

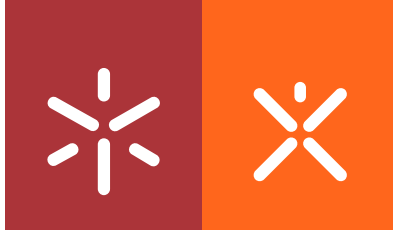


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Rita Gomes da Costa

**Técnicas Básicas de Memorização para  
uma melhor consolidação da Performance  
Musical inerente à Viola d'arco**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Rita Gomes da Costa

**Técnicas Básicas de Memorização para  
uma melhor consolidação da Performance  
Musical inerente à Viola d'arco**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Música  
Área de Especialização em Instrumento

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Mateusz Stasto**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações  
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

*[Esta é a mais restritiva das nossas seis licenças principais, só permitindo que outros façam download dos seus trabalhos e os compartilhem desde que lhe sejam atribuídos a si os devidos créditos, mas sem que nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais.]*

## Agradecimentos

Para elaborar este Relatório de Estágio, foi muito importante a colaboração de várias pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua realização. Para todas elas, os meus sinceros agradecimentos.

Ao Professor Doutor Mateusz Stasto, pela sua orientação, partilha de ideias e disponibilidade na elaboração deste relatório, mas também por toda a ajuda e preocupação demonstrada ao longo deste percurso.

Às Professoras Teresa Correia e Carla Marques, pela forma acolhedora com que me receberam e integraram nas suas Classes de Viola d'arco e pela experiência de ensino enriquecedora que me proporcionaram, ao longo deste ano letivo. Aos alunos intervenientes neste projeto, pelo empenho e motivação demonstrados, sem a sua colaboração, os resultados obtidos não teriam sido possíveis.

À Professora Maria João Batista, pela dedicação, sugestões, ensinamentos, incentivos, conselhos e empenho que muito contribuíram para o enriquecimento deste Relatório de Estágio, que sem ela não seria possível.

Ao CCM – Centro de Cultura Musical e ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave, por me ter acolhido e integrado nas instituições.

À minha mãe, pelo apoio, preocupação e incentivo demonstrado ao longo de todo este percurso académico, tendo estado sempre presente em todos os momentos da minha vida.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **Técnicas Básicas de Memorização para uma melhor consolidação da Performance**

### **Musical inerente à Viola d'arco**

#### **Resumo**

O presente Relatório de Estágio, recai sobre a Prática de Ensino Supervisionada na ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave e no CCM – Centro de Cultura Musical, no ano letivo de 2022-2023, nos Grupos Disciplinares M23 (Violeta /Viola d'arco) e M32 (Conjuntos Vocais e/ou Instrumentais; Orquestra; Música de Câmara; Coro; Classe de Conjunto).

Após observação das primeiras aulas e da recolha de dados inerentes a estas verificou-se que a dificuldade de memorização das obras trabalhadas e para apresentação pública, em audições ou provas, era uma lacuna bem presente no processo de ensino/aprendizagem de grande parte dos alunos. Com base nesse levantamento, procedeu-se à planificação das atividades realizadas no âmbito da Intervenção Pedagógica, procurando-se aplicar Técnicas Básicas de Memorização para uma melhor consolidação da Performance Musical inerente à prática performativa dos alunos de Viola d'Arco.

O principal objetivo deste projeto de intervenção foi o de analisar a opinião de alunos e professores acerca do processo de memorização e as suas principais estratégias, assim como aplicar algumas técnicas de memorização ao longo do estágio profissional com os alunos da classe de Viola d'arco e perceber assim se a implementação destas poderia ajudar os alunos no processo de memorização das obras trabalhadas de forma mais rápida e eficaz.

A avaliação da intervenção foi realizada com base em inquéritos por questionário aos alunos, pré e pós intervenção. Foram realizados também inquéritos a vários professores de instrumento (sopros, cordas e tecla) acerca das suas perceções sobre a memorização musical na prática performativa dos seus alunos.

#### **Palavra-Chave**

Ensino da Música; Memória; Técnicas de Memorização; Teorias da Aprendizagem.

**Basic Memorization Techniques for a better consolidation of the Musical  
Performance inherent to the Viola d'arco**

**Abstract**

This Internship Report focuses on the Supervised Teaching Practice at ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave and CCM - Centro de Cultura Musical, in the academic year 2022-2023, in the Disciplinary Groups M23 (Violet / Viola d'arco) and M32 (Vocal and/or Instrumental Ensembles; Orchestra; Chamber Music; Chorus; Set Class).

After observing the first classes and collecting data inherent to them, it was found that the difficulty of memorizing the works worked on and for public presentation, in auditions or tests, was a very present gap in the teaching/learning process of most students. Based on this survey, the activities carried out within the scope of the Pedagogical Intervention were planned, seeking to apply Basic Memorization Techniques for a better consolidation of the Musical Performance inherent to the performative practice of Viola d'arco students.

The main objective of this intervention project was to analyze the opinion of students and teachers about the memorization process and its main strategies, as well as to apply some memorization techniques throughout the professional internship with the students of the Viola d'arco class and thus understand if the implementation of these could help the students in the process of memorizing the works worked on more quickly and effectively.

