

Relatório de Estágio

Memorização musical: avaliação de diferentes estratégias e métodos de ensino

António Pedro de Oliveira Cebola

Mestrado em Ensino de Música

Julho de 2023

Orientador: Professor Doutor Miguel Henriques

Relatório de Estágio

Memorização musical: avaliação de diferentes estratégias e métodos de ensino

António Pedro de Oliveira Cebola

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Julho de 2023

Orientador: Professor Doutor Miguel Henriques

Agradecimentos

Agradeço a orientação do Professor Doutor Miguel Henriques, com quem tive o privilégio e o prazer de estudar ao longo destes dois anos. Considero extremamente importante para a minha formação como músico, pianista e professor todos os ensinamentos que partilhou comigo. Recordarei a sua grande dedicação, entusiasmo e a forma tranquila e cativante com que sempre orientou as aulas e todo o processo de trabalho. A sua orientação e disponibilidade na recta final da elaboração deste trabalho foram inextinguíveis.

Resumo I (Prática Pedagógica)

O presente relatório de Estágio do Ensino Especializado foi realizado no ano lectivo 2022/2023 no Conservatório de Música de Cascais. A prática pedagógica foi desenvolvida no contexto de um estágio em exercício, com a orientação da disciplina de Piano a três alunos de diferentes níveis (Iniciação III, 4º e 8º graus). Realizaram-se planos anuais e semanais que, apesar de constituírem um desafio, contribuíram para melhorar o aproveitamento e qualidade das aulas dadas. Neste relatório procedeu-se à caracterização da escola onde foi realizado o estágio e dos alunos que nele participaram. Também se identificaram as práticas educativas desenvolvidas, apresentando uma descrição das diferentes actividades realizadas e dos diferentes desafios que surgiram no decorrer do estágio.

Abstract I (Pedagogical Practice)

This Specialized Teaching Internship Report was carried out in the academic year 2022/2023, at Conservatório de Música de Cascais. The pedagogical practice was developed in the context of an in-service internship, with the guidance of the Piano discipline to three students of different levels (Initiation III, 4th and 8th grades). Annual and weekly plans were carried out which, despite being a challenge, were important in order to improve the quality of the lessons given. In this internship report, the school where it was carried out and the students who participated in it were characterized. The educational practices developed were also identified, presenting a description of the different activities carried out and the different challenges that were experienced during the internship.

Resumo II (Investigação)

O meu interesse em investigar o processo de memorização musical surgiu não só pela constatação das dificuldades que muitos alunos de piano apresentam como também da minha própria experiência de aprendizagem musical, onde poucas vezes este tema foi abordado.

Para estudar o impacto que as várias estratégias e métodos de ensino podem ter na eficácia da memorização musical comecei por realizar uma revisão de literatura sobre este tema.

De seguida, realizei um questionário direccionado a alunos e professores de piano com o objectivo de verificar se a memorização musical é realmente deixada para segundo plano na sala de aula.

No seguimento deste questionário procedi à investigação de vários artigos, teses e livros sobre os diferentes temas que considero influenciarem o processo de memorização, como por exemplo, a forma como o nosso cérebro cria e consolida memórias e o uso de capacidades metacognitivas e de como estas se desenvolvem.

Também apresento o modelo teórico de memorização musical desenvolvido por Jennifer Mishra assim como as diferentes estratégias de memorização sugeridas por vários autores.

Para concluir, com o objectivo de perceber qual a forma mais eficiente de aplicar e transmitir todo este conhecimento, abordarei diferentes métodos de ensino onde destaco os desenvolvidos por Tobias Matthay e por Paul Harris.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem do Piano; Memorização; Estratégias de memorização; Aprendizagem simultânea; Modelo teórico de memorização musical; Metacognição; Jennifer Mishra; Paul Harris

Abstract II (Research)

My interest in researching this topic arose not only because of the difficulties that many piano students have in this process, but also because of my own musical learning experience, where this topic was rarely addressed.

In order to study the impact that the various teaching strategies and methods can have on the effectiveness of musical memorization, I started by carrying out a literature review on this topic.

Then, I carried out a questionnaire aimed at piano teachers and students with the goal of verifying whether musical memorization is really left to the background in the classroom.

Following this questionnaire, I proceeded to analyse several articles, theses and books on the different topics that I consider to influence the memorization process, such as, the way our brain creates and consolidates memories and the use of metacognitive abilities and how these develop.

I also present the theoretical model of musical memorization developed by Jennifer Mishra as well as the different memorization strategies suggested by several authors.

To conclude, and with the aim of understanding the most efficient way to apply and transmit all this knowledge, I will address different teaching methods, where I highlight the ones developed by Tobias Matthay and Paul Harris.

Keywords: Piano teaching and learning; Memorization; Memorization strategies; Simultaneous learning; Theoretical model of musical memorization; Metacognition; Jennifer Mishra; Paul Harris

Índice

Parte I - Prática Pedagógica	7
1. Introdução	7
2. Caracterização da instituição de acolhimento	7
2.1. Identificação	7
2.2. Oferta educativa	8
2.3. Protocolos e Parcerias	9
2.4. Análise SWOT	9
2.5. População escolar	10
3. Prática educativa desenvolvida	13
3.1. Identificação dos alunos	13
3.1.1. Aluno A	14
3.1.2. Aluno B	14
3.1.3. Aluno C	15
3.2. Descrição das Aulas Leccionadas	16
3.2.1. Aluno A	16
3.2.2. Aluno B	18
3.2.3. Aluno C	20
3.3. Avaliação	22
3.4. Outras actividades	28
3.4.1. Audições/Avaliações	28
3.5. Aulas previstas	28
3.6. Planificações	29
4. Linhas orientadoras da prática pedagógica	36
5. Reflexão final	36
Parte II - Investigação	38
6. Introdução	38
7. Metodologia	40
8.1. Estratégias Cognitivas de memorização musical	41
8.1.1. Fragmentação	41
8.1.2. Repetição e prática espaçada	41
8.2. Estratégias cinestésicas	41
8.2.1. Memória muscular	41
8.3. Prática mental	42
8.4. Estratégias Auditivas	42
8.4.1. Audição interior	42
8.4.2. Escuta activa	42

8.5. Abordagem Multissensorial	42
8.6. Técnicas de Memorização Personalizada.....	43
9. Inquéritos	44
9.1. Amostra	44
9.2. Questionários.....	44
9.3. Apresentação de resultados	45
9.4. Análise e Reflexão sobre os resultados	54
10. Como surgiu a prática de executar uma obra musical de memória	55
11. Memória.....	56
11.1. Formação de memórias	56
11.1.1. Codificação	56
11.1.2. Consolidação	57
11.1.3. Recuperação.....	57
11.2. Formação de Memórias na aprendizagem Musical.....	58
11.2.1. Diferentes Sistemas de Memória na aprendizagem Musical.....	58
11.2.2. Codificação e Consolidação de Informações Musicais	58
11.2.3. Plasticidade cerebral	59
11.3. Tipos de memória.....	59
12. Modelo teórico da memorização musical	61
12.1. Conhecimento e experiência	61
12.2. Antevisão.....	62
12.3. Estudo.....	62
12.3.1. Estratégias e técnicas	63
12.3.2. Aprendizagem/memorização sensorial.....	63
12.3.3. Memória analítica	63
12.4. Sobreaprendizagem	64
13. Metacognição	64
13.1. Origem.....	65
13.2. Desenvolvimento da metacognição.....	68
13.3. O ensino da metacognição.....	68
13.4. Metacognição nos músicos.....	69
14. Pequena investigação sobre estratégias de memorização e a sua eficácia.....	70
14.1. Estudar a partitura	72
14.2. Prática mental.....	72
14.3. Repetição.....	73
14.4. Prática espaçada	73
14.5. Praticar em secções	74

14.6. Praticar de Mãos Separadas.....	74
14.7. Estudar num andamento lento	74
15. Métodos de ensino	76
15.1. Tobias Matthay.....	76
15.2. Aprendizagem simultânea	78
15.2.1. Antecedentes e Desenvolvimento do conceito de Aprendizagem Simultânea.....	78
15.2.2. Aprendizagem Simultânea: Princípios e Metodologia	79
15.2.3. Potenciais Limitações	80
16. Observações / Reflexão.....	81
17. Conclusão.....	83
Bibliografia	84

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Matrículas	10
Gráfico 2 - Distribuição de alunos	11
Gráfico 3 - Idade	12
Gráfico 4 - Alunos por instrumento	13
Gráfico 5 - Pergunta 1: Sexo.....	45
Gráficos 6 e 7 - Pergunta 2: Idade	46
Gráficos 8 e 9 - Pergunta 3: Tempo de experiência profissional / Grau de Instrumento que frequenta	47
Gráfico 10 - Pergunta 4: Considera o aspecto de memorizar uma obra importante?	48
Gráfico 11 - Pergunta 5: Algum dos seus alunos toca peças de memória / Já tocou alguma peça de memória?	49
Gráfico 12 - Pergunta 6: Solicita que o programa seja memorizado / Professor exige que o programa seja memorizado?	50
Gráfico 13 - Pergunta 7: Sente que os alunos têm dificuldade em memorizar / tem dificuldade em memorizar?.....	51
Gráfico 14 - Pergunta 8: A memorização é trabalhada na sala de aula / O professor trabalha a memorização na aula?.....	52
Gráfico 15 - Pergunta 9: Ensina estratégias para uma memorização mais eficaz / O professor ensina estratégias para memorizar?	53

Índice de tabelas

Tabela 1 - Análise SWOT.....	9
Tabela 2 - Audições/Avaliações	28
Tabela 3 - Aulas previstas.....	28
Tabela 4 - Modelo teórico.....	61
Tabela 5 - Resultados.....	71

Parte I - Prática Pedagógica

1. Introdução

Este Relatório de Estágio, integrado no Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, foi desenvolvido no ano lectivo 2022/2023.

Com o objetivo de adquirir novos conhecimentos e consequentemente melhorar a forma como ensino, aceitei o desafio de integrar o Mestrado em Ensino de Música.

Uma vez que lecciono no Conservatório de Música de Cascais desde o ano lectivo 2010/2011 optei por realizar o estágio nesta instituição. Para a realização do mesmo selecionei três alunos, de diferentes níveis, com dificuldades e objetivos distintos.

A possibilidade de exercer a actividade docente numa escola do Ensino Especializado de música, com alunos com qualidades e dificuldades específicas, em conjunto com a análise e a reflexão resultantes da elaboração deste trabalho, resultou numa maior consciencialização e uma consequente melhoria do meu desempenho profissional.

2. Caracterização da instituição de acolhimento

2.1. Identificação

O Conservatório de Música de Cascais foi inaugurado a 19 de Abril de 2008 e fica localizado no edifício previamente conhecido por Chalet Madalena (mais tarde Pensão Boaventura) no Monte Estoril. Este Conservatório foi a primeira instituição de ensino oficial de música no concelho de Cascais. A propriedade que atualmente pertence ao Conservatório de Cascais pertencia, inicialmente, a Joaquim Gadanho D' Oliveira (informação cedida pelo Conservatório de Música de Cascais). Em 1933 esta foi vendida a Ventura Garcia Rodrigues que efectuou várias alterações ao edifício quando construiu a atrás mencionada, Pensão Boaventura. No ano de 1960 o edifício é mais uma vez vendido.

O conjunto de proprietários que o adquiriu acabaria por vendê-lo à Câmara Municipal de Cascais em 1983. Ao ser vendido à Câmara Municipal de Cascais este acabou por servir de Pousada Municipal para famílias desalojadas assim como para situações temporárias de alojamento. Em 2003, resultado da realização de um concurso público para a reabilitação e reaproveitamento do edifício, este foi cedido ao Conservatório de Música de Cascais. O Conservatório de Música de Cascais substituiu a escola de música “Concertino”, criada no ano de 2002 pelo Maestro Nikolay Lalov. Devido ao facto de o edifício ter deixado de ser uma

estrutura de habitação e ter passado a ser uma instituição de ensino de música foi necessário criar novos espaços, como por exemplo, uma sala de aula para grandes grupos, conferências, audições, ensaios e concertos. Mais recentemente, em janeiro de 2023, foi inaugurado o edifício Cruzeiro. Este espaço irá servir de pilar para o projecto Vila das Artes, um pólo de artes performativas em Cascais. Este edifício, que estava abandonado há muitos anos, foi reabilitado e vai acolher três escolas: a Escola Profissional de Teatro de Cascais, o Conservatório de Música de Cascais e a Companhia de Dança Paulo Ribeiro. O novo edifício tem 18 salas, dez para a escola de teatro e oito destinadas ao Conservatório de Música de Cascais, dois grandes estúdios e uma sala de espectáculos com capacidade para mais de 300 pessoas.

2.2. Oferta educativa

Situado numa excelente localização, o Conservatório possui salas com isolamento sonoro e bem equipadas, oferecendo todas as condições necessárias para o desenvolvimento de um projecto educativo de qualidade. Um ano após a sua inauguração já contava com mais de 300 alunos inscritos nos cursos oficial e livre. Hoje, o Conservatório de Música de Cascais dispõe de uma oferta variada de cursos na área da música (Iniciação – Pré-Primária até ao 4º ano; Básico – 1º a 5º graus; Secundário – 6º a 8º graus), em instrumentos de cordas, sopros, piano e formação musical. Actualmente é considerada uma escola do Ensino Artístico Especializado de Música, sendo que os respectivos cursos de nível Iniciação, Básico e Secundário seguem as normas determinadas pelo Ministério da Educação

O Conservatório de Música de Cascais tem como oferta educativa o Curso Oficial de Iniciação Musical, o Curso Oficial Básico e os Cursos Livres Paralelos de Iniciação Musical, Básico e Secundário. Os alunos do ensino Básico e Secundário frequentam as disciplinas de Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto, sendo que todas as disciplinas são leccionadas em contexto de turma, com excepção da aula de Instrumento que é leccionada individualmente. Todas as aulas de turma têm a duração semanal de 90 minutos e a aula de instrumento tem 45 minutos de duração no ensino Básico e 50 minutos no ensino secundário. Os alunos de Iniciação Musical frequentam as disciplinas de Iniciação Musical, Instrumento e Coro, sendo que Iniciação Musical e Coro têm a duração de 45 minutos e a aula de instrumento tem a duração de 30 ou 45 minutos.

2.3. Protocolos e Parcerias

O Conservatório de Música de Cascais tem criado e mantido várias relações protocolares. O auditório Senhora da Boa Nova e o Museu de Música Portuguesa são dois dos locais que colaboram com o Conservatório, disponibilizando o seu espaço para a realização de audições e concertos. As escolas Frei Gonçalo de Azevedo e Santo António-Parede, dois dos agrupamentos com protocolo estabelecido com o Conservatório de Música de Cascais, mantêm relações com uma série de empresas e instituições para a realização de actividades no âmbito de formação cívica, educação, saúde e para a oferta curricular do curso Básico de Música.

2.4. Análise SWOT

De seguida apresento a minha sugestão de Pontos Fortes e Oportunidade relativa à análise SWOT¹ do Conservatório de Música de Cascais.

Tabela 1 - Análise SWOT

Pontos Fortes	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none">▶ Instalações de boa qualidade;▶ Ambiente escolar saudável e estimulante;▶ Vários locais para a realização de audições;▶ Corpo docente com espírito de colaboração;▶ Direção pedagógica muito atenta a todas as necessidades que possam existir	<ul style="list-style-type: none">▶ Realização de audições nos melhores auditórios de Cascais;▶ Desenvolvimento de competências pessoais e sociais

¹ A análise SWOT identifica e analisa os pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças de uma organização

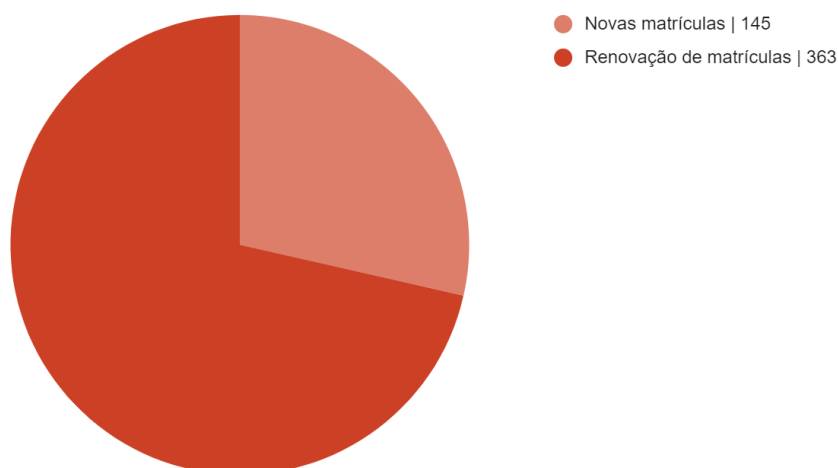
2.5. População escolar

No ano lectivo de 2022/2023 o Conservatório de Música de Cascais teve 508 alunos inscritos. É importante referir que este número engloba os alunos que têm aulas não só no Conservatório como nas Escolas com as quais o Conservatório de Cascais tem protocolos, como por exemplo a Escola Secundária Frei Gonçalo de Azevedo e a Escola Básica Santo António-Parede.

Distribuição de alunos

Os dados que passo a apresentar foram cedidos pelo Conservatório de Música de Cascais. No Gráfico é possível observar a distribuição da população escolar por tipo de matrícula. Salienta-se a grande quantidade de novas matrículas realizadas este ano letivo: cerca de 28%.

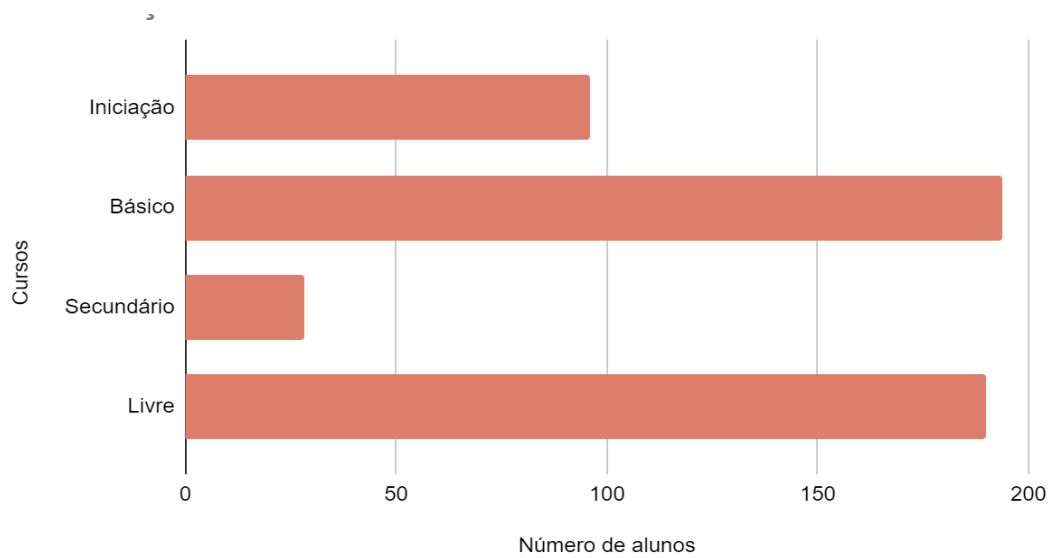
Gráfico 1 - Matrículas



Dos 508 alunos inscritos no Conservatório de Cascais no ano letivo 2022/2023, 363 foram renovações de matrícula e 145 foram novas matrículas.

