento da segurança social que prove carência económica. O desconto previsto para o Escalão A e B será respetivamente de 75% e 50%.
4. Os alunos do Quadro de Mérito Escolar têm um desconto de 25% no período letivo seguinte à obtenção da distinção. Este desconto pode ser acumulado com o enunciado no ponto 3 do presente capítulo.

INSTRUMENTOS MUSICAIS

Existe um serviço de apoio (pequenas reparações) e aluguer de instrumentos musicais de baixo custo, assim como, um pequeno serviço de venda de acessórios e consumíveis indispensáveis ao bom funcionamento dos mesmos. A tabela de preços encontra-se afixada no placard informativo.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

- 1 – O ato de inscrição, ou de matrícula, pressupõe por si só o conhecimento e a aceitação integral das normas presentes neste Regulamento, no entanto, os Encarregados de Educação, ou os alunos, quando maiores de idade, devem declarar o seu conhecimento.
- 2 – O corpo docente terá conhecimento deste Regulamento, e declara (em impresso próprio) o seu conhecimento.
- 3 – Este Regulamento poderá, no final de cada ano letivo, ser alterado pela Direção Administrativa do CAME.
- 4 – Todas as omissões deste Regulamento serão resolvidas pela Direção Administrativa do CAME.

Óbidos, 05 de agosto de 2015

Regulamento Interno

ANEXOS – SECÇÃO II

Anexo 1 – Links do questionário enviado aos professores e alunos

Caros saxofonistas,

Estou a finalizar o Mestrado em Ensino da Música na ESML e para complementar o Relatório de Estágio necessito da vossa ajuda através do preenchimento deste questionário. O tema em causa é a memorização na performance do saxofone no ensino básico e destina-se a professores que leccionam ou já tenham leccionado saxofone e também a alunos deste instrumento.

Agradeço a vossa colaboração e peço que enviem a resposta até 20 de Março.

Link questionário alunos - <https://pt.surveymonkey.com/r/HHMTGFP>

Link Questionário Professores - <https://pt.surveymonkey.com/r/H5CKGKB>

Saudações musicais!

Elisabete Adão

Anexo 2 – Autorização de participação no *Workshop* de Memorização



Autorização de Participação



Exmo. Encarregado de Educação,

Venho por este meio pedir a sua autorização para a participação do seu educando no *Workshop* de Memorização que irá ter lugar no dia **30 de Abril**, pelas **10h** na **Academia de Música de Óbidos**.

O *Workshop* será orientado por mim, Elisabete Adão, professora de Saxofone na Academia de Música de Óbidos. É uma atividade integrada no Estágio no âmbito Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa e não terá qualquer custo para os alunos.

Será realizado um pequeno concerto para apresentar o trabalho desenvolvido no *Workshop*. O **concerto** será às **12h30** e conto desde já com a sua presença.

No final, haverá um almoço partilhado. Sendo assim, solicitamos que cada aluno traga algum doce ou salgado.

Objetivos gerais do *Workshop* são: Promover o gosto pela interpretação com recurso à memória; desvalorizar o “medo de falhar” durante a *performance* de memória; estimular a capacidade de audição musical atenta; promover a interpretação musical individualmente e em conjunto.

Objetivos específicos do *Workshop* são: Conhecer e aplicar técnicas de memorização; Interpretar 3 peças de memória; Realizar um concerto final recorrendo à memorização.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade.

(Prof. Elisabete Adão)

(Direcção Pedagógica da AMO)

(entregar às professoras Elisabete Adão, Anabela Araújo ou ao Prof. Pedro Filipe)

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno
_____ declaro que (seleccionar o que interessa):

- Autorizo o meu Educando a participar no *Workshop* de Memorização
- Não Autorizo o meu Educando a participar no *Workshop* de Memorização

O (A) Encarregado(a) de Educação