The evaluation of the intervention was carried out based on questionnaire surveys to the students, before and after the intervention. Surveys were also carried out with several instrument teachers (woodwinds, strings and keyboard) about their perceptions of musical memorization in the performative practice of their students.

**Keywords**

Memory; Memorization Techniques; Theories of Learning; Music Teaching.



## Índice

Resumo.....	v
Abstract .....	vi
Introdução.....	1
Parte A – Enquadramento Teórico.....	4
Capítulo I – A Memória .....	4
1 - A Memória.....	4
1.1 - Conceito de Memória.....	4
1.2 - Tipos de memória .....	7
1.2.1 - Memória a curto e longo prazo.....	7
1.2.2 - Memória sensorial .....	9
2 – A Memória e a Prática Musical.....	11
3 – Estratégias Básicas de Memorização.....	18
3.1 - Ana Lúcia Nogueira Braz .....	18
3.2 - Shinichi Suzuki.....	19
3.4 - Processo de memorização .....	21
3.5 - Técnicas de memorização .....	22
3.5.1 - Memória motora.....	22
3.5.2 - Memória Visual .....	23
3.5.3 - Memória Auditiva .....	24
3.5.4 - Memória Emocional .....	25
3.6 - Estratégias de estudo para desenvolver a eficiência e eficácia do processo de memorização.....	26
Capítulo II – Caracterização e contextualização das escolas e projetos educativos.....	29
4 – Escolas e Projetos Educativos.....	29
4.1 – CCM – Centro de Cultura Musical .....	29
4.2 – ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave .....	31
Parte B – Projeto de Intervenção .....	36
Capítulo III - Técnicas básicas de memorização para uma melhor consolidação da performance musical inerente à viola d’arco .....	36
5 - Projeto de Intervenção .....	36
5.1 - Tema e motivações para o estudo:.....	36
5.2 - Problemática e Questões de Intervenção.....	37
5.3 - Objetivos de investigação .....	38
5.4 - Objetivos de intervenção .....	38

5.5 – Metodologia .....	39
5.6 – Design de Intervenção.....	41
5.7 - Caracterização da Amostra .....	52
5.7.1 - Caracterização da Amostra .....	52
5.8 - Instrumentos da recolha de dados .....	54
5.9 - Resultados.....	54
5.9.1 - Análise dos Dados .....	55
Conclusão .....	71
Referências Bibliográficas .....	73
Anexos.....	77
Anexo I.....	77
Anexo II.....	78
Anexo III.....	80
Anexo IV .....	83

## Índice de Figuras

Figura 1 -Modelo de memória de trabalho de Baddaeley e Hitch (Benassi-Werke; Germano; Queiroz (2000).....	4
Figura 2 – Algumas das principais estruturas do cérebro relacionadas à modulação da memória. Desenho de Jorge Quilfedt. (Tomaz, 1993) .....	6
Figura 3 - “Lightky Row” – Canção Tradicional Alemã. ....	41
Figura 4 – “Jingle Bells” – James S. Pierpont.....	41
Figura 5 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 1 a 12).....	42
Figura 6 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 19 ao Final).....	43
Figura 7 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 1 a 12).....	43
Figura 8 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 1 a 12).....	44
Figura 9 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 19 ao Final).....	44
Figura 10 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 7 ao 18). ....	45
Figura 11 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 17 e 18). ....	45
Figura 12 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 16). ....	45
Figura 13 – “Poco Adagio” de J. Haydn. ....	46
Figura 14 – “Poco Adagio” de J. Haydn – Início.....	46
Figura 15 – “Poco Adagio” de J. Haydn – cc. 8 ao 10 .....	47
Figura 16 – “Poco Adagio” de J. Haydn – cc 12 ao 15 .....	47
Figura 17 – “Poco Adagio” de J. Haydn – cc 16 ao 19 .....	47
Figura 18 – “Concertino op. 11” de F.Kuchler. cc 9 ao 12.....	48
Figura 19 – “Concertino op. 11” de F.Kuchler. cc 13 ao 16.....	48
Figura 20 – “Concertino op. 11” de F.Kuchler. cc 39 ao 42 e 43 ao 46 .....	49
Figura 21 – “Concertino op. 11” de F.Kuchler. cc 39 ao 46.....	50
Figura 22 – “Concertino op. 11” de F.Kuchler. cc 39 ao 46.....	50
Figura 23 – “Concertino op. 11” de F.Kuchler cc. 85 ao 92 e 93 ao 99 .....	51