No gráfico que se segue é possível observar a distribuição dos alunos pelos diferentes cursos:

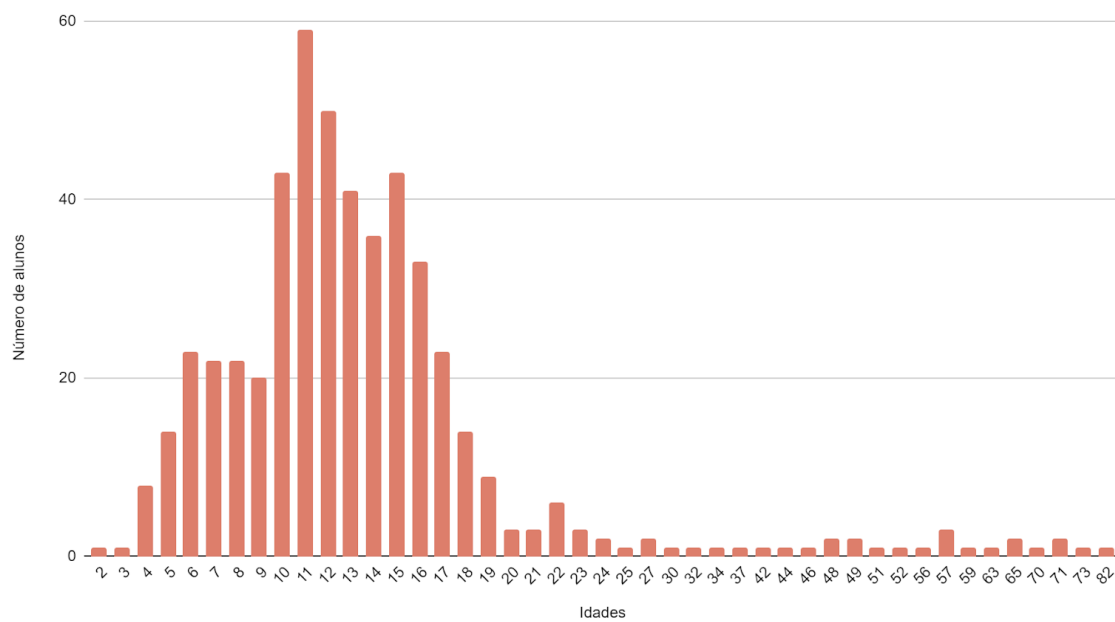
Gráfico 2 - Distribuição de alunos



É de destacar o facto de cerca de 75% dos alunos se encontrarem inscritos no Ensino Livre (cerca de 37,4%) e no Ensino Básico (cerca de 38%).

No próximo gráfico podemos verificar a distribuição dos alunos de acordo com a sua idade:

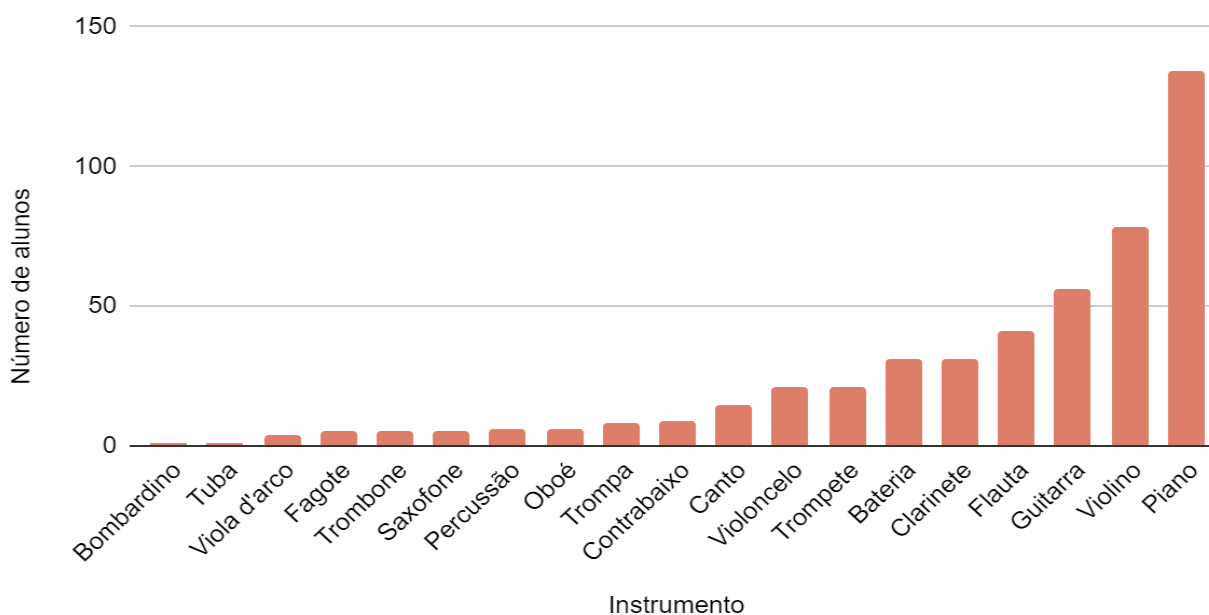
Gráfico 3 - Idade



Com facilidade se verifica que grande parte dos alunos se encontra entre os 10 e os 16 anos, contudo é de salientar a presença de alunos de todas as faixas etárias, dos 2 aos 82 anos de idade.

No gráfico seguinte podemos verificar a distribuição dos alunos pelos diferentes instrumentos. Dos 508 alunos inscritos no Conservatório 478 têm aula de instrumento.

Gráfico 4 - Alunos por instrumento



Como é usual o piano destaca-se como o instrumento com mais alunos inscritos (cerca de 28% dos alunos inscritos na disciplina de instrumento). De seguida temos o violino seguido da guitarra. Também me parece relevante a constatação de que o Bombardino e a Tuba são os instrumentos menos procurados.

3. Prática educativa desenvolvida

3.1. Identificação dos alunos

Por forma a garantir a confidencialidade e princípios éticos da investigação, e apesar da autorização verbal e escrita das direcções do Conservatório de Cascais e dos encarregados de educação dos alunos envolvidos, optei por identificar os alunos através das letras “A, B e C”. Os três alunos seleccionados para este estudo foram escolhidos por serem aqueles que apresentavam as condições necessárias, de acordo com o regulamento do Estágio do Ensino Especializado, e por apresentarem características e objetivos diferentes. De sublinhar o facto de estes três alunos terem manifestado total disponibilidade para participar neste projecto,

contribuindo significativamente para que o mesmo corresse da melhor forma possível. De seguida, apresento uma breve caracterização de cada um dos alunos seleccionados.

3.1.1. Aluno A

O aluno A, de 8 anos, iniciou o estudo de piano no ano lectivo 2019/2020 sob a minha orientação. Visto o aluno ser filho de pais músicos a música sempre fez parte do seu quotidiano, no entanto só aos 5 anos de idade começou as aulas de piano. O horário semanal das aulas foi definido para as Terças-Feiras, das 16:00 às 16:45. O Aluno A, a frequentar o 3º ano de Iniciação Musical, desde muito cedo mostrou um interesse e dedicação pouco comuns para a sua idade. O facto de ser muito interessado e de ter uma grande facilidade de executar ao piano o que lhe é pedido, tem resultado numa progressão assinalável tanto a nível técnico como musical. O aluno sempre demonstrou ser pontual e assíduo e uma grande responsabilidade no estudo individual. O facto de ter pais músicos tornou possível que o estudo, durante os primeiros cerca de dois anos e meio, fosse regularmente acompanhado pelos mesmos. No entanto, sensivelmente há um ano, começou a realizar as suas sessões de estudo de forma autónoma. Para esta mudança contribuiu o facto de a sua capacidade de leitura e interpretação do texto musical ter-se desenvolvido significativamente. A adaptação física às várias exigências do instrumento aconteceu de forma natural, demonstrando uma invulgar rapidez na correcção e assimilação dos conteúdos que lhe são transmitidos. As principais dificuldades sentidas no presente ano lectivo foram a adaptação a um repertório mais complexo e extenso, que necessita de mais tempo para ser preparado. Embora seja claro que o aluno tem capacidades para o preparar, o facto de ser um trabalho cujos frutos demoram um pouco mais a aparecer pode desmotivar e travar o progresso do aluno. Para o evitar, a programação do trabalho teve de ser realizada de forma a proporcionar ao aluno uma sensação de progresso contínuo.

3.1.2. Aluno B

O aluno B tem 13 anos. Este aluno iniciou os seus estudos de piano no ano lectivo de 2019/2020 sob a minha orientação. Ambos os pais são engenheiros e nenhum membro da família está ou esteve ligado ao meio musical. A inscrição deste aluno no Conservatório aconteceu devido ao interesse demonstrado pelo mesmo em aprender um instrumento. O primeiro contacto com a música deu-se aos 10 anos quando iniciou as aulas no Conservatório, entrando directamente para o primeiro grau. O horário semanal das aulas foi definido para Quinta-feira das 16:00 às 16:45. O aluno demonstrou uma grande assiduidade e pontualidade. O facto de não ter realizado qualquer ano de iniciação musical poderia ter sido um obstáculo à evolução deste aluno mas

tal não se verificou. Atualmente a frequentar o quarto grau de Instrumento e Formação Musical este aluno sempre demonstrou uma capacidade de trabalho irrepreensível, característica que mais tarde percebi estar presente em todas as disciplinas que frequenta. A evolução alcançada em três anos é de realçar. Resultado de uma grande disciplina, persistência e alguma facilidade técnica os objetivos propostos têm sido superados. A principal dificuldade sentida por este aluno no corrente ano letivo prende-se ao facto de se estar a preparar muito repertório em simultâneo, com o objectivo de conseguir preparar um pequeno recital de cerca de 20 minutos. Este trabalho tem como objectivo desenvolver a capacidade de gerir a aprendizagem de um repertório mais amplo. Para evitar que o aluno se sinta perdido e sem saber o que estudar, a realização de um plano para as diferentes sessões de estudo e o que estudar em cada uma delas provaram ser de grande importância para a obtenção dos resultados pretendidos.

3.1.3. Aluno C

O aluno C tem 17 anos e começou os seus estudos de piano no ano letivo de 2015/2016 sob a minha orientação. O pai encontra-se reformado e a mãe trabalha na área das Humanidades. Embora não tenha seguido profissionalmente a mãe do aluno frequentou aulas de música na sua juventude, tendo sido este um dos principais fatores que levou à inscrição do aluno no Conservatório. O primeiro contacto com a música deu-se aos 10 anos quando iniciou as aulas no Conservatório, entrando directamente para o primeiro grau. Atualmente encontra-se a frequentar o 8º grau de Instrumento e de Formação Musical. O horário semanal das aulas foi definido para Sexta-feira das 14:20 às 15:10. O aluno revelou ser assíduo e pontual na larga maioria das aulas. Quando iniciou as aulas de piano revelou ter bastante facilidade em aprender o programa que lhe foi pedido, completando o 1º grau com relativa facilidade. Contudo, à medida que foi avançando nos seus estudos e as exigências foram aumentando, nunca revelou ter uma grande capacidade de trabalho e interesse em praticar o instrumento em casa, chegando mesmo a ponderar sair do Conservatório. No entanto, foi conseguindo transitar de ano até ao 5º grau cumprindo os mínimos objetivos necessários. No desenrolar do seu 5º grau de instrumento, o aluno, talvez reflexo de uma maior maturidade, começou a demonstrar um interesse crescente pela música e pelo piano. Por infelicidade este crescente interesse coincidiu com a pandemia, o que neste caso foi bastante prejudicial. No presente ano letivo, embora demonstre bastante interesse, o aluno apresenta várias limitações técnicas, interpretativas e na organização do trabalho. Como tal, precisa de um grande apoio no processo de estudo, sendo uma aula semanal de 50 minutos muitas vezes insuficiente para trabalhar todas as questões necessárias.

3.2. Descrição das Aulas Leccionadas

Durante as aulas os conhecimentos transmitidos aos alunos não são somente instrutivos sendo muitas vezes baseados em exercícios de sensibilização e consciencialização para a resolução de problemas e para a compreensão das instruções do professor. Foi pedido aos alunos para prestarem a máxima atenção aos conhecimentos transmitidos, assim como uma grande disciplina e sentido de responsabilidade. No início da aula foi pedido aos alunos para lembrarem o trabalho de casa. Quase sempre se começou por trabalhar escalas e os respectivos arpejos, complementando-os, em algumas das aulas, com pequenos exercícios técnicos. Com o restante tempo disponível, trabalharam-se os estudos e peças programadas para as diferentes fases do ano letivo.

3.2.1. Aluno A

O aluno A começou a estudar piano comigo há 3 anos, quando tinha 5 anos. O seu rendimento no presente ano letivo tem sido muito elevado, tendo desenvolvido e consolidado várias capacidades. Este aluno encontra-se a frequentar o 3º ano de Iniciação Musical cujo programa passo a apresentar. (Programa facultado pelo Conservatório de Música de Cascais)

Iniciação Musical - III

Objectivos:

Conhecimento e exploração das diferentes partes do instrumento, bem como o seu funcionamento de uma forma geral e abrangente.

Postura correcta ao piano.

Leitura obrigatória em claves de Sol e clave de Fá em simultâneo, sempre na região central do piano.

Utilizar dinâmicas como Forte, Piano, Crescendo e Diminuendo.

Desenvolvimento de diferentes tipos de articulação (Staccato e Legato).

Desenvolver a capacidade de memorização.

Criar no aluno bons hábitos de estudo e estimular o gosto pela aprendizagem do instrumento.

Conteúdos Programáticos:

Exercícios técnicos para trabalhar a independência das mãos e dedos.

Escalas e Arpejos Maiores e menores em 1 oitava, com mãos juntas, até 2 alterações.

Peças a 4 mãos.

Métodos de ensino:

- Czerny op 599 e D. Bradley, estudos.
- John Thompson's, Modern Course for the Piano, vol. II
- Bastien Piano Basics, vol. II
- Suzuki Piano School, Vol. II
- Outros métodos sugeridos pelos professores.

Devido ao rápido progresso realizado por este aluno e às facilidades demonstradas desde que iniciou as aulas de piano, todos os objetivos propostos para o 3º ano de Iniciação musical começaram a ser trabalhados em anos anteriores.

Desta forma, e com o objetivo de não travar a evolução do aluno, defini um programa ambicioso para este ano letivo.

No que diz respeito a aspectos técnicos, este aluno trabalhou as escalas e arpejos Maiores e menores que começam em tecla branca. Todas estas escalas foram trabalhadas com 2 oitavas. A maior dificuldade apresentada pelo aluno está relacionada com a passagem do polegar. Para trabalhar e melhorar esta questão foram realizados vários exercícios centrados neste problema. Os objetivos de conseguir uma maior regularidade de articulação, executar as escalas e arpejos num andamento mais rápido e conseguir manter o polegar relaxado têm sido atingidos. Do programa que defini para este ano letivo acho relevante referir as 3 obras que sinto mais terem contribuído para o progresso deste aluno.

A invenção a 2 vozes n.4 de J.S.Bach começou a ser trabalhada no início do ano letivo.

Esta peça revelou ser de uma grande utilidade pois não só confrontou o aluno com uma obra musical de maior complexidade como permitiu abordar questões de estrutura musical, articulações diferentes, o conceito e identificação de um tema e desenvolver um processo de estudo e memorização mais eficaz. O aluno conseguiu atingir todos os objetivos tendo apresentado esta peça na 1ª audição deste ano letivo.

A segunda peça cujo estudo considero ter sido muito importante para este aluno foi a obra de R. Schumann intitulada de Knight Rupert. O facto desta obra ser constituída por duas secções muito diferentes em termos de carácter e de dinâmica tornou possível o trabalho musical e interpretativo com o aluno.

Atualmente estamos a trabalhar o primeiro andamento da Sonata em Dó M de W.A.Mozart.

Embora tenhamos começado a trabalhar há relativamente pouco tempo, o aluno já apresentou toda a exposição da mesma, permitindo-me antever que será possível aprender o 1º andamento, na sua totalidade, até ao final deste ano letivo.

Ao mesmo tempo que estas 3 obras foram trabalhadas outros estudos mais pequenos e fáceis foram aprendidos. Este equilíbrio pareceu-me bastante importante para conseguir manter a motivação do aluno.

3.2.2. Aluno B

O aluno B iniciou os estudos de piano comigo há 3 anos, quando tinha 10 anos. O seu rendimento e progresso no presente ano letivo tem sido elevado, tendo desenvolvido e consolidado várias competências técnicas e musicais. Este aluno encontra-se a frequentar o 4º grau de Instrumento cujo programa passo a apresentar. (Programa facultado pelo Conservatório de Música de Cascais)

4º Grau

Objectivos:

Continuação do desenvolvimento e aperfeiçoamento dos itens anteriormente referidos.

Trabalhar no sentido de ter uma sonoridade cuidada e “limpa”.

Execução com segurança do repertório, se possível, de cor.

Conteúdos Programáticos:

2 Estudos escolhidos de entre os seguintes:

Czerny – Escola de Velocidade, op. 299 (a partir do nº 21)

Czerny – A Arte de Desligar os Dedos, op. 740

Heller – Estudos Melódicos, op. 45

1 Invenção a 2 vozes de Bach

2 Peças de livre escolha

Sonata (pelo menos um andamento, excepto o andamento lento)

Escalas em 4 oitavas, em todas as tonalidades Maiores e menores, com respectivos arpejos no estado fundamental e inversões e respectivas cromáticas.

O facto deste aluno demonstrar um grande sentido de responsabilidade e apresentar uma consistência e regularidade de trabalho acima da média tornou possível não só o cumprimento

do programa definido para o 4º grau como o estudo de repertório mais exigente e o desenvolvimento de capacidades técnicas só exigidas em graus mais avançados.

No que ao trabalho técnico diz respeito, este aluno, por já conseguir executar todas as escalas, arpejos e respectivas inversões em quatro oitavas, iniciou o estudo de escalas em décimas e sextas. As dificuldades verificadas inicialmente foram facilmente ultrapassadas o que permitiu o estudo de todas as escalas maiores e menores desta forma. Embora não faça parte do programa de nenhum dos graus de piano, também foi trabalhada a escala cromática à distância de terceira menor e a escala cromática utilizando os dedos considerados mais fracos. (3,4,5). A primeira tem como objetivo o desenvolvimento de uma melhor coordenação motora, semelhante ao objetivo do estudo das escalas Maiores e menores em décimas e sextas, e a segunda o aumento do controlo e fortalecimento dos dedos mais fracos da mão. Todo este trabalho tem apresentado bons resultados sendo, no entanto, necessário continuar a fazê-lo durante mais tempo.

Em relação ao programa que este aluno preparou ao longo deste ano parece-me importante destacar o improviso op.90 n.4 de Franz Schubert. Esta peça colocou um grande desafio ao aluno não só pela sua longa duração como pelas competências técnicas e músicas que exige. A primeira secção desta peça é caracterizada pela presença de vários arpejos descendentes na mão direita. A aluna apresentou várias dificuldades técnicas em realizar estes arpejos. Para a resolução destes foi sugerido um trabalho lento, por acordes, de forma a consolidar a posição de cada um dos arpejos e a dedilhação usada em cada um deles. Com este trabalho consolidado foi pedido ao aluno que estudasse os mesmos arpejos num andamento lento e com diferentes figurações rítmicas. Este trabalho parece ter contribuído para a resolução dos problemas inicialmente apresentados.

A secção central desta obra é caracterizada pela presença de uma melodia realizada com a mão direita acompanhada por acordes executados por ambas as mãos. O facto de muitas vezes a mão direita ter de tocar a melodia e os acordes de acompanhamento em simultâneo exige a capacidade de tocar estas duas componentes com diferentes articulações e sonoridades. Para o conseguir foi importante trabalhar a mão direita acentuando e aumentando estas diferenças de forma a desenvolver a independência necessária entre estas duas componentes musicais.