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Género. ....	52
Gráfico 2 – Tipo de instituição de estudo. ....	52
Gráfico 3 – Idade. ....	53
Gráfico 4 – Requisito obrigatório de memória.....	55
Gráfico 5 - Grau de dificuldade de memorização. ....	56
Gráfico 6 – Nervosismo no momento da performance. ....	57
Gráfico 7 – Estratégias e memorização no estudo individual .....	57
Gráfico 8 – Avaliação das estratégias propostas.....	58
Gráfico 9 – Facilidade de memorização após o uso das estratégias.....	58
Gráfico 10 – Aplicação futura das estratégias propostas.....	59
Gráfico 11 – Idade. ....	59
Gráfico 11 – Género. ....	60
Gráfico 12 – Tipo de instituição de lecionação. ....	60
Gráfico 13 – Níveis de ensino de lecionação.....	61
Gráfico 14 – Instrumentos de lecionação. ....	61
Gráfico 15 – Grau de dificuldade dos alunos na memorização.....	62
Gráfico 16 – Memória como requisito obrigatório. ....	64
Gráfico 17 – Processo e técnicas de memorização nas aulas. ....	65
Gráfico 18 – Estratégias recomendadas aos alunos para memorização.....	66
Gráfico 18 – Estratégias para os diferentes graus de ensino. ....	66
Gráfico 19 – Memorização como desenvolvimento das capacidades musicais do aluno. ....	67
Gráfico 20 – Nervosismo ao tocar de memória. ....	69
Gráfico 21 – Importância do processo de memorização e as suas estratégias nas aulas.....	70

## Introdução

Contextualizar o projeto de intervenção realizado prendeu-se principalmente com a pertinência do tema estudado, envolvendo a realidade dos estabelecimentos de ensino onde decorreu a respetiva intervenção pedagógica e prática profissional supervisionada. O principal objetivo deste projeto de intervenção foi o de desenvolver e aplicar Técnicas Básicas de Memorização para uma melhor consolidação da *performance* musical inerente ao processo de ensino/aprendizagem do instrumento, mais especificamente da Viola d'arco.

A questão do recurso à partitura durante a *performance* musical é um tema que já possui o seu lugar na história da *performance* há bastante tempo, e que, segundo a literatura existente, sugere opiniões muito distintas. O processo de memorização tem suscitado assim um interesse progressivo por parte de vários investigadores, bem como de conceituados intérpretes e pedagogos. A execução instrumental sem o apoio da partitura é uma tarefa desafiante e complexa para a grande maioria dos músicos, sobretudo para os estudantes, principalmente em níveis de desenvolvimento e aprendizagem menos avançados.

Atualmente, o sentido comum parece ditar que no ato performativo a interpretação de memória é uma competência inerente à formação de um músico, neste caso à formação de qualquer instrumentista. Desta forma, a execução instrumental sem recurso à partitura durante uma *performance* musical é um dos requisitos presentes nos critérios de avaliação dos programas curriculares e também de vários concursos de instrumento, em específico da Viola d'arco.

Quando um músico executa uma obra sem o auxílio da partitura está condicionado à sua capacidade e preparação, não só física, mas também mental, para a eficácia desta tarefa tão exigente. As incorreções ou falhas de memória no momento da *performance* musical, que por si só se considera um momento que gera alguma ansiedade, podem acontecer espontaneamente e de forma recorrente. Todavia, é necessário que o músico possua estratégias de memorização, para que também sejam

desenvolvidos métodos de rápida recuperação da informação quando tal situação ocorre.

No momento da *performance* musical são muitos os músicos, e principalmente os estudantes, que se sentem vulneráveis e com receio que surjam lapsos de memória que conseqüentemente prejudiquem o sucesso da mesma. É segundo esta problemática que surge a necessidade de se criar técnicas e estratégias de memorização tanto ao longo do processo de memorização que antecede a *performance*, como também, durante esta.

Por outro lado, e numa perspectiva mais positiva, inúmeras vantagens têm sido associadas à prática de se tocar de memória, tais como a possibilidade de o músico expressar e transmitir ao público as suas ideias mais livremente, evitar que se crie agitação e preocupação pela viragem das páginas e ainda a luminosidade da sala de espetáculo, que pode atrapalhar a leitura da partitura durante a *performance* musical.

Este tema tem sido alvo de debate entre vários investigadores, pedagogos e intérpretes. Por um lado, R. Schumann (1860) argumenta que o músico só conseguiria ser realmente musical se não tivesse a música "(...) apenas nos dedos, mas também na mente e no coração" (p.6). Por outro lado, vários autores consideram a memorização uma causa de ansiedade, que atrapalha estudantes e, até mesmo, profissionais com maior dificuldade ao nível do processo de memorização (Chaffin, Logan & Begosh, 2009).

Posto isto, as opiniões acerca da execução instrumental sem o auxílio da partitura no momento da *performance* musical perante o público divergem, existindo uma dualidade de opiniões em que se tem intérpretes que consideram que não deveria ser uma competência e requisitos obrigatórios tocar de memória. Outros sustentam a ideia de que o processo de memorização é uma componente de grande importância ao nível do ensino e da aprendizagem.

É de grande relevância, assim, salientar que a memorização é um processo cognitivo de processamento de informação e o desenvolvimento de estratégias de memorização é a forma de se evocar aquilo que o cérebro memorizou. A memorização é seletiva, dependente de inúmeros fatores como a emoção ou a atenção, sendo

essencial para a forma como se vive e compreende o mundo. Desta forma, são numerosas as áreas do saber que estudam e tentam compreender o que acontece a nível cerebral.

Como já foi referido anteriormente, o processo de memorização é uma capacidade, que para alguns é de fácil aquisição, e para outros pode ser uma tarefa muito exigente e que demonstra muita dificuldade. Ao nível do ensino, a memorização pode ser muitas vezes negligenciada no processo de ensino e aprendizagem, sendo que esta capacidade não é muito inquirida em contexto sala de aula, mas é maioritariamente exigida em contexto de *performance* musical pública e momentos de avaliação. O momento performativo, que é por si só um momento de alguma tensão e ansiedade, pode-se tornar assim ainda mais desconfortável quando existem falhas de memória durante a apresentação pública.

Deste modo, os professores deveriam implementar nas suas aulas mais estratégias e técnicas de memorização, com a intenção de orientar os seus alunos neste processo. O objetivo deveria ser assim que os alunos conseguissem apresentar-se em público com menos receio, de modo às falhas de memória não serem tão frequentes e prejudicarem o momento da *performance*.

Em suma, a memorização é um tema que divide várias opiniões, mas que é frequentemente investigado. Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo fornecer uma base de conhecimento sobre a memória, assim como, sugerir técnicas básicas de memorização a serem aplicadas no processo de ensino aprendizagem, mais especificamente no ensino da Viola d'arco.

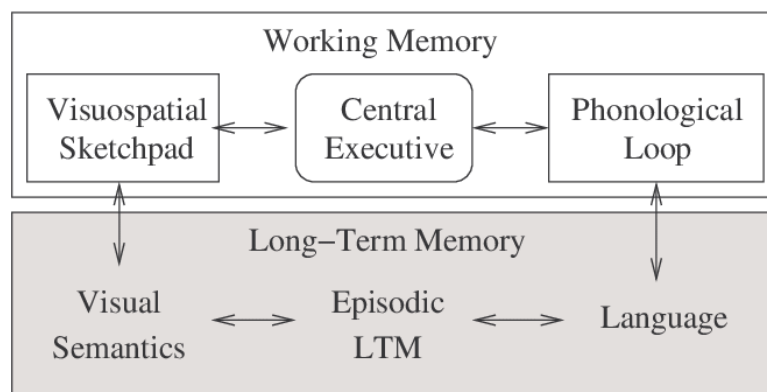
## Parte A – Enquadramento Teórico

### Capítulo I – A Memória

#### 1 - A Memória

##### 1.1 - Conceito de Memória

De acordo com Alan D. Baddeley (2010), a memória é uma fusão de sistemas que trabalham juntos permitindo assim o ser humano aprender com o passado e prever o futuro. Este autor refere que o pensamento e a memória estão intrinsecamente interligados, explicando que a memória envolve a codificação, retenção e a recuperação de informação. Esta retenção pode ser temporária ou baseada num conhecimento a longo prazo. O autor afirma ainda que certas áreas do cérebro são especialmente cruciais para a memória, e por isso, danos nestas áreas podem causar uma amnésia densa que pode levar a uma deficiência incapacitante.



**Figura 1** -Modelo de memória de trabalho de Baddeley e Hitch (Benassi-Werke; Germano; Queiroz (2000)).

O tema memória é uma questão sobre a qual as várias áreas da ciência como a neurologia, a psicologia, a sociologia e até mesmo a filosofia se têm debruçado, desde o século XIX. O termo memória, designa a faculdade mental que permite ao cérebro reter e restituir as informações apreendidas pelo ser humano, através de funções cerebrais distintas. A memória pode ser definida como “um mecanismo cognitivo que



descreve os processos psicológicos e fisiológicos utilizados por organismos para codificar, armazenar e recuperar representações mentais de experiências de domínio específico” (Dakon, 2011).

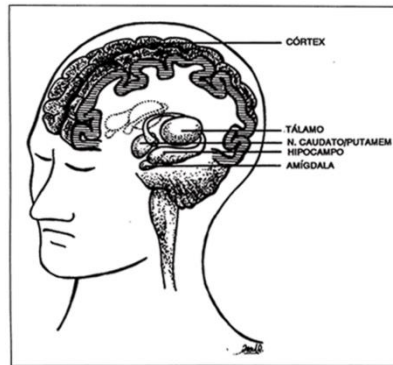
Na época medieval, um nome importante que procurou definir a memória foi Santo Agostinho. Tal como Aristóteles, Santo Agostinho engloba a memória no âmbito do conhecimento sensível, com a sua dupla função de recordação e imaginação. Para este a memória é caracterizada por uma busca interior, numa introspeção a serviço do autoconhecimento, relacionando sempre a memória com a interioridade. No tratado de *Trinitate*, Santo Agostinho afirma que a memória é o conjunto dos conhecimentos escondidos “no segredo da mente”, mais uma vez relacionando a memória com o interior (Agostinho, 2007).

Segundo Izquierdo (2018), a memória significa a aquisição, formação, conservação e evocação de informações. Esta aquisição é também denominada de aprendizagem, uma vez que só se retém e evoca (recorda) aquilo que foi aprendido. O referido autor, no seu livro *Memória*, enfatiza a necessidade de desenvolver estudos empíricos que acompanhem a evolução da área neurológica.

Posteriormente, Rubin (2006) propôs um Modelo de Memória constituído por múltiplos sistemas que contribuem para as memórias episódicas, distinguindo os mais importantes musicalmente: auditivo, visual, motora, emocional, estrutural e linguístico.