Para além do estudo desta obra também de salientar que este aluno, por já ter estudado quatro invenções a duas vozes, aprendeu a sua primeira invenção a três vozes. As dificuldades apresentadas pelo aluno no estudo desta invenção prenderam-se maioritariamente à

necessidade de muitas vezes mudar material que está escrito numa das mãos para a outra, e à capacidade de realçar o tema quando este aparece nas diferentes vozes.

A evolução apresentada por este aluno neste ano letivo tem sido muito boa, permitindo a aprendizagem de obras mais longas e complexas.

3.2.3. Aluno C

O aluno C iniciou os estudos de piano comigo há 7 anos, quando este tinha 10 anos. O seu rendimento e progresso no presente ano letivo tem sido insuficiente e apresenta várias deficiências técnicas e musicais. Este aluno encontra-se a frequentar o 8º grau de Instrumento cujo programa passo a apresentar. (Programa facultado pelo Conservatório de Música de Cascais)

8º Grau

Objectivos:

Continuação do desenvolvimento e aperfeiçoamento pianístico do aluno, com vista à obtenção com sucesso do 8º Grau da Disciplina.

Conteúdos Programáticos:

2 Estudos escolhidos de entre os seguintes:

Cramer - Estudos

Czerny – A Arte de Desligar os Dedos, op. 740

Clementi

Moszkowski op. 74

Chopin – Estudos op. 10 / op. 25

Debussy – Doze estudos para Piano

2 Prelúdios e Fugas (pelo menos 1 a três vozes) ou Suite Francesa de Bach

2 Peças de livre escolha

1 Sonata de Scarlatti

1 Sonata completa ou Concerto

Escalas e Arpejos em 4 oitavas e em todas as tonalidades e inversões, 6as, 10as e 3as, Maiores e menores, respectivas Cromáticas e Arpejo de Sétima da Dominante.

O aluno C, fruto de um percurso muito irregular e de uma pequena capacidade de trabalho, dificilmente conseguirá concluir o 8º grau de piano com sucesso. Os principais fatores que têm condicionado o desenvolvimento deste aluno são a dificuldade em manter a concentração durante o estudo e a falta de regularidade de trabalho.

Este ano, antecipando as dificuldades que este aluno iria apresentar para cumprir o programa exigido, escolhi um programa que considero acessível para este grau.

Relativamente ao trabalho técnico, o facto de as escalas serem trabalhadas em décimas e sextas há já alguns anos fez com que o aluno se sinta confortável na sua execução.

Contudo o estudo de escalas em terceiras tem sido difícil de implementar. Para o conseguir comecei por ensinar a escala cromática em terceiras menores em movimento simétrico, mas o estudo realizado pelo aluno para a conseguir executar tem se revelado insuficiente. Entre as dificuldades que apresenta são de salientar a de tocar ambas as notas simultaneamente, a execução de *legato* e a memorização da dedilhação sugerida.

No que diz respeito ao repertório a preparar, começámos por trabalhar o primeiro arabesco de Debussy. Esta obra, em vários momentos, tem tercinas na mão direita ao mesmo tempo que colcheias na esquerda. O aluno apresentou grande dificuldade na coordenação destes dois ritmos. Para ultrapassar esta dificuldade foi necessário, numa primeira etapa, estudar de mãos separadas sentido e marcando o tempo. Ao juntar as mãos foi pedido ao aluno que estudasse cada tempo de forma isolada e só fizesse a sequência completa quando todos eles estivessem dominados. Uma vez ultrapassada esta dificuldade o resto da peça revelou ser relativamente acessível para este aluno. Ao mesmo tempo foi trabalhado o 2 estudo op.72 de Moszkowsky.

O aluno demonstrou um enorme entusiasmo na aprendizagem deste estudo tendo a mesma decorrido de forma satisfatória. Usando as estratégias de trabalho já conhecidas foi possível trabalhar e memorizar esta obra com relativa rapidez.

A escolha da sonata foi difícil. Por se tratar de uma peça bastante longa tive uma maior preocupação na sua escolha. Acabámos por optar pela sonata op.27 n.2. de Beethoven. Iniciamos o estudo desta obra pelo terceiro andamento por aparentemente ser o mais exigente.

O aluno revelou grande dificuldade em realizar os vários arpejos ascendentes da mão direita tendo sido importante o estudo por acordes e com diferentes padrões rítmicos.

O aluno também demonstrou dificuldade em executar acordes de forma rápida. Foram transmitidos ao aluno vários exercícios com o objectivo de tocar esses acordes sem tensão nos pulsos e nos braços, e os resultados, embora lentos, têm sido positivos.

Neste momento o aluno encontra-se a preparar um prelúdio e fuga de J.S.Bach.

Até ao mês de maio o aluno só conseguiu preparar as obras mencionadas, sendo muito difícil preparar o resto do programa até ao final do ano letivo.

3.3. Avaliação

É da responsabilidade do professor saber como considerar e usar as diferentes ferramentas de avaliação. O professor avalia a quantidade e a qualidade do trabalho que o aluno produz. A avaliação é atribuída em níveis ou valores de acordo com o grau de cumprimento desses fatores. Por semestre letivo existe uma prova prática que vale 40% da nota final tendo a avaliação contínua um peso de 60% na mesma.

De seguida apresento todas as competências avaliadas e o seu respectivo peso na nota final. (Critérios de avaliação facultados pelo Conservatório de Música de Cascais)

Técnica – 10% - avaliação do desenvolvimento das diversas competências técnicas necessárias para tocar o instrumento (escalas, arpejos e outros exercícios técnicos)

Interpretação – 10% - avaliação da capacidade musical e expressiva do aluno (fraseado, dinâmica e carácter)

Leitura Musical – 10% - avaliação da rapidez com que o aluno identifica e consegue passar para o teclado a informação presente na partitura

Conteúdos Programáticos – 10% - avaliação da quantidade de programa preparado pelo aluno

Capacidade de Trabalho – 10% - avaliação da regularidade e intensidade do trabalho desenvolvido pelo aluno

Prova Intercalar – 10% - avaliação de uma prova realizada a meio de cada semestre letivo

Prova Trimestral – 40% - avaliação de uma prova realizada no final de cada semestre letivo

Em ambas as provas de final de semestre de Iniciação Musical III cada aluno deve apresentar uma escala e um arpejo (15% da nota final da prova), uma pequena peça das sugeridas nos conteúdos programáticos (70% da nota final da prova) e realizar uma pequena leitura à 1ª vista (15% da nota final da prova).

As matrizes das provas do 4º grau e 8º grau são as seguintes:

Matriz da Prova de 4º Grau – Piano (facultada pelo Conservatório de Música de Cascais)

1º Semestre

Conteúdos		Cotação	Objetivos /Critérios de avaliação
a) Independência de dedos e velocidade; b) Compreensão da estrutura das peças; c) Respeito pelo texto; d) Noção dos diversos tipos de ataque e articulação; e) Domínio das obras executadas e memorização das mesmas; f) Compreensão das diferentes vozes de uma obra; g) Compreensão do estilo musical presente em cada obra; h) Domínio da Leitura;	Técnica <ul style="list-style-type: none"> ● 1 Escala com os respectivos Arpejos no E. F. e inversões ● Escala Cromática em 4 oitavas. 	15%	a) Clareza na execução, boa passagem de polegar e velocidade; b) Coerência nas planificações sonoras e fraseado; c) Correção do texto; d) Articulação correcta; e) Segurança e memória; f) Clareza e independência das vozes; g) Adequação do estilo musical a cada obra; h) Fluência da leitura;
	Estudo 1 Estudo	30%	
	1 Peça entre as seguintes: - 1 Invenção de Bach - 1 Andamento de Sonata - 1 Peça	40%	
	Leitura 1 Leitura à 1ª vista	15%	

2º Semestre / Prova de Acumulação

Conteúdos		Cotação	Objetivos /Critérios de avaliação
a) Independência de dedos e velocidade; b) Compreensão da estrutura das peças; c) Respeito pelo texto; d) Noção dos diversos tipos de ataque e articulação; e) Domínio das obras executadas e memorização das mesmas; f) Compreensão das diferentes vozes de uma obra; g) Compreensão do estilo musical presente em cada obra; h) Domínio da Leitura;	Técnica 1 Escala com os respectivos Arpejos no E. F. e inversões e escala Cromática em 4 oitavas. 1 Estudo	10% 20%	a) Clareza na execução, boa passagem de polegar e velocidade; b) Coerência nas planificações sonoras e fraseado; c) Correção do texto; d) Articulação correcta; e) Segurança e memória; f) Clareza e independência das vozes; g) Adequação do estilo musical a cada obra; h) Fluência da leitura;
	2 Peças entre as seguintes: 1 Invenção de Bach 1 Andamento de Sonata 1 Peça	30% Cada peça	
	Leitura 1 Leitura à 1ª vista	10%	

Matriz da Prova de 8º Grau – Piano (facultada pelo Conservatório de Música de Cascais)

1º Semestre

Conteúdos		Cotação	Objetivos /Critérios de avaliação
a) Independência de dedos e velocidade; b) Compreensão da estrutura das peças; c) Respeito pelo texto; d) Noção dos diversos tipos de ataque e articulação; e) Domínio das obras executadas e memorização das mesmas; f) Compreensão das diferentes vozes de uma obra; g) Compreensão do estilo musical presente em cada obra; h) Concentração; i) Domínio da Leitura;	Técnica 1 Escala em 8as, 6as, 10as e 3as com os respectivos Arpejos no E.F., inversões e 7º da Dominante. Escala Cromática em 4 oitavas.	15%	a) Clareza na execução, boa passagem de polegar e velocidade; b) Coerência nas planificações sonoras e fraseado; c) Correção do texto; d) Articulação correcta; e) Segurança e memória; f) Clareza e independência das vozes; g) Adequação do estilo musical a cada obra; h) Capacidade de concentração em grandes obras (Sonata); i) Fluência da leitura;
	Estudo 1 Estudo	30%	
	1 Peça entre as seguintes: 1 peça de Bach 1 and. Sonata/Concerto 1 Peça	40%	
	Leitura 1 Leitura à 1ª vista	15%	

2º Semestre

Conteúdos		Cotação	Critérios
<p>a) Independência de dedos e velocidade; b) Compreensão da estrutura das peças; c) Respeito pelo texto; d) Noção dos diversos tipos de ataque e articulação; e) Domínio das obras executadas e memorização das mesmas; f) Compreensão das diferentes vozes de uma obra; g) Compreensão do estilo musical presente em cada obra; h) Concentração; i) Domínio da Leitura;</p>	<p>Técnica 1 Escala em 8as, 6as, 10as e 3as com os respectivos Arpejos no E.F., inversões e 7º da Dominante. Escala Cromática em 4 oitavas. 1 Estudo</p>	<p>5% 20%</p>	<p>a) Clareza na execução, boa passagem de polegar e velocidade; b) Coerência nas planificações sonoras e fraseado; c) Correção do texto; d) Articulação correcta; e) Segurança e memória; f) Clareza e independência das vozes; g) Adequação do estilo musical a cada obra; h) Capacidade de concentração em grandes obras (Sonata); i) Fluência da leitura;</p>
	<p>Repertório 1 Peça de Bach 1 Sonata 1 Peça</p>	<p>20% 30% 20%</p>	
	<p>Leitura 1 Leitura à 1ª vista</p>	<p>5%</p>	

Matriz do Exame de 8º Grau – Piano (facultada pelo Conservatório de Música de Cascais)

Conteúdos		Cotação	CrITÉrios
a) Independência de dedos e velocidade; b) Compreensão da estrutura das peças; c) Respeito pelo texto; d) Noção dos diversos tipos de ataque e articulação; e) Domínio das obras executadas e memorização das mesmas; f) Compreensão das diferentes vozes de uma obra; g) Compreensão do estilo musical presente em cada obra; h) Concentração; i) Domínio da Leitura;	Técnica Escala em 8as, 6as, 10as e 3as com os respetivos Arpejos no E.F., inversões e 7º da Dominante. Escala Cromática em 4 oitavas. 1 de 4 Estudos	5% 15%	a) Clareza na execução, boa passagem de polegar e velocidade; b) Coerência nas planificações sonoras e fraseado; c) Correção do texto; d) Articulação correta; e) Segurança e memória; f) Clareza e independência das vozes; g) Adequação do estilo musical a cada obra; h) Capacidade de concentração em grandes obras (Sonata); i) Fluência da leitura;
	Repertório 1 de 3 Peças de Bach 1 Sonata 1 Peça estrangeira 1 Peça obrigatória	20% 25% 20% 10%	
	Leitura 1 Leitura à 1ª vista	5%	

3.4. Outras actividades

Durante o presente ano lectivo foram desenvolvidas diferentes actividades, algumas delas abertas aos encarregados de educação, familiares e comunidade escolar

3.4.1. Audições/Avaliações

Tabela 2 - Audições/Avaliações

Audições	27 de Janeiro 16 de Junho
Avaliações	15 a 19 de Janeiro 29 de Maio a 2 de Junho

3.5. Aulas previstas

Tabela 3 - Aulas previstas

Aluno A	1º semestre - 17 aulas 2º semestre - 17 aulas
Aluno B	1º semestre - 17 aulas 2º semestre - 16 aulas
Aluno C	1º semestre - 18 aulas 2º semestre - 16 aulas

As aulas tiveram início no dia 15 de Setembro de 2022, e terminaram oficialmente a 15 de Junho de 2023 para os alunos de Ensino Básico e Secundário e a 30 de Junho para os alunos de Iniciação Musical. De acordo com as normas do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, as aulas necessárias para a conclusão do estágio em exercício de funções docentes foram realizadas (total de 90 planos de aula)

3.6. Planificações

Selecionaram-se os planos de três aulas, um de cada um dos alunos que participaram no estágio. Os planos são de diferentes alturas do ano letivo de forma a abranger o maior espaço temporal possível.

Plano de aula

<p>Nome do Mestrando: António Pedro de Oliveira Cebola Data: 18/10/2022</p> <p>Professor Cooperante:</p> <p>Local: Conservatório de Música de Cascais</p> <p>Professor Orientador (ESML): Miguel Henriques</p> <p>Número de alunos:</p> <p>Grau/ano: Iniciação III</p> <p>Duração da aula: 45'</p> <p>Nome do(s) aluno(s): Aluno A</p>

<p>Contextualização da aula: Aula individual (Iniciação Musical)</p>

Objetivos	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Análise/ Observações	Duração
-Trabalhar a passagem do polegar -Consolidar a dedilhação das escalas assim como a coordenação entre as mãos	-Escalas e arpejos de Ré M e Ré m com duas oitavas -Escala cromática com duas oitavas	-Executar as escalas de mãos separadas -Exercícios de passagem de polegar -Escala com ambas as mãos com diferentes padrões rítmicos		15'

<p>-Trabalhar articulação e a precisão rítmica</p> <p>-Consolidar a memorização da secção já trabalhada</p> <p>-Avançar a leitura(4/6 compassos)</p>	<p>j.S.Bach- Invenção a duas vozes nº4</p>	<p>-Tocar a parte da peça já trabalhada para identificação de dificuldades e verificação dos progressos realizados</p> <p>-Trabalhar as articulações distintas existentes nas duas vozes exagerando-as de forma a melhorar a coordenação.</p> <p>-Ler de mãos separadas mais alguns compassos para os acrescentar ao estudo realizado em casa</p>		<p>30'</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------

Recursos utilizados: Instrumento; partituras; Material escolar

Reportório/Bibliografia: J.S.Bach- Invenções a duas vozes

Reflexão final/Avaliação: O aluno demonstrou ter trabalhado durante a semana apresentando várias melhorias em todos os conteúdos. Respondeu positivamente a todos os exercícios propostos, contudo não foi possível avançar a leitura da invenção a duas vozes até à secção que estava definida por falta de tempo.

Data ___ / ___ / _____ O Professor Cooperante _____ O Mestrando

Plano de aula

Nome do Mestrando: António Pedro de OLiveira Cebola

Data: 16/03/2023

Professor Cooperante:

Local: Conservatório de Música de Cascais

Professor Orientador (ESML): Miguel Henriques

Número de alunos:

Grau/ano: 4º

Duração da aula: 45'

Nome do(s) aluno(s): Aluno B

Contextualização da aula: Aula individual (Curso Básico)

Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Análise/ Observações	Duraçã o
-Trabalhar escalas à distância de décima e sexta -Melhorar a igualdade de articulação -Trabalhar os dedos fracos	-Escalas e Arpejos de Láb M e Láb m com quatro oitavas -Escala cromática à distância de oitava e terceira menor com quatro oitavas -Escala cromática em movimento simétrico usando os dedos 3,4 e 5	-Executar as escalas com metrônomo com diferentes subdivisões rítmicas -Exercícios para os dedos fracos da mão baseados na escala cromática		10'

- Melhorar a independência entre as diferentes vozes -Trabalhar o equilíbrio sonoro entre as diferentes vozes	J.S.Bach- Invenção a três vozes n.7	-Trabalhar de mãos separadas principalmente quando temos duas vozes a serem tocadas pela mesma mão -Identificação do tema ou do material melódico que se quer destacar e exagerar a diferença entre as diferentes vozes		15'
-Melhorar algumas dificuldades técnicas na execução de notas dobradas -Melhorar a precisão rítmica -Avançar a leitura da obra	Mozart- Sonata em Fá M K. 332	-Exercícios em terceiras e sextas para a mão esquerda baseados no material presente na peça -Leitura rítmica e melódica sem tocar - Ler uma secção nova de mãos separadas e definir dedilhações e métodos de estudo		20'

Recursos utilizados: Instrumento; partituras; Material escolar

Reportório/Bibliografia: J.S.Bach- Invenções a três vozes;
W.A.Mozart- Sonata em Fá M k.332

Reflexão final/Avaliação: A aluna demonstrou ter trabalhado durante a semana mas ainda apresenta várias dificuldades técnicas, nomeadamente na sonata de Mozart. As escalas e arpejos estavam bem trabalhados e a invenção a duas vozes de Bach foi alvo de várias melhorias como por exemplo a coordenação e diferenciação entre as várias vozes. A aluna também conseguiu avançar a leitura da Sonata de Mozart até à secção que estava definida.

Data ___ / ___ / _____ O Professor Cooperante _____ O Mestrando

Plano de aula

Nome do Mestrando: António Pedro de Oliveira Cebola

Data: 05/05/2023

Professor Cooperante:

Local: Conservatório de Música de Cascais

Professor Orientador (ESML): Miguel Henriques

Número de alunos:

Grau/ano: 8º

Duração da aula: 50'

Nome do(s) aluno(s): Aluno C

Contextualização da aula: Aula individual (Curso Secundário Paralelo)

Objetivos	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Análise/Observações	Duração
-Trabalhar escalas à distância de décima e sexta -Melhorar a igualdade de articulação -Trabalhar os dedos fraco	-Escalas e Arpejos de Mib M e Mib m com quatro oitavas -Escala cromática à distância de oitava e terceira menor com quatro oitavas -Escala cromática em movimento simétrico usando os dedos 3,4 e 5	-Executar as escalas com metrônomo com diferentes subdivisões rítmicas -Exercícios para os dedos fracos da mão baseados na escala cromática		

<p>-Trabalhar problemas rítmicos</p> <p>-Explorar e melhorar questões musicais</p> <p>-</p> <p>Consolidação da memorização</p>	<p>-C.Deussy- Arabesco n.1</p>	<p>-Exercícios de tercinas contra colcheias baseados em secções da peça</p> <p>-Trabalhar acordes com a nota superior mais destacada usando o peso do braço e a sua posição para o conseguir</p> <p>-Criar vários pontos de referência para se conseguir começar a tocar desses locais</p>		
<p>-Resolver problemas técnicos</p> <p>-</p> <p>Consolidação da memorização</p> <p>-Tocar o estudo num andamento mais rápido</p>	<p>-Moszkowski- Estudo op.72 n.2</p>	<p>-Exercícios inspirados em diferentes dificuldades que o estudo apresenta</p> <p>-Criar vários pontos de referência para se conseguir começar a tocar desses locais</p> <p>-Estudar pequenas secções em que a primeira nota de cada tempo serve de repouso e as restantes são tocadas muito rapidamente</p>		

Recursos utilizados: Instrumento; partituras; Material escolar

Reportório/Bibliografia: C.Deussy- Arabesco n.1
Moszkowski- Estudos op.72

Reflexão final/Avaliação: A aluna não estudou durante a semana tendo regredido em muitas das questões que já foram trabalhadas em aula. Contudo, a aluna revelou compreender o que lhe foi pedido e conseguiu melhorar um pouco durante a aula. Como estamos a falar de duas obras relativamente longas não foi possível abordá-las na sua totalidade tendo sido pedido à aluna que aplique o trabalho efetuado durante a aula ao resto das obras.

Data ___ / ___ / _____ O Professor Cooperante _____ O Mestrando

4. Linhas orientadoras da prática pedagógica

As práticas e os métodos de ensino têm sido alvo de uma profunda mudança nas últimas décadas. Muitas dessas mudanças devem-se à elevada investigação realizada nesta área, resultando num conhecimento mais completo de todos os fatores que influenciam a aprendizagem. Para que o sistema de ensino seja valorizado, o professor tem de procurar não só continuar o seu desenvolvimento profissional, como transmitir valores e conceitos como o respeito, a compreensão e a superação. Só deste modo conseguiremos formar pessoas capazes de continuar uma vida de aprendizagem e que desta forma explorem todo o seu potencial.

5. Reflexão final

No ano de 2010, dois anos após ter terminado a Licenciatura em piano na Esml e quando me encontrava a terminar o Mestrado em performance na Universidade de Évora, iniciei a minha carreira de professor de piano no Conservatório de Cascais, onde continuo a leccionar até aos dias de hoje.

Naturalmente, a minha forma de ensinar foi sofrendo alterações ao longo deste período, fruto da observação e análise dos resultados que fui obtendo e da experiência que fui adquirindo. No entanto, sinto que a frequência do Mestrado em Ensino de Música na Esml me permitiu adquirir novos conhecimentos e sobretudo uma maior consciência de todos os factores que devem ser ponderados no ensino da música e de como estes devem ser transmitidos.

Para além de me terem ajudado a estruturar as aulas, os conhecimentos que adquiri também me fizeram repensar a forma como transmito o conhecimento. Anteriormente, numa tentativa de rentabilizar o tempo de aula, tentava dar instruções claras e objectivas de forma a que o aluno conseguisse atingir o objectivo ou ultrapassar determinada dificuldade rapidamente. No entanto, este processo apresentou resultados muitas vezes diferentes dos pretendidos, pois não só os alunos apresentavam dificuldade em realizar o que lhes tinha sido pedido como ficavam stressados e desmotivados por não o conseguirem.

Ao longo do mestrado percebi que numa tentativa de ser mais eficaz tenho estado a transmitir a informação, seja ela técnica, interpretativa ou teórica de forma muito direta, retirando desta forma a possibilidade de experimentação, questionamento e descoberta ao aluno. Daqui para a frente, tenciono ter uma abordagem diferente de forma a permitir que o aluno tenha

possibilidade de procurar a resposta aos vários problemas e, desta forma, eliminar a frustração de não conseguir executar de imediato as instruções que lhe são dadas.

A questão da motivação também tem sido um desafio muitas vezes difícil de resolver. Embora eu já utilizasse nas minhas aulas muitas das sugestões de O'Neill e Mcpherson, a consciencialização de todas as estratégias que podem ser usadas vai ajudar-me a obter melhores resultados. Definir estratégias de trabalho e estabelecer objetivos a curto e longo prazo são ensinamentos que transmito desde que comecei a dar aulas. No entanto, alguns aspectos como comunicar as minhas expectativas e tentar que os alunos não estejam nervosos na preparação de um teste ou audição, muitas vezes me escaparam.

Embora leccione há quase quinze anos, considero que a frequência no Mestrado em Ensino de Música me ajudou a aprofundar conhecimentos em várias áreas. Alguns dos conhecimentos que fui adquirindo provocaram alterações imediatas na forma como ensino, revelando que a carreira de professor é de constante aprendizagem.

Parte II - Investigação

6. Introdução

Quando se começa a estudar piano, rapidamente somos confrontados com a necessidade de memorizar as peças que trabalhamos, seja por exigência dos professores ou pela obrigatoriedade de tocar de memória nos diferentes testes e exames que temos de realizar. Ao longo do tempo é possível desenvolver estratégias para tornar este processo mais eficaz baseadas e suportadas pelos diferentes conhecimentos musicais que vamos adquirindo ao longo da nossa formação.

Contudo, quando comecei a dar aulas percebi que a questão da memorização musical é muitas vezes encarada pelos alunos de forma secundária, como algo que acontece naturalmente por repetirmos os mesmos movimentos um grande número de vezes. Esta postura leva muitas vezes a resultados insatisfatórios, existindo uma grande probabilidade de durante uma performance ocorrerem falhas de memória que podem desmotivar e fazer com que os alunos não se sintam capazes de tocar em situações que envolvam algum stress.

A questão de como o processo de memorização de uma obra musical acontece já foi estudada por vários investigadores. Muita da investigação realizada está centrada na verificação de como músicos profissionais memorizam uma obra musical, as estratégias que utilizam e os diferentes tipos de memória que são usados nesse processo. É de salientar o trabalho de Jennifer Mishra, autora de vários estudos e artigos, que sugere um modelo teórico de como a música é memorizada.

O Modelo apresentado por Jennifer Mishra² é bastante relevante pois tenta apresentar de forma cronológica todas as fases e estratégias usadas pelos músicos no ato de memorização, possibilitando uma maior consciência de todo o processo e consequentemente a obtenção de melhores resultados. Contudo, o modelo apresentado foi desenvolvido através da observação de músicos profissionais e das diferentes estratégias que estes usam para conseguirem uma memorização mais eficaz, sendo deste modo pouco realista esperar que um aluno principiante consiga aplicar e regular o seu trabalho da mesma forma. Com este trabalho pretendo verificar se as estratégias de memorização sugeridas por vários autores podem ser úteis para estes mesmos alunos, assim como qual a melhor forma de as transmitir e implementar no plano de

² Jennifer Mishra dedica-se à educação e à psicologia musical. Tem publicações em revistas como *Psychology of Music* e *Journal of Research in Music Education*

uma aula. Com este objectivo em vista abordarei diferentes métodos de ensino de música, com especial ênfase no impacto que o conceito de aprendizagem simultânea desenvolvido por Paul Harris pode ter no processo de memorização. Para responder às questões colocadas investigarei vários documentos e realizarei vários estudos, como questionários e experiências, na tentativa de perceber como os alunos reagem a estas diferentes abordagens e estratégias.

O processo de memorização requer várias estratégias que estão condicionadas não só pelo conhecimento prévio como pelo nosso próprio desenvolvimento cognitivo. Para as conseguir desenvolver e aplicar é necessário ter a capacidade de avaliar e regular o nosso processo de aprendizagem, sendo o desenvolvimento das capacidades metacognitivas essencial para o conseguir. Desta forma, para melhor compreender os problemas e desafios com que os alunos são confrontados, é também necessário ter o conhecimento de como as capacidades metacognitivas se desenvolvem.

7. Metodologia

O motivo pelo qual decidi debruçar-me sobre este tema foi, como referi anteriormente, ter constatado que muitas vezes a questão da memorização musical é deixada para segundo plano. O facto de leccionar a disciplina de piano desde o ano de 2010 tem-me permitido constatar, em diferentes testes e audições, as dificuldades que os alunos encontram neste processo.

Com o objetivo de verificar a eficácia que diferentes estratégias de memorização e metodologias de ensino podem ter, procedeu-se a uma revisão da literatura cuja informação foi recolhida através da leitura de diferentes artigos, teses e livros. Esta revisão permitiu um conhecimento mais completo sobre esta temática e sobre todas as variantes com ela relacionadas.

Também foram realizados dois inquéritos (um inquérito a professores e outro a alunos do ensino especializado de música) com o objectivo de perceber como é encarada a questão da memorização musical. Toda a informação foi recolhida de forma confidencial e anónima e somente usada para o fim a que se destinava. Desta forma assumiu-se uma metodologia tanto quantitativa como qualitativa.

8. Revisão da Literatura

A questão da memorização musical é um tema que tem sido amplamente abordado nas últimas décadas, tendo já sido feitas várias investigações e escritos vários livros e artigos sobre o tema. A importância dada à memorização musical deve-se ao facto de esta ser uma capacidade essencial para os músicos, principalmente para os solistas, pois a capacidade de memorizar música com eficácia pode afetar significativamente o desempenho geral e a confiança de um músico no palco. Esta revisão de literatura visa sintetizar e avaliar criticamente os principais estudos realizados e as estratégias de memorização musical discutidas em pesquisas recentes. Muito do trabalho efectuado nesta área centra-se nas estratégias cognitivas, cinestésicas e auditivas usadas para memorizar música, bem como nos benefícios que uma abordagem multissensorial pode oferecer.

8.1. Estratégias Cognitivas de memorização musical

8.1.1. Fragmentação

A fragmentação ou estudo por secções refere-se ao processo de dividir grandes pedaços de informação em unidades menores mais facilmente assimiláveis (Miller, 1956). No contexto da memorização musical, essa estratégia consiste em dividir uma peça musical em secções ou frases de pequenas dimensões que facilitem ao músico a absorção de informação. As investigações realizadas por vários autores, como por exemplo Chaffin, sugerem que este processo pode facilitar a memorização pois reduz a carga cognitiva necessária no ato de memorização (Chaffin et al., 2002). Segundo vários estudos, os músicos devem praticar e memorizar cada secção separadamente antes de tocar a peça completa.

8.1.2. Repetição e prática espaçada

A repetição é uma componente fundamental na consolidação de uma memória (Ebbinghaus, 1885). Estudos demonstram que os músicos podem melhorar e consolidar a sua memorização de uma peça musical tocando-a várias vezes (Lehmann & Ericsson, 1997). Para além disso, a pesquisa sobre prática espaçada sugere que a distribuição das sessões de estudo ao longo do tempo é mais eficaz do que um estudo intensivo num curto espaço temporal. (Cepeda et al., 2006). Deste modo, os músicos devem incorporar a prática espaçada na sua forma de trabalhar para melhorar e reforçar o processo de memorização musical.

8.2. Estratégias cinestésicas

8.2.1. Memória muscular

A memória muscular, ou memória processual, é a capacidade de realizar tarefas motoras sem a utilização de pensamento consciente. No contexto musical, a memória muscular envolve as ações físicas necessárias para tocar um instrumento. Várias investigações indicam que a memória cinestésica desempenha um papel significativo na memorização musical, uma vez que os músicos necessitam confiar nos movimentos automatizados para executar passagens muito rápidas e de grande complexidade (Chaffin & Imreh, 2002). Para desenvolver a memória muscular, os músicos devem praticar devagar aumentando gradualmente a velocidade à medida que se vão sentindo mais confortáveis e seguros.

8.3. Prática mental

A prática mental, é a simulação cognitiva de uma atividade física sem realizar o movimento simulado (Driskell et al., 1994). Estudos têm mostrado que o estudo mental pode melhorar o desempenho em vários domínios, incluindo a música. Os músicos podem beneficiar da incorporação do estudo mental no seu método de trabalho, pois este ajuda a consolidar a memória cinestésica e facilita a memorização.

8.4 Estratégias Auditivas

8.4.1. Audição interior

A audição interior, ou "ouvir" música mentalmente, é um aspecto essencial para a memorização musical. A pesquisa sugere que os músicos com capacidade de audição interior mais desenvolvida conseguem memorizar música de forma mais eficaz (Aleman et al., 2000). Para melhorar esta capacidade, os músicos devem praticar "ouvir" uma peça interiormente sem tocá-la de forma a melhorar a representação auditiva interna da mesma.

8.4.2. Escuta activa

O processo de escuta ativa requer um envolvimento intencional e concentrado com uma peça musical. Os estudos efectuados indicam que a escuta ativa pode ajudar os músicos a interiorizar a estrutura, a harmonia e a melodia de uma peça, melhorando deste modo o processo de memorização (Gordon, 2007). É sugerido que os músicos ouçam diferentes gravações de uma peça, analisem as várias interpretações e identifiquem elementos específicos de cada versão que desejam incorporar na sua performance. Para além disso, é também extremamente importante gravar e ouvir as nossas próprias gravações de modo a avaliar e perceber o que se tem de melhorar na sua execução.

8.5. Abordagem Multissensorial

Vários estudos realizados sugerem que uma abordagem multissensorial da memorização musical, que combina estratégias cognitivas, cinestésicas e auditivas, é mais eficaz do que usar uma única estratégia (Hallam, 2010). Ao envolver e solicitar vários sentidos e tipos de memória, os músicos podem criar uma representação mental mais sólida e segura de uma peça.

8.6. Técnicas de Memorização Personalizada

Uma vez que cada músico tem os seus pontos fortes, pontos fracos e preferências, as estratégias de memorização mais eficazes podem variar de pessoa para pessoa (Williamon & Valentine, 2002). Deste modo, os músicos devem experimentar diferentes formas de trabalho para perceber qual a combinação de estratégias que melhor suporta o seu processo de memorização.

Esta revisão de literatura identificou as principais estratégias de memorização musical, incluindo abordagens cognitivas, cinestésicas e auditivas que têm sido alvo de investigação. Os estudos sugerem que uma abordagem multissensorial, que combina múltiplas estratégias, é a forma mais eficaz de memorização. Os músicos devem também personalizar as estratégias de memorização de forma a usar os seus pontos fortes e preferências. Ao compreender e aplicar essas estratégias, os músicos podem tornar mais eficaz a sua capacidade de memorizar música, conseguindo uma maior velocidade no processo de memorização e performances mais confiantes e envolventes.

No entanto, a aplicação destas estratégias requer conhecimentos muito específicos, não só de como se desenrola o processo de memorização como de questões técnicas e musicais, sendo impossível para um aluno principiante aplicar todas estas estratégias no seu método de trabalho. Deste modo creio que o professor desempenha um papel muito relevante na transmissão deste conhecimento.

Embora a memorização musical deva ser desenvolvida e trabalhada na sala de aula, esta não pode substituir ou atrasar o desenvolvimento da leitura musical do aluno, para não se correr o risco de mais tarde este aluno ser pouco autónomo no processo de aprendizagem (Henriques 2014).

9. Inquéritos

9.1. Amostra

Ambos os questionários foram realizados durante o 1º semestre do presente ano lectivo utilizando a ferramenta Google Forms.

Obtivemos resposta de 21 Professores e 45 alunos do Ensino Artístico Especializado de Música de várias escolas do país.

O questionário feito aos alunos foi primeiramente direccionado aos seus encarregados de educação de modo a poderem autorizar a participação dos seus educandos no mesmo.

Os alunos a quem foi pedida participação encontram-se entre o 1º e o 8º grau de Piano do Ensino Artístico Especializado de Música.

Em relação ao questionário realizado aos professores, foi solicitada a colaboração a docentes da disciplina de piano que lecionam ou lecionaram desde iniciação musical até ao 8º grau do Ensino Artístico Especializado de Música.

Todos os inquiridos responderam ao questionário anonimamente.

9.2. Questionários

Com o objectivo de recolher dados referentes às práticas e estratégias de memorização utilizadas, os questionários foram enviados directamente a professores do Ensino Artístico Especializado de Música e a alguns encarregados de educação, tendo sido também solicitado às secretarias ou direcções de algumas escolas, o envio do mesmo inquérito para o seu corpo docente e para os encarregados de educação dos alunos.

Quanto ao questionário direccionado aos professores, foi solicitada a sua identificação pelo género, idade, nível de ensino que leciona e o número de anos de experiência profissional.

Nesse questionário foram colocadas nove perguntas de resposta rápida com o objetivo de perceber a importância que cada professor dá à questão da memorização musical, o conhecimento que tem acerca deste assunto e qual o uso das diferentes estratégias e métodos que podem ser usados neste processo.

Todos os professores considerados para este questionário são de professores da disciplina de Piano.

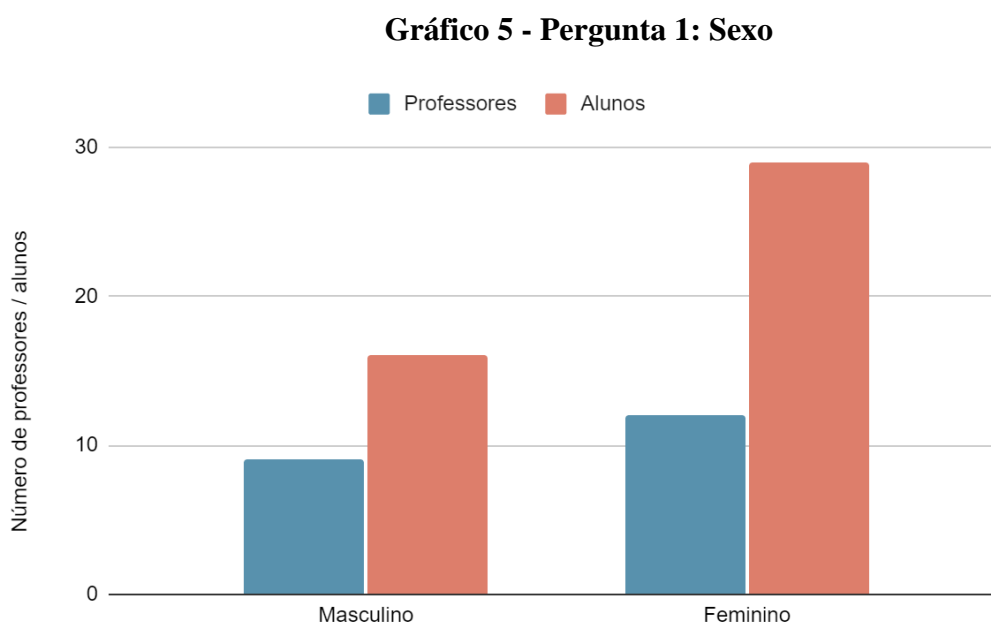
No questionário a alunos, foi solicitada a sua identificação pelo género, idade, e nível de ensino que frequentam.