Segundo Sternberg (2000) a memória é o meio pelo qual se recorre às suas experiências passadas, a fim de usar essa informação no presente. Assim, a memória é um fator importante na aprendizagem sendo que significa a aquisição, a formação e a conservação de informações. Em suma, grava-se o que se aprende e lembra-se o que se gravou. É graças à memória que se pode identificar e categorizar sons, sinais, gostos e sensações, reter e manipular informações adquiridas durante a existência humana. A retenção e interiorização das informações referidas anteriormente.

A memória envolve vários processos que se iniciam na vivência sensorial até chegar às estimulações nervosas que agem em determinados pontos do cérebro, fazendo com que essas novas informações se consolidem.



*Figura 2 – Algumas das principais estruturas do cérebro relacionadas à modulação da memória. Desenho de Jorge Quilfedt. (Tomaz, 1993).*

Por sua vez, Lent (2010) afirma que a memória não deve ser confundida com a aprendizagem. Para este autor, a aprendizagem apenas está presente no processo de aquisição das informações que serão armazenadas, e não faz parte do processo de formação, conservação e evocação. Desta forma, a aquisição diz respeito ao processo de aprendizagem e à informação recebida; a formação é o ato de codificar a informação recebida; a conservação é o armazenamento; e a evocação é o resgate do que foi codificado.

O mesmo autor afirma ainda que mediante a aprendizagem as pessoas tornam-se aptos de conduzir o pensamento e comportamento. Por sua vez, a memória é o arquivo seletivo das informações aprendidas, que podem ser evocadas no momento que se quiser, de maneira consciente ou inconsciente.

De acordo com Barbacci (Ginsborg, 2004), a memória muscular é uma das memórias mais desenvolvidas pelo cérebro. No entanto, considera este tipo de memória frágil e vulnerável, uma vez que é a primeira a sofrer com a perda da sequência motora.

A memória é o ponto fulcral de toda a aprendizagem, uma vez que, sem ela não se poderia aprender nada de novo. Os tipos de memórias variam do processamento mental, do tempo que as guardamos e conforme o conteúdo. Os processos de análise da capacidade da memória, estimularam a criação de várias abordagens e métodos teóricos, que divide a estruturação da memória em três componentes, apresentada

através de um modelo de Atkinson e Schiffrin (1968) memória a curto prazo memória a longo prazo e memória sensorial.

## **1.2 - Tipos de memória**

O conhecimento dos diferentes tipos de memória é muito importante, pois têm implicações diferentes no funcionamento do ser humano e estão presentes em todas as áreas da sua vida, desde as ações mais simples como lembrar o que se tem que comprar no supermercado. Importante reforçar que cada tipologia de memória pode ser estimulada e melhorada com vários e diferentes exercícios de forma a se fazer um uso mais produtivo desta. Entre os diferentes tipos de memória pode-se referir a memória de curto prazo ou longo prazo e a memória sensorial (Atkinson e Schiffrin, 1968).

### **1.2.1 - Memória a curto e longo prazo**

A entrada dos estímulos na memória sensorial é independente da atenção dada pelo indivíduo aos mesmos ( Craik & Lockart, 1972), no entanto, esta tem um papel decisivo na informação que passará do sistema de memória sensorial para o sistema de memória a curto prazo. Este tipo de memória "[...] possui uma capacidade de armazenamento limitada, durando de segundos a minutos" (Albano, 2013, p. 29).

É possível compreender, uma necessidade de integração do indivíduo com a informação retida, de modo que o significado dessa informação exista para o indivíduo, permitindo-lhe naturalmente reter a informação por um período mais prolongado. “Estimam que o STM (Memória de curto Prazo) poderá reter estímulos de “input” por aproximadamente 30 segundos. Baddeley, et al., (2009) encurtou esta capacidade temporal para apenas um par de segundos.” (p.25).

Com a evolução dos modelos teóricos, a ideia de memória a curto prazo foi desenvolvida, passando a ter-se em conta na sua definição a funcionalidade e não apenas a sua capacidade, como acontecia no modelo de Atkinson & Shiffrin (1968).

Por outro lado, a memória a longo prazo resulta do processo de interiorização da memória a curto prazo. Este tipo de memória permite reter informação, durante anos, e mais facilmente é evocada, dependendo do seu sentido, importância, significado que possa representar para a pessoa. A memória a longo prazo consiste num "sistema ou sistemas que servem de base à capacidade de armazenar informação por longos períodos de tempo" (Baddeley; Anderson; Eysenck, 2011, p. 23). Segundo Albano (2013) este tipo de memória "[...] possui uma capacidade de armazenamento limitada, durando de segundos a minutos" (Albano, 2013).

De acordo com maior parte dos investigadores, o tempo de memorização está dependente da inclusão de novos elementos ou da aplicação de um nível maior de complexidade, que pode naturalmente reduzir a capacidade de retenção de informação a curto prazo.

A memória de curto prazo trata-se de um mecanismo cognitivo ao qual está vinculado a implementação de significado ou importância da informação recebida, ou seja, ocorre quando os indivíduos se tornam conscientes da existência de estímulos para memorização.

Com a evolução dos modelos teóricos, a ideia de memória a curto prazo foi desenvolvida, passando a ter-se em conta na sua definição a funcionalidade e não apenas a sua capacidade, como acontecia no modelo de Atkinson & Shiffrin (1968).