Aqui, foram colocadas nove questões de resposta rápida com a finalidade de perceber se os alunos costumam memorizar as obras que estudam, como encaram o processo de memorização e se o seu professor lhes fornece a informação necessária para tornar este processo mais eficaz. Todos os alunos considerados para este questionário são alunos da disciplina de piano

9.3. Apresentação de resultados

-Perguntas de identificação:

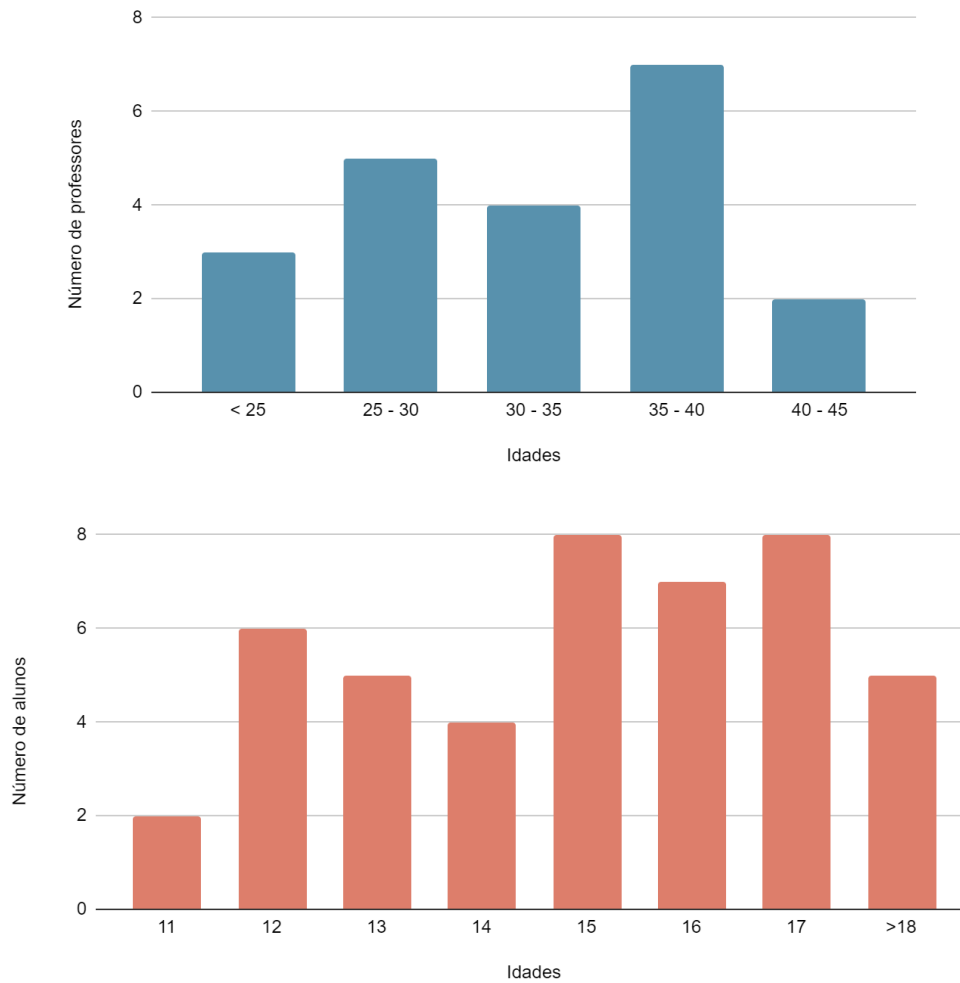
Pergunta 1: Sexo



- 9 dos Professores inquiridos são do sexo Masculino e 12 do sexo Feminino
- 16 dos Alunos inquiridos são do sexo Masculino e 29 do sexo Feminino
- No gráfico anterior podemos observar que quase 66% dos alunos que participaram no questionário são do sexo Feminino.

Pergunta 2: Idade

Gráficos 6 e 7 - Pergunta 2: Idade

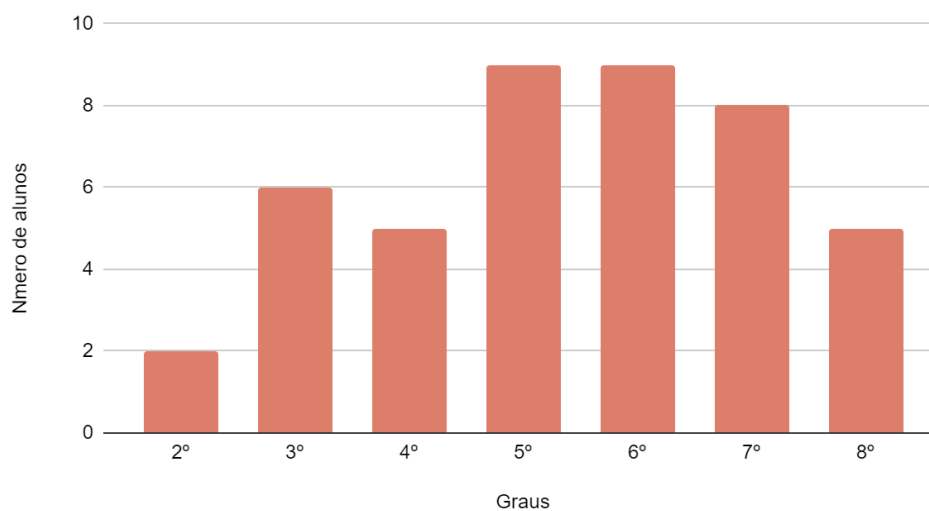
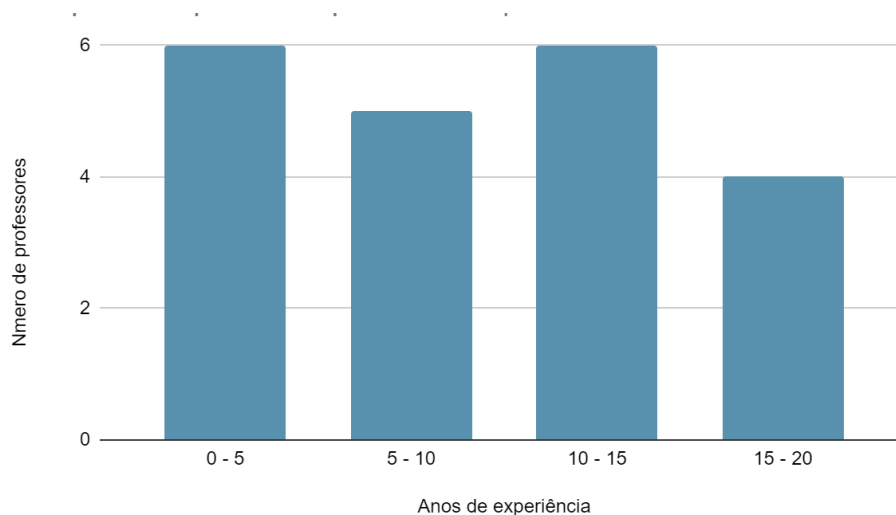


- A idade dos professores varia dos < 25 até aos 40-45 anos, tendo prevalecido a faixa etária dos 25 aos 40 anos.

- A idade dos alunos varia dos 11 aos >18 anos, tendo o maior número de alunos 15, 16 ou 17 anos.

Pergunta 3: Tempo de experiência profissional / Grau de Instrumento que frequenta

Gráficos 8 e 9 - Pergunta 3: Tempo de experiência profissional / Grau de Instrumento que frequenta

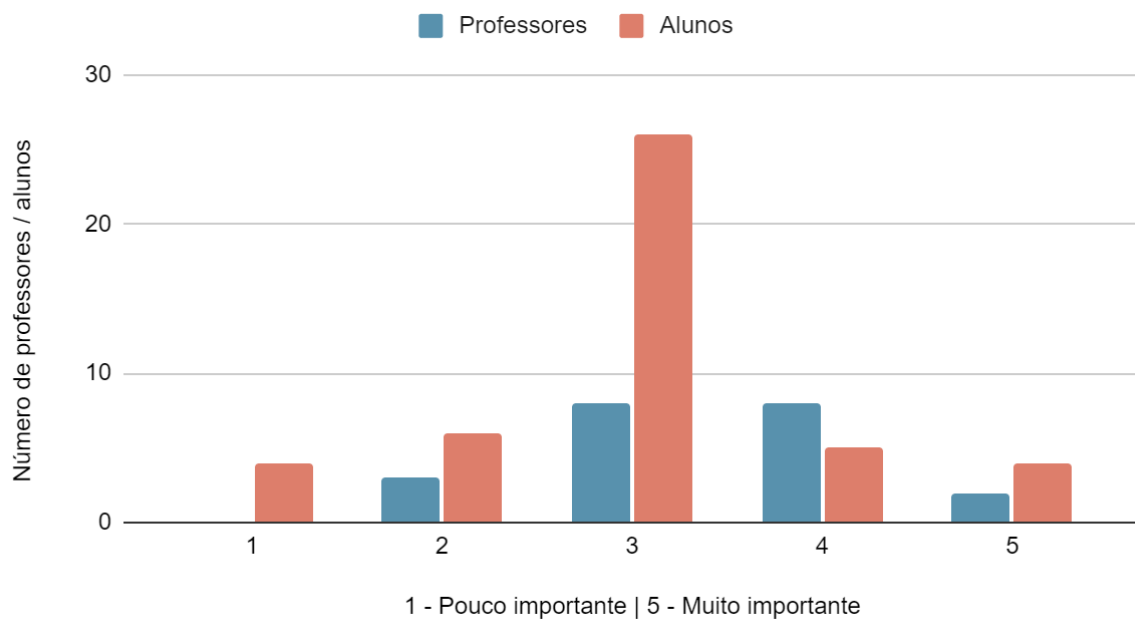


- Os professores inquiridos têm entre 0 a 20 anos de experiência profissional, não existindo nenhum dado digno de relevo.

- Os alunos que participaram no questionário frequentam do 2º até ao 8º grau de instrumento estando a maior parte a frequentar o 5º, 6º e 7º graus.

Pergunta 4: Considera o aspecto de memorizar uma obra importante?

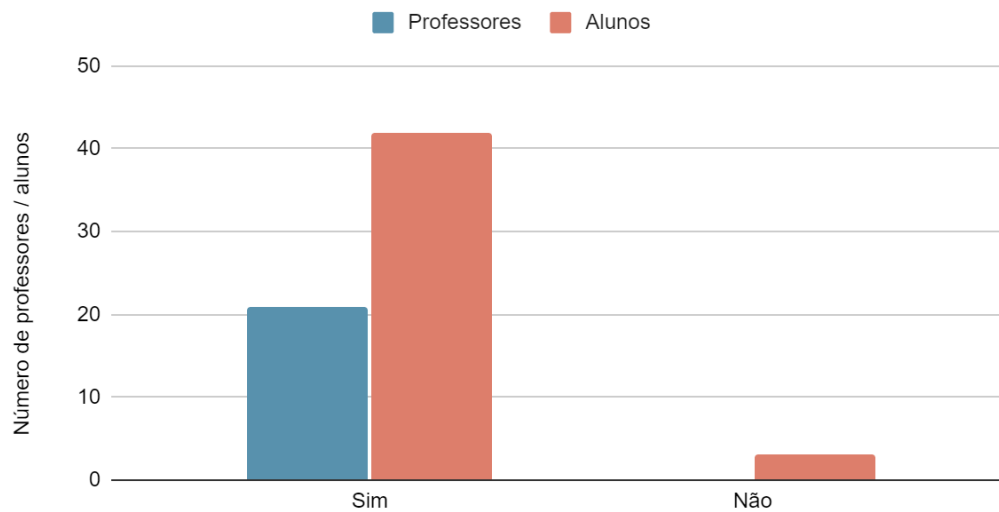
Gráfico 10 - Pergunta 4: Considera o aspecto de memorizar uma obra importante?



- Praticamente todos os professores e alunos atribuem importância à memorização das obras que estudam.
- De salientar que a maior parte dos alunos optou pelo número 3 da escala apresentada.

Pergunta 5: Algum dos seus alunos toca peças de memória / Já tocou alguma peça de memória?

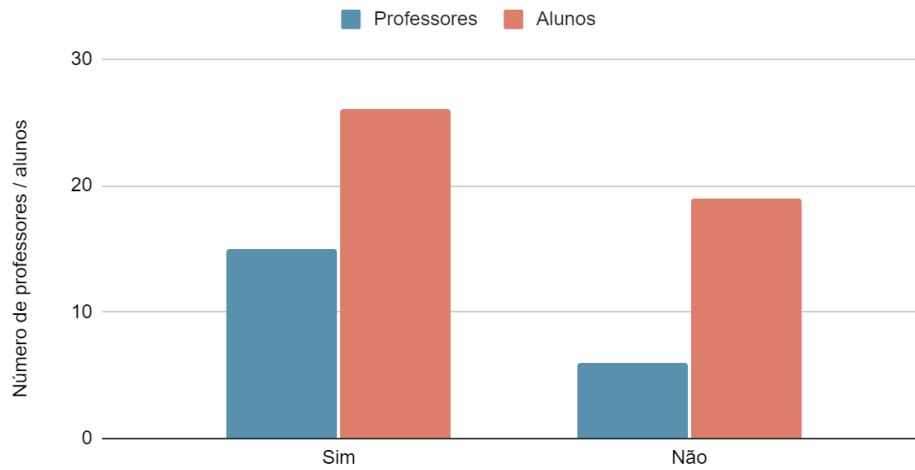
Gráfico 11 - Pergunta 5: Algum dos seus alunos toca peças de memória / Já tocou alguma peça de memória?



- Podemos verificar que todos os professores inquiridos têm alunos a tocar peças de memória e praticamente todos os alunos tocam ou já tocaram peças de memória.

Pergunta 6: Solicita que o programa seja memorizado / Professor exige que o programa seja memorizado?

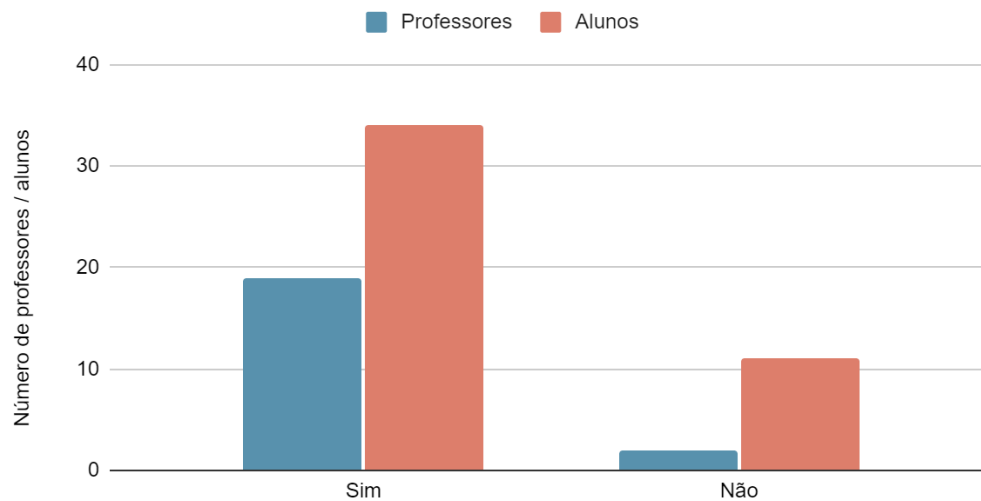
Gráfico 12 - Pergunta 6: Solicita que o programa seja memorizado / Professor exige que o programa seja memorizado?



- Podemos verificar que existe um maior número de alunos a quem é exigido a memorização do programa, assim como um maior número de professores que o dizem solicitar.

Pergunta 7: Sente que os alunos têm dificuldade em memorizar / tem dificuldade em memorizar?

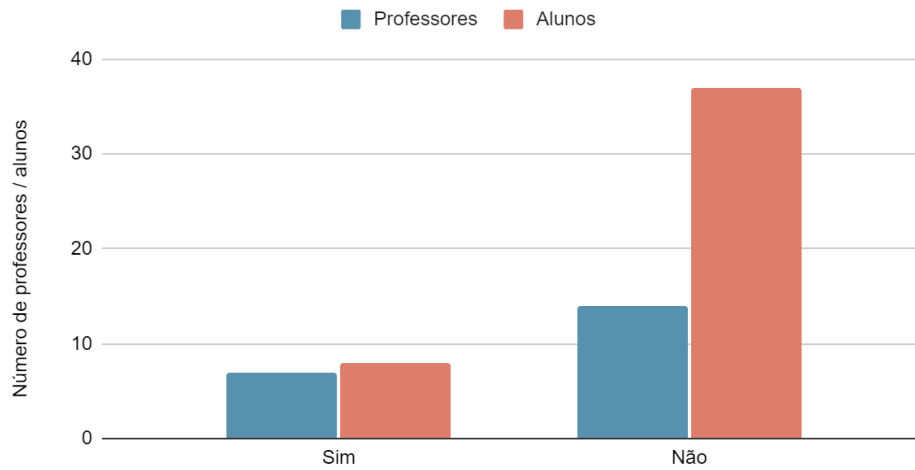
Gráfico 13 - Pergunta 7: Sente que os alunos têm dificuldade em memorizar / tem dificuldade em memorizar?



- Através da observação do gráfico podemos verificar que a maioria dos professores e alunos dizem identificar dificuldades no processo de memorização.

Pergunta 8: A memorização é trabalhada na sala de aula / O professor trabalha a memorização na aula?

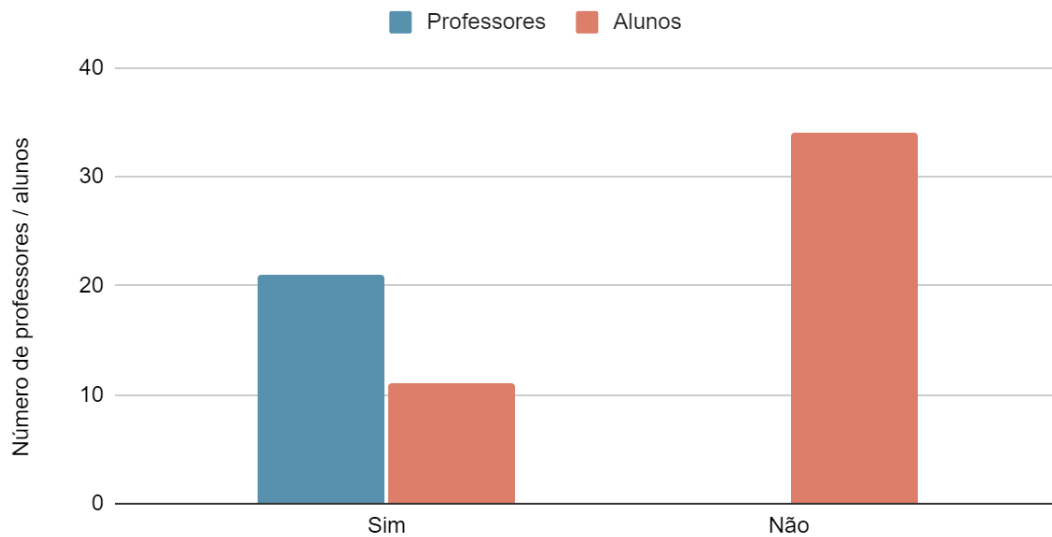
Gráfico 14 - Pergunta 8: A memorização é trabalhada na sala de aula / O professor trabalha a memorização na aula?



- De salientar que a maior parte dos professores e alunos diz não trabalhar a memorização durante as aulas.

Pergunta 9: Ensina estratégias para uma memorização mais eficaz / O professor ensina estratégias para memorizar?

Gráfico 15 - Pergunta 9: Ensina estratégias para uma memorização mais eficaz / O professor ensina estratégias para memorizar?



- Todos os professores dizem ensinar estratégias para tornar a memorização mais eficaz, o que não vai de encontro aos dados fornecidos pelos alunos.

9.4. Análise e Reflexão sobre os resultados

Embora nem todos os professores atribuam o mesmo grau de importância à questão da memorização, todos eles afirmam ter alunos a executar peças sem recurso à partitura. Este resultado vai de encontro ao verificado no questionário aos alunos onde quase todos mencionaram já ter memorizado uma peça. Este facto pode dever-se ao grande número de repetições que os alunos fazem para aprender uma peça e não ser obrigatoriamente fruto de um trabalho eficaz e consciente.

Cerca de 70% dos professores solicitam aos alunos que memorizem as obras que estão a trabalhar, resultado este um pouco superior ao obtido no questionário aos alunos. Esta exigência pode dever-se ao facto de, em muitos dos testes e audições realizados nas escolas onde os professores que participaram no questionário lecionam, este ser um fator em consideração na avaliação final e não por ser a postura dos professores em relação a este tema.

A maioria dos professores e alunos revela que estes sentem dificuldade em memorizar o repertório que estão a trabalhar, no entanto menos de 30% dos professores diz trabalhar este processo na sala de aula e ainda menos alunos referem trabalhar a memorização durante a aula. Estes resultados, embora fruto de uma amostra reduzida, vão de encontro à minha experiência não só como professor, mas também enquanto aluno, onde estas questões foram raramente abordadas.

Após este pequeno questionário, e embora reconheça que a amostra é de pequenas dimensões e que podem existir vários fatores a condicionar os resultados obtidos, parece-me que o problema que me levou a querer investigar este tema é um problema real que condiciona o progresso e a eficácia de trabalho dos alunos.

10. Como surgiu a prática de executar uma obra musical de memória

Hoje em dia é bastante comum que os recitais de piano sejam realizados sem o auxílio da partitura. A execução de uma peça musical de memória é algo que atualmente é esperado de um pianista pois é um requisito de muitas competições e exames. Esta prática, segundo vários autores (Walker, 1977), começou com Franz Liszt e Clara Schumann. Desde então tem-se tornado progressivamente mais comum que um músico solista, como por exemplo um pianista, apresente os seus recitais sem recurso à partitura.

Até à primeira metade do século XIX grande parte dos recitais eram realizados com o apoio da partitura. Nessa época era bastante comum um recital ser constituído por vários géneros e formações musicais de forma a oferecer uma maior variedade ao público e, desta forma, mais facilmente manter o seu interesse. O final de um recital era normalmente reservado para um momento de improvisação sobre temas conhecidos ou sugeridos pelo próprio público. Estas improvisações eram muitas vezes consideradas o ponto alto do recital. A prática de executar uma peça musical sem recurso à partitura foi tornada comum por Franz Liszt. Este, no final dos seus recitais, ao invés de improvisar sobre um tema musical, começou a apresentar obras de sua autoria executando-as completamente de cor, para grande espanto e admiração do público. Com o passar do tempo esta prática foi-se tornando comum.

Na segunda metade do século XIX vários fatores contribuíram para a consolidação da prática de tocar sem partitura, como por exemplo, o facto de se tornar mais usual a performance de música escrita por outros compositores, sendo o acto de tocar de memória um sinal da seriedade e do compromisso do intérprete.

Para além de se ter tornado uma tradição, tocar de memória pode trazer muitos benefícios não só ao intérprete, mas também a quem o ouve. A memorização de uma obra permite ao intérprete uma maior segurança em passagens rápidas ou que envolvam muitas mudanças de registo, uma maior liberdade e espontaneidade (Williamon, 2002; Gordon, 2004) e, devido ao facto de tocar um instrumento em público poder ser comparado à realização de um discurso, criar uma melhor comunicação e maior ligação com o público.

11. Memória

Existem vários tipos de memória e estratégias de trabalho que um músico pode usar no processo de memorização de uma obra.

Contudo antes de avançar para esses tópicos, parece-me importante compreender de forma mais geral como o nosso cérebro cria memórias. Desta forma será possível compreender de forma mais clara o porquê de determinadas estratégias de trabalho serem mais eficazes que outras, no que à memorização diz respeito.

11.1. Formação de memórias

A capacidade do cérebro humano de formar, armazenar e recuperar memórias tem sido objeto de uma extensa pesquisa e debate entre neurocientistas e psicólogos nas últimas décadas. Com os avanços recentes verificados em técnicas de neuroimagem e biologia molecular, a compreensão de como as memórias se formam aumentou, permitindo que os investigadores desenvolvam teorias mais abrangentes sobre os mecanismos subjacentes a essa complexa função cognitiva. As explicações e teorias mais recentes relativas à formação de uma memória centram-se na codificação neurológica, consolidação, processos de recuperação, e nos papéis que as várias estruturas cerebrais desempenham nesses processos.

11.1.1. Codificação

A formação de uma memória começa com o processo de codificação. Este processo consiste na transformação da informação sensorial numa representação neurológica. Este processo está relacionado ao conceito de plasticidade sináptica, ou seja, da capacidade das sinapses se fortalecerem ou enfraquecerem ao longo do tempo com base na experiência (Martin, Grimwood e Morris, 2000). Uma teoria geralmente aceite relativa à plasticidade sináptica é a regra de aprendizagem Hebbiana, que diz que quando dois neurónios disparam juntos, a conexão entre eles aumenta (Hebb, 1949). A regra de aprendizagem Hebbiana serve de base para o conceito de potencialização a longo prazo (LTP), que diz que existe um aumento duradouro na força sináptica quando os neurónios são repetidamente ativados (Bliss & Collingridge, 1993).

11.1.2. Consolidação

Depois de uma memória ser formada ela passa por um processo de consolidação, que a estabiliza e integra na chamada memória de longo prazo. A consolidação tem dois estágios principais: a consolidação sináptica, que ocorre poucas horas após a codificação, e a consolidação de sistemas, que se desenvolve ao longo de dias, semanas ou até mesmo anos (Dudai, Karni e Born, 2015). Durante a consolidação sináptica, a memória é fortalecida através de mudanças estruturais e moleculares ao nível da sinapse.

A consolidação de sistemas envolve a reorganização gradual de uma memória em diferentes regiões do cérebro.

O papel do hipocampo, uma estrutura cerebral crítica para a criação de memórias, é particularmente importante na consolidação. Acredita-se que o hipocampo funciona como um local onde as novas memórias são armazenadas temporariamente, facilitando desta forma a sua codificação inicial e transferindo-as gradualmente para o neocórtex para o armazenamento de longo prazo (Frankland & Bontempi, 2005).

11.1.3. Recuperação

A recuperação de uma memória envolve a reativação dos padrões neurológicos associados à codificação inicial dessa mesma memória. Acredita-se que esse processo depende da ativação coordenada da rede hipocampal e da neocortical (Rugg & Vilberg, 2013).

Um aspecto intrigante no processo de recuperação de uma determinada memória é o fenómeno da reconsolidação, que acontece quando uma memória recuperada se torna instável e necessita ser estabilizada novamente (Nader, Schafe, & Le Doux, 2000). Este processo pode servir para atualizar ou fortalecer a memória em causa e pode ter várias implicações no tratamento de memórias traumáticas, pois ao impedir ou perturbar a reconsolidação pode enfraquecer ou apagar memórias indesejadas (Schiller et al., 2010).

Em resumo, a formação da memória é um processo complexo que envolve a codificação, consolidação e recuperação de informações. A codificação neurológica depende da plasticidade sináptica. O hipocampo desempenha um papel crítico na consolidação de uma memória, pois ao atuar como um local de armazenamento temporário facilita a transferência de memórias para o neocórtex para o armazenamento de longo prazo. A recuperação de uma memória depende da reativação dos padrões neurológicos, e também pode envolver o processo de reconsolidação.

11.2. Formação de Memórias na aprendizagem Musical

A aprendizagem musical envolve a aquisição e consolidação de várias competências cognitivas e motoras, incluindo a percepção de ritmo, coordenação motora e motricidade fina. A memória desempenha um papel central neste processo, pois os músicos têm de codificar, armazenar e recuperar uma grande quantidade de informações, desde conceitos abstratos até sequências motoras específicas de grande complexidade. Nesta secção, abordarei os aspectos únicos da formação de memórias na aprendizagem musical, focando-me no envolvimento dos diferentes sistemas de memória e no papel das várias regiões do cérebro na codificação e consolidação da informação musical.

11.2.1. Diferentes Sistemas de Memória na aprendizagem Musical

A aprendizagem musical envolve vários sistemas de memória, incluindo a memória explícita (declarativa) e a memória implícita (não declarativa) (Altenmüller & Schlaug, 2015). A memória explícita é responsável pela recordação consciente de fatos e eventos, como por exemplo recordar os nomes dos compositores ou relembrar peças musicais específicas. Este tipo de memória depende particularmente do hipocampo, e do córtex pré-frontal (Eichenbaum, 2000).

A memória implícita, por outro lado, está envolvida na aprendizagem inconsciente e na aquisição de competências motoras. Esse tipo de memória é crucial para o desenvolvimento da técnica instrumental e da interiorização das diferentes estruturas musicais. A memória implícita depende de várias estruturas cerebrais, como por exemplo o cerebelo e o córtex pré-motor (Squire & Zola, 1996).

11.2.2. Codificação e Consolidação de Informações Musicais

Durante o processo de aprendizagem musical, a codificação e a consolidação da informação musical envolvem processos distintos, dependendo do tipo de memória que está a ser criada. Para a memória explícita, o hipocampo e o córtex pré-frontal desempenham um papel crítico na codificação e consolidação de informações musicais factuais e episódicas (Eichenbaum, 2000). Por exemplo, aprender o contexto histórico de uma composição ou recordar os detalhes de uma performance específica envolve estas regiões do cérebro.

A codificação e consolidação da memória implícita de competências musicais envolvem os gânglios da base, o cerebelo e córtex pré-motor. Os gânglios da base são importantes na assimilação de sequências motoras, como os movimentos dos dedos e mãos num teclado (Graybiel, 2005). O cerebelo contribui para a coordenação motora e para a execução das sequências rítmicas (Thach, 1996). O córtex pré-motor desempenha um papel muito importante na integração da informação auditiva e motora, facilitando a tradução da notação musical ou entrada auditiva em respostas motoras (Zatorre, Chen, & Penhune, 2007).

11.2.3. Plasticidade cerebral

O treino musical a longo prazo dá origem a mudanças estruturais e funcionais no cérebro, refletindo desta forma o processo de plasticidade cerebral (Schlaug, 2001). Estas mudanças estão associadas à formação e consolidação de memórias e competências musicais. Por exemplo, os músicos apresentam um aumento do volume de massa cinzenta no hipocampo, o que pode estar relacionado ao desenvolvimento da memória explícita para informações musicais (Groussard et al., 2010). Da mesma forma, foi observado um aumento de volume de matéria cinzenta nos gânglios da base, cerebelo e córtex pré-motor, o que pode ser o reflexo das capacidades motoras de grande complexidade desenvolvidas pelos músicos (Gaser & Schlaug, 2003).

Para concluir, a aprendizagem musical de longo prazo leva a mudanças estruturais e funcionais no cérebro, refletindo desta forma o processo de plasticidade cerebral e a formação de memórias musicais robustas. A compreensão dos mecanismos subjacentes à formação de memórias tem implicações não apenas na otimização e criação de novas abordagens pedagógicas, mas também no potencial uso terapêutico da música para o tratamento de distúrbios relacionados com a memória.

11.3. Tipos de memória

Para melhor compreender o ato de memorizar uma peça musical e de como ser bem-sucedido nesta tarefa é necessário conhecer os diferentes tipos de memória que os músicos usam nesse processo.

Estudos efectuados (Mishra, 2005) identificaram quatro tipos de memória usados pelos músicos:

- Memória auditiva
- Memória visual

- Memória muscular
- Memória analítica

A memória auditiva é a capacidade de ouvir interiormente um som ou uma sequência de sons antes de os tocar. Este tipo de memória começa a ser desenvolvida enquanto criança. Deste modo, este tipo de memória começa o seu desenvolvimento antes do início do estudo do instrumento.

Existem dois tipos de memória visual usados no acto de tocar um instrumento: a primeira corresponde à memória visual da partitura, e a segunda à memória visual do instrumento. A memória visual da partitura é muito importante durante o início da aprendizagem, podendo ser reforçada com várias anotações na partitura. Muitos instrumentistas também recordam visualmente as várias posições de mãos que necessitam de realizar.

A memória muscular permite a execução rápida de uma sequência de movimentos muito complexos resultado de um grande número de repetições desses mesmos movimentos. A memória muscular é considerada a menos fiável pois os automatismos criados são facilmente interrompidos em situações de stress e ansiedade. No entanto este tipo de memória é essencial durante uma performance, pois a maior parte das pessoas não têm a capacidade e rapidez intelectual de recordar toda a informação, como por exemplo as dedilhações e notas que têm de tocar, instantaneamente durante uma performance.

A memória analítica é a memória criada através da análise das diferentes componentes de uma obra musical, como por exemplo a estrutura e a harmonia. Este tipo de memória permite a criação de múltiplas associações à mesma informação, criando memórias mais fortes e providenciando desta forma uma estrutura aos outros tipos de memória.

Embora todos estes tipos de memória sejam necessários ao longo do processo de memorização musical, a sua utilização pode variar de acordo com a fase de estudo em que o músico se encontra.

Com o objetivo de compreender como todo este processo de desenvolve vários modelos de memorização já foram criados. Entre estes é de salientar o desenvolvido por Jennifer Mishra.

12. Modelo teórico da memorização musical

Jennifer Mishra observou vários músicos durante o estudo e memorização de várias peças e formulou um modelo teórico da memorização musical. Este modelo pretende estruturar e ordenar as várias estratégias usadas pelos músicos no processo de memorização.

Segundo Mishra o processo de memorização é constituído por três etapas:

- Antevisão
- Estudo
- Sobreaprendizagem

O modelo apresentado também inclui uma etapa preliminar onde a experiência e o conhecimento podem afetar a memorização musical. Cada uma dessas etapas tem várias subdivisões:

Tabela 4 - Modelo teórico

Antevisão	Estudo	Sobreaprendizagem
<ul style="list-style-type: none">● Visão geral da notação● Visão geral auditiva● Visão geral da performance	<ul style="list-style-type: none">● Estudo apoiado pela notação● Memorização consciente	<ul style="list-style-type: none">● Reaprendizagem● Automatização● Manutenção

O tempo de cada etapa varia de acordo com preferências pessoais, objetivos, dificuldade da tarefa e habilidade do músico. As etapas e as suas subdivisões são flexíveis não tendo que respeitar sequência obrigatória.

12.1. Conhecimento e experiência

O conhecimento e experiência de um músico influenciam a sua eficácia de memorização. Resultados de um estudo anterior (Nuki, 1984) demonstram que a grande maioria dos músicos sente mais facilidade a memorizar música tonal do que música atonal. Esta maior facilidade

deve-se principalmente ao facto de os padrões de uma peça tonal desconhecida serem mais facilmente identificados pelos intérpretes devido à vasta experiência que estes têm com música tonal. A pouca experiência com música atonal ou modal faz com que estes padrões sejam mais dificilmente compreendidos dificultando a realização de associações que permitem uma melhor memorização. A performance de uma peça é o resultado da interação entre o conhecimento específico adquirido fruto do estudo dessa peça e o conhecimento geral adquirido através das experiências musicais anteriores (Sloboda, 1985).

12.2. Antevisão

Nesta primeira fase os músicos tendem a conhecer a peça no seu todo para definir o tempo, identificar passagens difíceis e conhecer a estrutura da obra. A antevisão pode conter três etapas:

Visão geral da notação: onde o músico analisa a estrutura, harmonia e outras especificidades que a peça possa ter.

Visão geral auditiva: onde o músico desenvolve uma representação da peça através da sua audição.

Visão geral da performance: onde o músico toca a peça do princípio ao fim várias vezes com o objectivo de perceber as exigências que a performance dessa peça irá envolver.

12.3. Estudo

Nesta fase o músico desenvolve as competências motoras necessárias para executar a peça que está a estudar.

Estudo apoiado pela notação: No estudo apoiado pela notação, a partitura está presente como auxiliar de memória. O principal objetivo desta etapa é trabalhar a parte técnica e interpretativa tentando reproduzir fielmente o que está escrito na partitura.

Memorização consciente: Quando se consegue executar a peça na sua totalidade usando a partitura, o foco tende a mudar para a memorização consciente. Nesta fase o músico, através de várias estratégias, desenvolve a capacidade de executar a peça sem precisar do apoio da partitura.

Tanto o estudo com partitura como a memorização consciente podem incluir várias estratégias e técnicas.

12.3.1. Estratégias e técnicas

Ao observar e analisar a forma de trabalho de vários músicos Mishra identificou quatro estratégias de memorização.

1. Holística - O músico toca a peça do princípio ao fim, não parando quando se engana ou encontra dificuldades.
2. Segmentada - O músico estuda a peça por secções de pequenas dimensões.
3. Serial - O músico volta ao início da peça cada vez que se engana.
4. Aditiva - O músico vai adicionando secções à medida que as anteriores estão trabalhadas.

Todas estas estratégias têm a sua utilidade. A estratégia holística tende a ser mais utilizada em peças pequenas e fáceis, enquanto peças mais longas e complexas normalmente requerem um trabalho segmentado.

Independentemente da estratégia utilizada, várias formas sensoriais e analíticas de aprendizagem estão disponíveis ao performer.

12.3.2. Aprendizagem/memorização sensorial

1. Auditiva - Consiste em conseguir ouvir a música internamente sem necessitar de qualquer auxiliar de memória.
2. Visual - Consiste em conseguir visualizar a partitura, a posição das mãos e padrões de dedilhação.
3. Muscular - Consiste no desenvolvimento dos movimentos necessários para executar a peça através da repetição.

É geralmente aceite que todas estas estratégias interagem entre si e que a combinação das mesmas resulta numa melhor memorização.

12.3.3. Memória analítica

A memória analítica consiste na interpretação cognitiva de padrões e repetições presentes numa peça. Este tipo de memória pode ser utilizado na etapa da antevisão criando uma representação mental da forma e textura da peça. Estratégias analíticas estão normalmente ligadas à prática segmentada pois esta pode utilizar diversas características da obra, como por exemplo a sua estrutura, para definir as várias secções de estudo.

O resultado de uma memorização consciente é uma performance completamente memorizada não sendo, contudo, o final do trabalho do músico.

12.4. Sobreaprendizagem

Jennifer Mishra observou que músicos performers continuam a estudar mesmo depois de uma peça ser totalmente memorizada. Esta etapa, a que Mishra chama de sobreaprendizagem, é constituída por três partes distintas:

1. Reaprendizagem - Onde a informação musical é reorganizada cognitivamente.
2. Automatização - Consiste na repetição consistente de uma sequência de movimentos de forma a manter e consolidar os automatismos já desenvolvidos.
3. Manutenção - Consiste na performance periódica de uma peça com o objectivo de manter a informação activa durante um longo período de tempo.

A etapa da sobreaprendizagem permite praticar a performance e antecipar os problemas de memória que podem surgir.

Como foi demonstrado por Jennifer Mishra, para a resolução de problemas técnicos, de interpretação e de memorização, os músicos recorrem a estratégias que requerem planeamento, monitorização e avaliação do seu progresso. Deste modo, músicos profissionais demonstram usar capacidades metacognitivas na sua preparação para uma performance.

Para melhor compreender as dificuldades com que os alunos são confrontados durante o processo de memorização parece-me essencial perceber o significado do conceito de metacognição e como esta se desenvolve. Só assim será possível adaptar a forma de ensinar de modo a responder às necessidades que cada aluno tem.

13. Metacognição

É difícil falar sobre o conceito de metacognição devido à sua natureza vaga. Tobias (1999) diz que metacognição é o processo cognitivo mais investigado em várias áreas, entre as quais a psicologia educacional. De forma bastante simples, a metacognição pode ser definida como a capacidade de “pensar sobre pensar” e de saber o que sabemos e que não sabemos.

Apesar do termo metacognição ter surgido por volta de 1970, o seu conceito existe desde o momento em que os humanos têm a capacidade de refletir sobre os seus pensamentos. O

conceito de metacognição foi abordado pela primeira vez por John Flavell que a considerou uma promissora nova área de investigação.

Fruto de uma investigação contínua e profunda a metacognição, hoje em dia, é considerada essencial para um processo de aprendizagem bem-sucedido. A metacognição permite que tenhamos uma vida de contínua aprendizagem e que consigamos resolver as diferentes situações com as quais somos confrontados durante as nossas vidas.

Embora os alunos que apresentam piores resultados possam ter um conjunto variado de problemas, um fraco desenvolvimento de estratégias metacognitivas parece ser o mais relevante.