Baddeley e Hitch (1974) defendem através de modelos teóricos, como o "multi-component working memory model" que a condição da retenção da informação na memória não depende apenas da transferência da informação de um "armazém" para outro (memória a curto prazo para a memória a longo prazo), mas também do modo como esse material é processado (codificado e recodificado) pelo indivíduo (Gleitman, et al., 2003). É possível concluir mais uma vez, que tudo depende da atenção que o indivíduo concede à informação a ser codificada. Posto isto, desenvolveu-se o conceito de memória de trabalho, caracterizado por ser um sistema de armazenamento temporário empregue para reter informação relativa a tarefas específicas. Este conceito foi desenvolvido por Baddeley e colaboradores desde 1974 (Baddeley e Hitch, 1974; Baddeley, 1986), e é muitas vezes confundido com a memória a curto prazo. No

entanto, o conceito memória de trabalho é considerado apenas uma parte integrante da memória a curto prazo.

A memória a longo prazo consiste num "sistema ou sistemas que servem de base à capacidade de armazenar informação por longos períodos de tempo" (Baddeley; Anderson; Eysenck, 2011, p. 23).

A memória episódica diz respeito a momentos ou experiências que marcaram emocionalmente o indivíduo (Pinto, 2001). Assim, outra característica distinta está relacionada com o carácter automático ou consciente do processo de memorização, fazendo distinção entre a memória implícita e explícita (Gleitman, et al, 2003).

- **Memória implícita:** memória que inconscientemente influencia o processo de recuperação da informação;
- **Memória explícita:** memória que se utiliza conscientemente.

É possível compreender, uma necessidade de integração do indivíduo com a informação retida, de modo que o significado dessa informação exista para o indivíduo, permitindo-lhe naturalmente reter a informação por um período mais prolongado.

Tulving (1983) faz uma distinção, dentro da memória a longo prazo, entre memórias episódicas e memórias semânticas (Gleitman, et al., 2003; Mitchell, 2010) definindo-as da seguinte forma:

- A) Memórias episódicas** são as memórias relacionadas com experiências e acontecimentos de vida;
- B) Memórias semânticas** são memórias de factos e conhecimento.

### 1.2.2 - Memória sensorial

A memória sensorial está absolutamente associada aos sentidos. Este tipo de memória é obtido e captado em períodos de curto tempo. Deste modo, pode-se considerar que se for prestada atenção à informação obtida, esta memória passa para um outro patamar da memória, memória a curto prazo. Por outro lado, caso a

informação não seja devidamente processada acaba por ser perdida, deixando de ser uma memória.

Por outras palavras, a memória sensorial é a retenção de informações obtidas pelos nossos cinco sentidos antes de serem processados na memória a curto prazo. É um mecanismo automático de percepção e não faz processos cognitivos avançados no nosso cérebro. A capacidade deste tipo de memória receber informação é enorme, e pouco se consegue perceber ou memorizar de forma consciente, uma vez que este tipo de memória é um processo automático.

Rubin (2006), desenvolveu um modelo teórico da memória sensorial, a qual lhe deu a designação de modelo de sistemas básicos. Desta forma, o autor determinou que a memória se compõe em 15 regimes diferentes, que são empregues pelo cérebro para desenvolver memória episódica. Os sistemas que mais se aplicam relativamente à memorização musical são a memória visual, auditiva, motora, estrutural, linguística e emocional (Chaffin, et al., 2009). Rubin (2006) cada sistema da seguinte forma:

- A) **Visual** - Imagem criada da partitura, ou seja, memória visual da partitura, ou até da posição das mãos no instrumento;
- B) **Auditiva** - Capacidade de ouvir mentalmente a música sem necessidade de a visualizar;
- C) **Motora** - Memória dos músculos, recetores e articulações, permitindo executar ações de forma automática;
- D) **Estrutural** - Reconhecimento da estrutura da peça;
- E) **Linguística** - Instruções que o músico utiliza para se lembrar dos pontos-chave durante a *performance*;
- F) **Emocional** - Associada a estímulos emocionais.

O sistema sensorial compõe-se por propriedades comportamentais próprias, armazenamento e substratos neuronais capazes de interagir e reproduzir memórias episódicas.

De acordo com Dakon, baseado no que no autor Cowen (1995), há uma "diferença acentuada" entre as capacidades de armazenamento da memória sensorial icônica e ecóica (p.56). A memória icônica dura por várias centenas de milésimos de

segundo antes da decomposição (Atkinson & Shiffrin, 1968; Cowen, 1995; Snyder, 2000). A memória sensorial ecóica dura aproximadamente 10-20 segundos (Cowen, 1990, Eriksen& Johnson, 1964, Snyder, 2000).

## **2 – A Memória e a Prática Musical**

A execução de um instrumento requer e depende de variadas funções cognitivas. Executar uma obra, de memória, depende de diversos princípios de composição, nomeadamente o ritmo, a altura das notas, a posição no instrumento a que essas notas correspondem, a dinâmica atribuída às várias passagens, entre outros dados definidos pelo compositor.

Segundo Wildt, Carvalho e Gerling (2004) o ato de recordar é um tipo de ação que começa num determinado instante e só se completa num tempo futuro. Na prática instrumental, a memória propicia a repetição de atos envolvidos na execução, passando algum tempo entre a aquisição destes comportamentos e a sua repetição.