Esperar que os alunos consigam automaticamente usar estratégias metacognitivas, essenciais para um processo de memorização eficaz, como a autorregulação do seu processo de aprendizagem, parece pouco realista. A incorporação da metacognição no ensino pode criar um sentido de dever e confiança nos alunos, passo este fundamental para que estes desenvolvam estas capacidades. Metaforicamente falando, o desenvolvimento da metacognição implica sermos capazes de ser o público e o executante em simultâneo, como se fossemos duas pessoas diferentes: uma a observar e outra a executar.

13.1. Origem

John Flavell, um psicólogo de desenvolvimento foi o primeiro a introduzir o termo metacognição definindo-o como o acto de “pensar sobre pensar”. No seu modelo de monitorização cognitiva, Flavell define metacognição como sendo o conhecimento que temos sobre os nossos processos cognitivos e tudo o que está relacionado a eles, como a monitorização activa e conseqüente regulação destes processos.

Para Flavell, os principais constituintes da metacognição são o conhecimento metacognitivo e a experiência ou regulação metacognitiva. De acordo com o modelo de monitorização cognitiva que propõe, Flavell indica que várias actividades intelectuais são monitorizadas através de interações entre quatro elementos básicos:

- Conhecimento metacognitivo
- Experiência metacognitiva
- Objectivos
- Acções ou estratégias

O conhecimento metacognitivo engloba o conhecimento que temos de nós mesmos, da tarefa em questão e das várias estratégias possíveis para a realizar.

Experiências metacognitivas são os segmentos deste conhecimento que se tornaram conscientes, ou seja, qualquer experiência cognitiva consciente que acompanha determinado processo intelectual. As experiências metacognitivas estão normalmente ligadas a situações que requerem um pensamento altamente consciente. O conhecimento metacognitivo pode ser alterado, aumentado ou apagado através de novas experiências metacognitivas.

Os objetivos são a finalidade de determinado processo cognitivo e as ações ou estratégias são os meios que usamos para atingir esse mesmo objetivo.

Segundo Flavell, usamos a metacognição quando reparamos que estamos a ter mais problemas a aprender A do que B, quando percebemos que devemos confirmar algo antes de o aceitar como certo, ou sentimos que devemos anotar algo para não o esquecer.

Hoje em dia, a maior parte dos investigadores (Schraw, 1998; Brown, 1987; Williams & Atkins, 2009) considera que a metacognição inclui dois elementos fundamentais:

- Conhecimento da cognição
- Regulação da cognição

O conhecimento da cognição é o conhecimento e consciência que temos da nossa própria cognição. Este é potencialmente controlável e consciente. É constituído por três distintas facetas do conhecimento:

1. Conhecimento declarativo
2. Conhecimento processual
3. Conhecimento condicional

O conhecimento declarativo envolve o conhecimento, a habilidade e as estratégias essenciais para atingir e completar uma determinada tarefa com sucesso.

Schraw & Moshman (1995) definem este tipo de conhecimento como sendo o conhecimento que temos sobre nós e sobre os fatores que influenciam a nossa performance. O conhecimento processual diz respeito ao conhecimento de como aplicar estratégias de aprendizagem ou ações que usem o conhecimento declarativo. Por fim, o conhecimento condicional é o conhecimento de quando devemos utilizar as diferentes estratégias e procedimentos. O conhecimento

condicional está relacionado com o saber de quando devemos usar o conhecimento declarativo e processual.

A regulação da cognição é o segundo grande elemento da metacognição e é definida como o conjunto de ações praticadas com o objetivo de controlar o pensamento e a aprendizagem.

A regulação cognitiva é constituída por três elementos básicos:

1. Planeamento
2. Monitorização
3. Avaliação

O planeamento inclui a seleção de estratégias para atingir os objetivos, como por exemplo a determinação das metas a alcançar e a gestão do tempo.

Monitorização inclui a autoanálise necessária para regular a aprendizagem. A avaliação é o processo de avaliar o progresso que está a ser feito e pode resultar na necessidade de mais planeamento, monitorização e avaliação.

Algo que ajuda a apurar o conceito de metacognição é a sua comparação com o conceito de cognição. Nelson (1999) diz que metacognição é o estudo científico da nossa cognição através do seu uso. Assim sendo, a metacognição pode ser considerada um tipo de cognição. No que diz respeito à função, a cognição age para resolver problemas, enquanto a metacognição monitoriza e regula o esforço cognitivo que realizamos para desempenhar determinada tarefa.

Atualmente a literatura disponível sobre metacognição completa a sua definição com as seguintes noções: conhecimento dos nossos conhecimentos, processos, estados cognitivos e a habilidade de conscientemente monitorizar os nossos conhecimentos, processos e estados cognitivos.

13.2. Desenvolvimento da metacognição

Antigamente era aceite que as crianças só desenvolviam capacidades metacognitivas a partir dos oito anos de idade. Flavell (1979) diz que as crianças têm dificuldade em identificar aquilo que realmente compreendem sobre um determinado conjunto de regras. No entanto, estudos mais recentes (Schraw & Moshman, 1995) apontam numa outra direção. Estes investigadores observaram que crianças de quatro anos de idade são capazes de pensar sobre o seu próprio pensamento e aparentam usar teorias simples para regular a sua aprendizagem. Afirmam também que o desenvolvimento da metacognição começa com o aparecimento do conhecimento cognitivo, por volta dos seis anos, e entre os oito e dez anos existe uma consolidação desta capacidade. A capacidade de regular a cognição aparece de seguida, entre os dez e catorze anos. A monitorização e avaliação da cognição demoram mais tempo a ser desenvolvidas e podem permanecer incompletas na idade adulta.

13.3. O ensino da metacognição

Vários estudos demonstram que é possível ensinar o uso da metacognição. A aprendizagem que inclui além de atividades cognitivas, atividades metacognitivas, tem apresentado melhores resultados. De acordo com Paris (1990) a metacognição na aprendizagem pode ter dois significados: a avaliação de recursos e a metacognição em ação. A avaliação de recursos diz respeito a reflexões pessoais sobre o conhecimento e capacidades cognitivas, sobre as características da tarefa e sobre as diferentes estratégias disponíveis para a realização da mesma. A metacognição em ação engloba as reflexões sobre a organização da tarefa, as alterações que fazemos enquanto as realizamos e a análise dos resultados obtidos.

Cross & Paris (1988) descrevem uma experiência realizada com o objectivo de desenvolver a capacidade metacognitiva de compreensão de leitura de vários estudantes do terceiro e quinto ano. As crianças foram confrontadas com várias estratégias de aprendizagem com o objetivo de aumentar e melhorar o uso das mesmas. Os estudantes de ambos os anos realizaram grandes progressos especialmente em três áreas: a avaliação da dificuldade da tarefa e das suas próprias capacidades; planeamento com vista a atingir os objectivos; monitorização do progresso realizado. É recomendado por alguns investigadores que durante o ensino da metacognição sejam dadas instruções claras sobre o conhecimento e regulação cognitiva. Schraw (1998) diz que durante o processo de ensino se deve explicar como e quando utilizar as várias estratégias e o porquê de o fazer. Schraw sugere a realização de uma lista de tarefas com várias secções. Uma secção para o planeamento, outra para a monitorização e outra para avaliação. Cada uma

destas secções deve colocar várias questões que devem ser abordadas pelo aluno. Desta forma os alunos são ajudados a ser mais sistemáticos e estratégicos durante a resolução de problemas. De forma semelhante Kramarski & Mevares (2003) colocaram um conjunto de questões metacognitivas a vários estudantes, incluindo questões de compreensão, questões estratégicas e questões de conexão durante a realização de uma tarefa.

As questões de compreensão foram concebidas para encorajar os estudantes a refletir sobre determinado problema antes de o resolver. As questões estratégicas foram feitas para incentivar os estudantes a pensar sobre qual a estratégia mais apropriada para uma determinada tarefa. Finalmente as questões de conexão foram realizadas para motivar os estudantes a identificar a estrutura da tarefa a realizar para assim poderem recorrer ao seu conhecimento prévio para desempenhar essa tarefa. Também é recomendado por diversos investigadores o uso de estruturas de ensino cooperativas e colaborativas. Cross & Paris (1988) dizem que um grupo de trabalho deve ser constituído por pessoas de níveis de desenvolvimento semelhantes, pois desta forma eles partilham informações e exemplos que estão dentro das capacidades de todos eles. Outras recomendações incluem tornar o raciocínio, os conceitos e as crenças dos alunos visíveis através da construção conceptual e mental de modelos do fenómeno a ser estudado. A construção destes modelos pode facilitar a mudança conceptual a estudantes que tenham conceitos científicos inapropriados, especialmente se o processo de criação desses modelos gerar conflitos cognitivos.

13.4. Metacognição nos músicos

Músicos profissionais demonstram capacidades metacognitivas na sua preparação para a performance. Para a resolução de problemas técnicos, de interpretação ou de memorização, os músicos recorrem a estratégias de planeamento, monitorização e avaliação do seu progresso. Várias investigações sugerem que pessoas altamente especializadas, como é o caso dos músicos profissionais, possuem um grande conhecimento na sua área, o que lhes permite perceber padrões relevantes, analisar os diferentes problemas com que são confrontados e, conseqüentemente, aplicar as estratégias mais eficazes para os resolver de um modo mais claro. Um bom exemplo do uso da metacognição pelos músicos é o processo de memorização musical. No entanto, como foi referido anteriormente, é necessário desenvolver e estimular as capacidades metacognitivas dos alunos de forma a torná-los autónomos e eficazes no seu processo de aprendizagem (onde está incluído o processo de memorização). Só assim eles

conseguirão perceber onde estão as suas falhas e procurar/decidir estratégias a aplicar para as resolver.

14. Pequena investigação sobre estratégias de memorização e a sua eficácia

Com o objectivo de verificar se as várias estratégias de memorização já abordadas são úteis para alunos principiantes, apresentei a alguns alunos um pequeno artigo desenvolvido por Jennifer Macmillan (Macmillan, 2004) que reúne várias estratégias para uma memorização eficaz.

Jennifer Macmillan, no seu artigo “Successful memorising”, sugere dez estratégias para uma memorização bem-sucedida:

- 1 - Começar a memorização no início do estudo da obra
- 2 - Analisar a estrutura da obra
- 3 - Identificar padrões musicais
- 4 - Identificar passagens difíceis
- 5 - Praticar mentalmente, longe do instrumento
- 6 - Fazer as correções sem recurso à partitura
- 7 - Praticar começar de qualquer sítio
- 8 - Tocar a peça frequentemente
- 9 - Ouvir grandes performances
- 10 - Quanto mais se memoriza mais fácil este processo se torna

Após a apresentação deste artigo a vários alunos do Conservatório de Música de Cascais realizei a seguinte experiência.

Selecionei dez alunos da minha classe de piano que se encontram a estudar Invenções a duas ou três vozes de J.S. Bach tendo sido estas as peças sobre as quais incidiu o estudo.

Estes alunos encontram-se entre o 3º e 6º grau de piano e têm idades compreendidas entre os 12 e 18 anos.

Para a realização deste estudo tive necessidade de definir quatro parâmetros que me permitem verificar a eficácia das estratégias de memorização sugeridas por J.Macmillan.

- 1 - Capacidade de continuar a tocar quando se enganam ou são interrompidos
- 2 - Capacidade de tocar a peça num andamento muito lento

3 - Capacidade de tocar a peça de mãos separadas

4 - Capacidade de identificar o que se está a tocar na partitura

Este estudo foi realizado em duas aulas, separadas por uma semana. Na primeira aula foram colocados os desafios atrás mencionados, sendo cada um deles avaliado numa escala de 0-5 valores. De seguida a classificação obtida em cada um dos parâmetros de avaliação foi somada, obtendo desta forma uma classificação final de 0-20 valores. No resto da aula a peça foi trabalhada com o meu apoio, usando várias das estratégias sugeridas por J. Macmillan. No final da aula foi pedido aos alunos que praticassem durante a semana usando essas mesmas estratégias.

Na segunda aula continuei a trabalhar com os alunos e no final desta fiz uma nova avaliação dos quatro parâmetros.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 5 - Resultados

Aluno	Aula 1 (classificação 0-20)	Aula 2 (classificação 0-20)
A	9	11
B	14	16
C	7	10
D	9	13
E	11	14
F	17	17
G	15	16
H	11	11
I	9	12
J	11	12

A maior parte dos alunos recebeu uma melhor avaliação na segunda aula. No entanto, os resultados do uso das estratégias sugeridas por J. Macmillan puderam ser observados logo após a primeira aula. O único parâmetro onde não se verificou uma melhoria foi na execução de mãos separadas, sendo esta uma estratégia que, a meu ver, deve ser acrescentada às sugeridas por Macmillan.

Para uma memorização musical eficaz existem várias etapas e estratégias que devem ser tidas em conta e, embora a sua aplicabilidade possa variar de músico para músico, todas elas são relevantes no processo de memorização.

De seguida gostaria de realçar as estratégias que considero mais importantes, fruto da minha experiência profissional, observações e investigações realizadas.

14.1. Estudar a partitura

A capacidade de compreender e analisar música é considerada essencial para a memorização musical por muitos conceituados pianistas, como Jörg Demus, Alicia de Larrocha e Leon Fleisher. Muitos recomendam estudar as partituras em grande detalhe. Este método também foi abordado e recomendado em muitos livros sobre memória musical (Aiello & Williamon 2002, 176; Cienniwa 2014, 7). A experiência realizada por Segalowitz (Segalowitz et al. 2001) demonstrou que a memorização é mais completa e fiável quando, simultaneamente ao processo de memorização, se identificam e percebem todos os elementos musicais que a constituem. Para além disso, o conceito de que as memórias são mais fortes quando existem associações entre diferentes elementos geradas pelo próprio sujeito também se aplica à memória intelectual, sendo desta forma importantíssimo que os alunos desenvolvam conhecimentos para as conseguir fazer.

14.2. Prática mental

A prática mental é o processo de praticar sem recurso ao piano. Os resultados desta prática não são consensuais. Alguns músicos acham que a prática mental não tem muitos benefícios enquanto outros consideram-na essencial na preparação de uma performance. Esta prática, ao remover os movimentos físicos automatizados, permite que a nossa atenção esteja somente nos processos controlados, o que pode trazer várias vantagens na interiorização de questões de interpretação, expressividade e estrutura. O pianista ao concentrar-se na sequência destes processos irá também desenvolver a sua capacidade de concentração, pois esta sequência irá parar sempre que surgir uma distração. A prática mental pode, numa fase mais avançada do

estudo, ser realizada sem recurso à partitura, de forma a verificar se a execução da obra não está somente suportada pela memória muscular. É nesta fase do trabalho que o estudo de mãos separadas pode revelar a sua importância, pois é muito difícil conseguir acompanhar mentalmente toda a informação, como por exemplo as notas a tocar e as dedilhações de ambas as mãos em simultâneo.

Este modo de praticar parece-me bastante útil em conjugação com as restantes estratégias de memorização, sendo muito importante incentivar este tipo de trabalho desde cedo.

14.3. Repetição

A repetição é necessária para desenvolver processos automáticos como a memória muscular. A criação de processos automáticos requer tempo, sendo importante ter isso em consideração na programação das sessões de trabalho. Os pianistas devem começar por rever e reforçar o que foi praticado na sessão anterior de forma a consolidar a memória criada.

Além de fazer a repetição necessária para reforçar e criar automatismos, é muito importante evitar cometer erros e criar hábitos errados desde o início (Matthay 1926). Manter a dedilhação consistente e começar por realizar repetições num andamento em que as consigamos executar sem erros parece ser a forma mais eficaz de desenvolver os processos de automatização necessários para a execução de uma obra musical. Esta é a forma de trabalhar e memorizar mais utilizada por estudantes principiantes, no entanto é importante que o professor explique qual a forma e os cuidados que devem ser tidos em conta durante o processo de repetição e conjugá-los com todas as outras estratégias.

14.4. Prática espaçada

Também é muito importante distribuir a prática ao longo do tempo. Repetir algo muitas vezes num curto espaço de tempo pode gerar cansaço, diminuindo deste modo a eficácia do trabalho que se está a realizar e se se tratar de uma passagem fisicamente exigente pode também dar origem a lesões. Muitos estudos demonstram que as memórias são consolidadas durante a noite sendo por isso importante espaçar o processo de memorização e não memorizar muito material semelhante no mesmo dia. É bastante importante que o trabalho realizado pelos alunos seja regular, sendo preferível realizar sessões de estudo mais curtas todos os dias do que realizar sessões mais longas poucas vezes por semana.

14.5. Praticar em secções

Os pianistas devem praticar uma peça por secções e não se devem habituar a começar sempre do início da peça (Aiello & Williamon 2002). O início de cada uma das diferentes secções pode e deve servir como um ponto de recuperação caso aconteça uma falha de concentração ou de memória. Esta divisão por secções é mais facilmente interiorizada quando é suportada pela estrutura da obra assim como por outros elementos musicais.

Os pianistas devem conseguir começar em cada uma das secções definidas sem qualquer hesitação, como se do início da peça se tratasse. Quanto maior for o número de pequenas secções em que o músico consegue começar, maior será a sua segurança durante a performance. Este método de trabalho também deve ser utilizado desde as primeiras aulas de instrumento, com peças muito simples, de forma a desenvolver os conhecimentos musicais necessários para no futuro o conseguirem aplicar de forma autónoma em peças de um grau de exigência maior.

14.6. Praticar de Mãos Separadas

Embora muitos professores recomendem a prática de mãos separadas, não existem informações suficientes sobre esse tópico para decidir se praticar deste modo tem algum efeito (positivo ou negativo) na memorização. No entanto, fruto da minha experiência profissional como pianista e professor este é um tipo de trabalho que considero essencial não só para uma memorização mais completa como para uma performance mais segura. Ao praticarmos somente de mãos juntas torna-se muito difícil acompanhar mentalmente o que cada uma das mãos tem de tocar. Esta dificuldade torna-se bastante clara ao praticarmos a peça mentalmente e ao tentarmos recordar o que cada uma das mãos tem de tocar. Nesta situação é comum percebermos que existem várias lacunas no processo de memorização e que este está maioritariamente suportado pela memória muscular que desenvolvemos. Esta forma de trabalhar também aumenta a capacidade de recuperação caso aconteça uma falha durante a performance pois se o problema surgir numa das mãos o pianista pode continuar a tocar com a outra até recuperar totalmente, evitando desta forma uma quebra no discurso musical.

14.7. Estudar num andamento lento

Estudar uma obra num andamento lento faz com que os automatismos desenvolvidos, embora presentes, não sejam o fator predominante na sua execução. Desta forma conseguimos controlar mentalmente os aspectos técnicos, interpretativos e de memorização com maior

facilidade. O facto de existir maior controlo mental sobre todas estas vertentes faz com que as lacunas que possam existir sejam mais facilmente identificadas e resolvidas.

Por outro lado, a prática lenta de uma passagem faz com que a consigamos executar com um grau de controlo muito grande, desenvolvendo deste modo os automatismos necessários de forma eficaz.

É muito importante que cada pianista descubra o que funciona e o que não funciona para si. Seguir um método de trabalho sem perceber qual é o seu objetivo e por que razão funciona, pode resultar numa perda significativa de tempo. Os pianistas devem observar a sua prática e estar atentos ao progresso realizado. Aprender através da experiência pode ajudar a criar um conjunto de estratégias de memorização eficazes adaptadas às necessidades e preferências de cada um.

Este pequeno estudo que realizei e as melhorias que verifiquei na eficácia de memorização dos meus alunos levou-me a questionar qual será a melhor forma de implementar todas estas estratégias de trabalho na sala de aula.