Direcionando a memorização para a prática instrumental, os três autores mencionados anteriormente realçam a importância da memorização como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento musical.

Os autores Wildt, Carvalho e Gerling (2004) acreditam que quando o intérprete executa os seus programas de memória, é mais fácil existir uma maior conexão com o instrumento, mais concentração na tarefa a desempenhar e maior liberdade ao não ser dependente da partitura. Acrescentam ainda que, quando os músicos tocam de memória nas suas execuções públicas são um ato espontâneo considerado pelos mesmos, mesmo quando isto implica um esforço maior na preparação. Como já referido anteriormente, vários princípios podem determinar a escolha de tocar de memória ou com auxílio da partitura, como por exemplo o aspeto estético da *performance* ou também a maior liberdade corporal que se pode adquirir quando a execução não está dependente do contacto visual com a partitura.

Para além dos princípios referidos anteriormente, relativamente à escolha de tocar com ou sem auxílio da partitura, existem ainda outros princípios vistos como vantagens de tocar de memória. De acordo com Ginsborg (2004) existem vantagens muito práticas de tocar sem recurso à partitura, tais como:

- 1) Não precisar de virar páginas durante a *performance*;
- 2) Ser capaz de visualizar aspetos físicos da *performance*, como olhar para as mãos ou até para outros membros que estejam a tocar junto;
- 3) No caso dos pianistas, ter de partilhar o palco com a pessoa que vira as páginas;
- 4) Aumento da musicalidade e comunicação.

Ginsborg (2004) refere ainda que se obtém um maior conhecimento e conexão íntima com a música ao tocar de memória, mencionando também que a *performance* se torna verdadeiramente interativa, através do feedback visual do público, envolvendo uma comunicação genuína entre todos os intervenientes.

Por outro lado, Leão (2013) identifica seis estados de memória associado aos desenvolvimentos das capacidades musicais, como a imagética musical; a memória auditiva operacional; a imagem mental; a audição mental; a perceção auditiva e a memória tonal.

O musicólogo e compositor Barbacci (1965) fala também de um tipo de memória utilizada com mais frequência na prática instrumental, a memória muscular também conhecida como cinestésica. A técnica fundamental de todo o instrumento baseia-se na memória muscular, ou seja, numa aprendizagem mecânica através da repetição. Consiste em repetições de um compasso, frase ou página, até que esta seja tocada automaticamente.

Segundo os autores Aiello e Williamon (2002) a memória cinestésica é mais útil para as crianças, uma vez que estas conseguem aprender sem o uso da partitura. No entanto, referem também que os grandes músicos afirmam depender deste tipo de memória apenas quando tocam passagens rápidas e virtuosas, uma vez que num tempo rápido as respostas automáticas ocorrem mais depressa do que o tempo em que o músico demora a pensar nelas.



Por sua vez, a autora Shockley (1997) refere que uma repetição negligente e descuidada, constitui um mau investimento de prática e de tempo, sendo geralmente um tipo de aprendizagem pouco satisfatória e de pouca confiança. Por outro lado, a mesma autora afirma por outro lado que, memorizar de forma sistemática, aplicando o conhecimento de padrões musicais, estabelece um método muito mais eficiente de aprendizagem.

Relativamente à memória visual, Barbacci (1965) expressa que este tipo de memória é a que melhor permite reter o que é capturado, através da visão. Aplicando a memória visual à prática instrumental, a sua aplicação consiste na memorização de passagens mais significativas da partitura, memorização das posições necessárias para a execução, visões da posição do instrumento e do corpo, lembrar a posição da mão, etc. Este refere que saber exatamente a página ou compasso que nos encontramos ao tocar, é bastante útil para evitar ou recuperar lapsos de memória que possam surgir.

O início da aprendizagem de uma partitura começa com o contacto visual, de modo que o músico relaciona o que vê na partitura com a aplicação ao instrumento e suas respectivas posições. De seguida, decifra a simbologia musical de acordo com as indicações escritas na partitura. Deste modo, o contacto visual é tão significativo que permite ao músico antecipar a leitura das notas que irá executar posteriormente. Este processo permite uma execução sem interrupções.

Os investigadores referidos anteriormente, defendem ainda que a rapidez da leitura é dependente da capacidade visual, ou seja, um músico que tenha uma maior fluidez na leitura, pode interpretar de uma forma mais independente e automática as passagens. Posto isto, a leitura à primeira vista é uma competência que favorece o desenvolvimento da memorização.

Segue-se a memória auditiva que segundo Barbacci (1965) é a memória própria de toda a atividade musical, sendo responsável pelo controlo auditivo, proporcionando ao intérprete juízos de valor, acerca da qualidade da execução. Este tipo de memória varia de músico para músico, e pode-se manifestar de duas formas distintas:

- 1. Externa:** através do som do instrumento o músico reconhece os sons que lhe são familiares;

**2. Interna:** o músico é capaz de imaginar os sons na sua cabeça e dar-lhes um significado dentro do contexto musical.

Lo, P.Y. em Cedillo e Andreu (2012) refere que é importante escutar uma ampla variedade de obras de cada instrumento, uma vez que o ouvido vai aprendendo progressivamente a distinguir cada estilo, compositor e época musical, procedimento este que servirá ao estudante para tomar consciência da sonoridade particular de cada obra assim como para procurar o seu próprio som. Sobre isto, Aiello e Williamon (2002) sugere ainda que se escute a obra antes de a interpretar, já que esta atividade serve para reconhecer padrões melódicos e harmónicos que posteriormente se aplicam com maior facilidade ao estudo da partitura.