Essa questão levou-me a realizar uma investigação sobre vários métodos de ensino.

O ensino da música tem sido tradicionalmente abordado de forma altamente sistemática e linear, muitas vezes caracterizada pela memorização mecânica e prática repetitiva. No entanto, no final do século XX e no início do século XXI surgiram uma série de métodos pedagógicos inovadores que vão contra essa sabedoria convencional.

De seguida apresento aqueles que considero mais relevantes.

15. Métodos de ensino

15.1. Tobias Matthay

Tobias Matthay, pianista e compositor, estudou piano na Royal Academy of Music com William Dorrell, tendo mais tarde ingressado no corpo docente da mesma instituição e permanecido como professor titular até 1925. Em 1900 fundou uma escola de piano em Londres criando o que acabou por se tornar o Sistema Matthay (Matthay, 1913). O método de ensino de Matthay centrava-se no domínio dos aspectos psicológicos e fisiológicos do desempenho ao piano. Para além disso Matthay deu grande importância a métodos de relaxamento e sempre transmitiu que a performance musical é a busca constante do Belo. Entre os seus alunos mais famosos estão Dame Myra Hess, Ray Lev, Eileen Joyce, Nina Milkina, Denise Lassimonne, Eunice Norton, Bruce Simonds (que também co-fundou a American Matthay Association), Ernest Lush, Betty Humby, Raie da Costa, Hilda Dederich, Rae Robertson, York Bowen, Harriet Cohen, Evelyn Howard-Jones, Harold Craxton, Irene Scharrer, entre muitos outros. Como compositor, Matthay escreveu mais de 45 obras, principalmente para piano.

Tobias Matthay, no seu livro “Musical interpretation” aborda os princípios gerais do ensino e da aprendizagem. Segundo o autor, ensinar a tocar piano é algo muito complexo sendo impossível abordar todos os seus constituintes de forma rápida e sucinta.

Como tal, ele selecciona alguns pontos que considera essenciais para qualquer professor:

- 1-A diferença entre praticar e simplesmente dedilhar
- 2-A diferença entre ensinar e debitar informação
- 3-Como conseguir que o aluno dedique a sua atenção ao seu trabalho
- 4-A noção correcta de tempo e forma
- 5-O Rubato
- 6-O uso do pedal

Matthay diz que para perceber estes vários pontos é necessário compreender de forma profunda o acto de ensinar e que um professor não consegue ensinar um aluno mas sim ajudá-lo a aprender, pois não é possível transmitir conhecimento do professor directamente para o cérebro do aluno. Deste modo, a função de um professor deve ser estimular o desejo de aprender do aluno e apresentar-lhe conhecimento que seja importante de ser assimilado.

No seguimento deste raciocínio, Tobias Matthay faz a diferença entre o que considera ser um bom e um mau professor. Um bom Professor deve fazer o aluno pensar em vez de tentar que este simplesmente reproduza uma série de movimentos, pois só desta forma o aluno estará realmente a tocar. Deste modo incentiva-se o aluno a ser reflexivo e a usar o seu intelecto em vez de incentivar uma prática simplesmente mecânica. Muitas vezes o trabalho apresentado na aula é pior do que o apresentado na aula anterior dando a entender que o trabalho efectuado pelo aluno em casa foi simplesmente mecânico, sendo da responsabilidade do professor demonstrar ao aluno como praticar usando o seu intelecto.

De acordo com o autor a prática de uma peça não deve ter como objectivo fazer com que esta soe melhor, mas sim o aprofundar da compreensão musical e técnica da mesma. Para o conseguir, o aluno deve constantemente analisar musical e tecnicamente o seu desempenho durante o estudo.

Este processo de análise constante também deve ser feito pelo professor. Em primeiro lugar este deve analisar a obra que pretende ensinar (estrutura, carácter, harmonia) e de seguida analisar tudo o que o aluno faz. Só deste modo o professor conseguirá identificar os problemas com que o aluno está a ser confrontado e saber como o ajudar a ultrapassá-los.

Segundo Matthay, a análise da performance de um aluno tem quatro fases:

- 1- Analisar o que o aluno está a fazer
- 2- Analisar as falhas identificadas
- 3- Analisar a razão pela qual estas falhas existem
- 4- Analisar o carácter do aluno para lidar com ele de forma eficaz

Matthay diz que o professor deve conseguir explicar todos os pontos que pretende que o aluno melhore e não simplesmente exemplificar o resultado pretendido, para evitar que os alunos procurem imitar o que foi feito sem compreenderem o problema existente.

As ideias de Tobias Matthay de como um professor deve abordar o ensino vão ao encontro dos temas já abordados, como por exemplo, o desenvolvimento das capacidades metacognitivas do aluno, de forma a este se tornar mais consciente de todo o processo de aprendizagem musical. Esta abordagem é apoiada por vários autores como por exemplo Donald Schön.

Segundo Schön o acto de ensinar tem três etapas:

1-Conhecimento na ação

2-Reflexão na ação

3-Reflexão sobre a ação

Este processo pode ser desenvolvido numa série de momentos durante a aula.

Em primeiro lugar existe um momento de surpresa onde o professor é surpreendido por algo que o aluno faz. De seguida o professor pensa sobre o que o aluno fez, procura compreender a razão pela qual foi surpreendido e reformula o problema levantado. Por último o professor efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese, colocando uma nova questão ou criando uma nova tarefa com o objectivo de perceber se a hipótese que formulou sobre a forma de pensar do aluno está correcta.

Outro autor cujas ideias têm vários pontos de contacto com as ideias de Matthey é Paul Harris. Segundo Paul Harris o conceito de aprendizagem simultânea, desenvolvido pelo mesmo, permite abordar e desenvolver todas as competências musicais desde a primeira aula de instrumento, sejam elas teóricas, técnicas, interpretativas, de memória, posturais etc.

15.2. Aprendizagem simultânea

O conceito de "aprendizagem simultânea" de Paul Harris enfatiza a aprendizagem holística através da integração dos vários elementos musicais e das várias relações existentes entre eles no processo de ensino. De seguida irei abordar os princípios que sustentam a Aprendizagem Simultânea, os seus múltiplos benefícios e implicações que estes têm na educação musical.

15.2.1. Antecedentes e Desenvolvimento do conceito de Aprendizagem Simultânea

Paul Harris é um renomado Professor de música, compositor e autor britânico que escreveu mais de 600 publicações, incluindo o influente "Improve Your Teaching!" (Faber Music, 2006). Harris desenvolveu o conceito de aprendizagem simultânea ao repensar os métodos utilizados na educação musical, criando um novo método pedagógico considerado inovador neste campo.

O Processo de Paul Harris para o desenvolvimento do conceito Aprendizagem Simultânea começou com a observação das dificuldades que os alunos demonstram quando expostos aos métodos de ensino tradicionais. Paul Harris reparou que os alunos tinham dificuldade em aplicar vários aspectos de teoria musical, técnica e interpretação isoladamente (Harris, 2012).

Consequentemente, tentou criar uma abordagem que permitisse aos alunos compreender estes conceitos de forma holística, promovendo desta forma uma compreensão mais profunda da música e de todos os seus constituintes.

15.2.2. Aprendizagem Simultânea: Princípios e Metodologia

A aprendizagem simultânea é construída sobre a premissa de que as muitas vertentes da aprendizagem musical – incluindo técnica, teoria, memorização, capacidades auditivas, leitura à primeira vista, criatividade e interpretação – devem ser ensinadas de forma interconectada e não de forma isolada (Harris, 2012). Ao relacionar todos esses elementos, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais abrangente e profunda da música, ao mesmo tempo que reduzem a carga cognitiva necessária para a aprendizagem de cada uma dessas componentes separadamente.

Os princípios fundamentais da Aprendizagem Simultânea são os seguintes:

Integração: Paul Harris enfatiza a importância de integrar e relacionar os vários aspectos da aprendizagem musical de forma a permitir que os alunos façam conexões entre eles e que entendam de forma mais clara as relações existentes entre estes diferentes elementos. Esta abordagem holística de ensinar possibilita uma experiência de aprendizagem mais envolvente e eficaz.

Contextualização: Paul Harris argumenta que ao ensinar conceitos musicais dentro do contexto da música real permite que os alunos compreendam a sua aplicação prática de forma mais eficaz. Ao usar peças musicais como base para o ensino, os alunos podem ver imediatamente a relevância dos conceitos que estão a aprender.

Criatividade: Ao incentivar os alunos a envolverem-se em atividades criativas, como por exemplo a improvisação e a composição, promove-se uma compreensão mais profunda da linguagem musical e o desenvolvimento de capacidades essenciais para a resolução de problemas. Este ênfase na criatividade também ajuda a cultivar um sentimento de propriedade e investimento pessoal no processo de aprendizagem.

Aprendizagem ativa: a aprendizagem simultânea incentiva os alunos a assumirem um papel ativo no seu processo de aprendizagem, fazendo perguntas, fazendo conexões e aplicando os

conhecimentos adquiridos em novas situações (Harris, 2012). Esta abordagem forma alunos mais autônomos, levando a uma maior motivação e gosto no processo de aprendizagem.

Flexibilidade: Paul Harris reconhece que cada aluno é único e incentiva os professores a adaptar as suas estratégias de ensino de forma a responder às necessidades e preferências de cada aluno (Harris, 2014). Esta abordagem personalizada permite que os alunos progridam no seu próprio ritmo e garante que as suas experiências de aprendizagem sejam envolventes e eficazes.

Contudo, como qualquer outro método, a aprendizagem simultânea pode ter algumas limitações.

15.2.3. Potenciais Limitações

Apesar dos inúmeros benefícios da aprendizagem simultânea, existem algumas limitações que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, a flexibilidade do método pode levar a alguma inconsistência no planeamento e conteúdo das aulas, principalmente a professores menos experientes que possam ter dificuldade em equilibrar os vários aspectos e componentes musicais de forma clara e eficaz.

Em segundo lugar, a natureza construtivista da Aprendizagem Simultânea pode resultar na falta de referências para medir o progresso dos alunos, o que pode representar um grande desafio na preparação dos alunos para exames padrão.

O conceito de aprendizagem simultânea de Paul Harris representa um afastamento significativo dos métodos tradicionais de ensino de música, oferecendo uma abordagem holística, envolvente e eficaz para a educação musical. Ao integrar vários aspectos da aprendizagem musical e promover a criatividade, a aprendizagem ativa e o ensino personalizado, este método pedagógico inovador tem o potencial de revolucionar a educação musical e inspirar uma nova geração de músicos.

No que diz respeito à memorização musical, este método de ensino parece ser o indicado para a implementação das várias estratégias de memorização, pois ao relacionar todas as vertentes musicais permite uma memorização mais consciente, fiável e completa.

16. Observações / Reflexão

Após os resultados da investigação efectuada e do conhecimento de todos os factores que devem ser tidos em conta para uma memorização musical mais eficaz, o meu método de ensino foi alterado.

Após a realização da experiência mencionada anteriormente e dos resultados que os meus alunos apresentaram, resolvi continuar a usar as diferentes estratégias de memorização atrás mencionadas na sala de aula. Contudo, devido ao conhecimento mais aprofundado de como todo o processo de memorização se desenrola e da necessidade de os alunos conseguirem avaliar o seu progresso e regular a sua aprendizagem, tentei relacionar todas as estratégias de memorização utilizadas a diferentes questões musicais assim como desenvolver nos alunos a capacidade de estes questionarem o seu progresso e de se auto avaliarem. No ano lectivo de 2022/2023 estou a lecionar em duas escolas da região de Lisboa tendo no total 35 alunos.

Destes 35 alunos 9 são de iniciação musical, 19 do ensino básico e 7 do ensino secundário.

De uma forma geral, tenho observado uma melhoria no que diz respeito à memorização. Com os alunos de iniciação e dos primeiros anos do ensino Básico, devido à menor complexidade e dimensão das peças a trabalhar, tenho conseguido estudar as peças na sua totalidade desta forma na sala de aula.

Ao abordar uma nova obra é pedido aos alunos que identifiquem as características gerais que a constituem, como por exemplo a sua tonalidade, andamento e estrutura. Este primeiro contacto com a obra faz com que os alunos desenvolvam uma imagem geral da peça que vão trabalhar e deve ser feita sem recurso ao piano.

De seguida é pedido aos alunos que dividam a peça em pequenas secções. Esta divisão pode ser suportada pelo fraseado, características rítmicas, tonalidade, registo, textura etc.

Ao seccionar a peça desta forma os alunos estão não só a preparar-se para uma memorização por secções como estão a identificar e relacionar várias características musicais a cada uma delas.

Após esta fase os alunos estão prontos para começar o processo de aprendizagem e memorização.

Em cada uma das secções é pedido para usarem a estratégia de memorização que consideram mais eficaz para a passagem em questão, sendo na maioria das vezes o trabalho de mãos separadas.

Enquanto os alunos desenvolvem este trabalho vão recebendo apoio em relação a questões técnicas, como por exemplo a postura e dedilhações. No entanto, estas indicações são fruto de questões que vão sendo colocadas ao aluno de forma a este conseguir chegar ao resultado esperado.

Os resultados que tenho verificado, embora variados devido ao tempo que cada aluno dedica ao instrumento durante a semana ser diferente, são muito bons. Não só os alunos têm memorizado com mais facilidade, como abordam questões musicais que não abordavam anteriormente.

Contudo, trabalhar desta forma consome muito tempo, e quando estamos a trabalhar peças de uma complexidade e dificuldade maior é impossível trabalhar e memorizar a peça no seu todo na sala de aula. Este é um dos problemas com que me deparei ao aplicar este método em alunos mais avançados. Embora seja possível verificar melhorias no processo de memorização de peças mais complexas, o tempo necessário para o fazer é muito superior à duração de uma aula. Desta forma é necessário preparar o aluno para que ele tenha as ferramentas necessárias para aplicar esta metodologia em casa, sendo por vezes necessário dar um passo atrás de forma a consolidar conhecimentos previamente adquiridos.

No entanto, os alunos mais avançados apresentam, como era expectável, uma maior capacidade de regular o seu trabalho, de avaliar o seu progresso e de aplicar as estratégias de memorização necessárias para a resolução dos diferentes problemas que vão encontrando.

17. Conclusão

Uma das questões com que os alunos de piano se deparam desde cedo é a necessidade de memorizar as obras que estudam e é bastante comum que os alunos tenham dificuldade em consegui-lo. Com o objectivo de resolver este problema tenho sugerido aos meus alunos várias estratégias de trabalho para que isso não aconteça. Contudo, só nos últimos meses, com a aplicação dos conhecimentos adquiridos neste trabalho de investigação, é que verifiquei uma melhoria significativa nesta área.

Embora sempre tenha existido um esforço da minha parte para que os alunos desenvolvessem a capacidade de memorização, muitas vezes vi-me confrontado com situações que não consegui resolver e algumas vezes atribuí a responsabilidade desse insucesso ao aluno. Contudo, fruto deste trabalho de investigação, considero que não o deveria ter feito pois atualmente percebo que a minha abordagem a esses problemas poderia e deveria ter sido outra.

Para tal, muito contribuiu o estudo de como o processo de memorização se desenvolve e das ideias defendidas por Paul Harris, mais concretamente do conceito de aprendizagem simultânea. A aquisição deste conhecimento fez com que eu assumisse maior responsabilidade sobre todas as áreas de conhecimento musical dos meus alunos.

Por vezes, como professor de instrumento, assumi que algumas destas questões eram da responsabilidade de outras disciplinas, como por exemplo formação musical, atribuindo algumas das lacunas dos meus alunos à forma como essas disciplinas são leccionadas.

Essa maior responsabilidade fez-me mudar a estrutura das minhas aulas e tenho observado uma melhoria de resultados em várias áreas.

O facto de abordar questões como a estrutura da obra, as tonalidades, os padrões rítmicos e melódicos, a realização de improvisação utilizando materiais da peça e as ligações que estabeleço entre todas estas áreas têm resultado numa maior compreensão por parte do aluno, reflectindo-se numa memorização mais sólida.

Espero que este trabalho possa incentivar um estudo mais profundo sobre as diferentes estratégias de memorização utilizadas por alunos principiantes e de como abordar estas questões na sala de aula, de modo a formar músicos autónomos e completos.

Bibliografia

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

Bliss, T.V., & Collingridge, G.L. (1993). *A synaptic model of memory: long-term potentiation in the hippocampus*.

Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cross, D.R., & Paris, S.G. (1988). *Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension*. *Journal of Educational Psychology*

Eichenbaum, H. (2000). *A cortical-hippocampal system for declarative memory*. *Nature Reviews Neuroscience*, 1(1), 41-50.

Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*.

Frankland, P.W., & Bontempi, B. (2005). *The organization of recent and remote memories*. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(2), 119-130.

Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). *Brain structures differ between musicians and non-musicians*. *The Journal of Neuroscience*.

Gordon, S. 2004. *Memorization In Piano Music* [DVD]

Groussard, M., La Joie, R., Rauchs, G., Landeau, B., Chételat, G., Viader, F., Desgranges, B., & Eustache, F. (2010). *When music and long-term memory interact: effects of musical expertise on functional and structural plasticity in the hippocampus*. *PLoS One*, 5(10), e13225.

Halwani, G.F., Loui, P., Rüber, T., & Schlaug, G. (2011). *Effects of practice and experience on the arcuate fasciculus: comparing singers, instrumentalists, and non-musicians*. *Frontiers in Psychology*, 2, 156.

Harris, P. (2012). *Simultaneous Learning: The definitive guide*. Faber Music.

Harris, P. (2008). *Improve Your Teaching!: An Essential Handbook for Instrumental and Singing Teachers*. Faber Music.

Hebb, D.O. (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*.

Henriques, M. (2014) *The (well) informed piano: Artistry And Knowledge*

Macmillan, J. (2004) *Successful memorising*. Piano professional.

Martin, S.J., Grimwood, P.D., & Morris, R.G. (2000). *Synaptic plasticity and memory: an evaluation of the hypothesis*. Annual Review of Neuroscience.

Matthay, T. (1913) *Musical interpretation, its laws and principles*

McClelland, J.L., McNaughton, B.L., & O'Reilly, R.C. (1995). *Why there are complementary learning systems in the hippocampus and neocortex: insights from the successes and failures of connectionist models of learning and memory*. Psychological Review, 102(3), 419-457.

Mishra, J. (2005). *A Theoretical Model of Musical Memorization*. Psychomusicology:

A Journal of Research in Music Cognition

Nadel, L., & Moscovitch, M. (1997). *Memory consolidation, retrograde amnesia and the hippocampal complex*. Current Opinion in Neurobiology, 7(2), 217-227.

Nuki, M. (1984). *Memorization of piano music*. Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient, 27(3), 157–163.

Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). *How metacognition can promote academic learning and instruction*. In B. F. Jones & L. Idol

Rugg, M.D., & Vilberg, K.L. (2013). *Brain networks underlying episodic memory retrieval*. Current Opinion in Neurobiology, 23(2), 255-260.

Schlaug, G. (2001). *The brain of musicians: a model for functional and structural adaptation*. Annals of the New York Academy of Sciences, 930, 281-299.

Schraw, G., (1998) *Instructional Science* volume 26, pages 113–125

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). *Metacognitive Theories*. Educational Psychology Review, 7

Sloboda, J.A., (1985): *The Musical Mind : The Cognitive Psyc*. (London: OUP)Squire, L.R., &

Zola, S.M. (1996). *Structure and function of declarative and nondeclarative memory systems*. Proceedings of the National Academy of Sciences, 93(24), 13515-13522.

Walker, A., Liszt and the Keyboard. *The Musical Times*, Vol. 118, No. 1615 (Sep., 1977), pp. 717+719-721

Williams, J. P., & Atkins, J. G. (2009). *The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students*.