Segue-se a memória rítmica, que diz respeito à facilidade de recordar ritmos e movimentos rítmicos. É um tipo de memória que acaba por estar ligada à memória muscular, uma vez que recorre ao automatismo muscular.

É a partir da análise musical que se adquire um entendimento global da obra que se interpreta. Este método deverá ser incutido e estabelecido pelo professor, que deverá ensinar aos alunos os aspetos que devem ser considerados no estudo da partitura, tais como: separar a obra por secções, identificar intervalos, motivos, células rítmicas, sequências tonais e harmónicas, entre outros. Este tipo de análise fará com que o aluno tenha uma visão mais concreta da partitura e facilitará o processo de memorização. Barbacci afirma que esta memória permite uma compreensão global da música em questão, e que se durante o estudo diário o aluno dedicar algum tempo ao estudo analítico da peça em questão, a *performance* terá mais sucesso (Cedillo e Andreu, 2012).

A pianista e professora Shockley, no seu livro “Mapping Music: For faster Learn in gand Secure Memory” (1997) afirma que ter conhecimentos dos padrões básicos, como intervalos, escalas e acordes, simplifica a aprendizagem de uma forma bastante considerável. Ou seja, os estudantes com estes conhecimentos são capazes de aprender de forma autónoma e de memorizar com mais facilidade e êxito.

Por último, Barbacci (1965) menciona a memória emotiva, ou seja, a memória que se relaciona com a interpretação da obra, previamente interiorizada e

reflexionada, que não deixa a cargo da improvisação livre, relacionando-se com o caráter e ambiente da obra.

Outro tipo de estratégia considerada por muitos músicos e mencionada pela autora a Shockley (1997) é criar uma história para a peça em questão, dar-lhe algum significado e imaginar a *performance*, o que poderá tornar a aprendizagem mais sólida e clara.

Segundo um estudo realizado por Hallam (Aiello e Williamon 2002) dirigido a músicos profissionais e a músicos amadores, as estratégias adotadas pelos músicos profissionais para memorizar uma composição estão relacionadas em parte, com a dificuldade da peça em questão. Músicos profissionais, quando memorizam uma peça curta e simples, sentem confiança nos processos automáticos, relacionados com a memória cinestésica, mas quando têm de memorizar peças longas e mais complexas, como num concerto, tendem a adotar uma abordagem mais analítica. Por outro lado, músicos inexperientes ou amadores, afirmam utilizar apenas a repetição e os processos automáticos, como estratégias de memorização. Nenhum desses músicos afirma recorrer à análise, para memorizar uma peça.

Segundo Macmillan (2004), existem inúmeras vantagens em executar uma obra de memória. Quando o intérprete conhece muito bem uma obra, condição necessária para conseguir executar uma obra de memória, este pode concentrar-se inteiramente na *performance* e transmitir a obra musical para o público. Segundo Aaron Williamon, citado por Macmillan (2004), o público prefere *performances* de memória a *performances* com partitura. (Macmillan, 2004).

Posto isto, é visível que a diferença individual afeta a forma como cada indivíduo memoriza e aprende música. Por exemplo, um estudante com “bom ouvido” geralmente confia bastante na memória auditiva, enquanto um estudante com memória fotográfica, que consegue visualizar uma página ou compasso enquanto toca, baseia-se sobretudo na memória visual.

O período romântico foi uma era de extremos, em que os compositores abandonaram algumas convenções clássicas e experimentaram linguagens e formas novas e ousadas. Enquanto no classicismo havia uma grande preocupação pelo

equilíbrio entre a estrutura formal e a expressividade, no romantismo os compositores procuravam uma maior liberdade da forma e uma expressão mais intensa e vigorosa das emoções, revelando os seus sentimentos mais profundos, inclusive as suas paixões e sofrimentos. Além da forte expressividade, outra característica marcante no período romântico é a chamada música programática ou música descritiva, que tem como objetivo evocar ideias ou imagens extramusicais na mente do ouvinte.

Seguidamente, no que se refere à *performance* musical, este período é caracterizado pela valorização do virtuosismo, de forma a sobressair todas as capacidades técnicas e artísticas do intérprete. É neste sentido que o compositor Franz Liszt fez a sua primeira apresentação em público, sem recurso à partitura, de um concerto completo (Soler, 2010). Esta era uma prática pouco usual na época e, por esse motivo, o compositor marcou a diferença. É possível verificar que desde esta época a execução instrumental sem o apoio da partitura é considerada uma capacidade que conduz ao virtuosismo, e valorizada pelos intérpretes e ouvintes.

Por sua vez, Gordon defende que é necessário compreender a música para a consolidação do processo de memorização. Embora seja capaz de memorizar material específico, depressa o indivíduo o esquece. É o caso de muitos músicos jovens, e também muitos músicos de mais idade, que dão recitais. São encorajados a memorizar notas, mas não sabem como audiar (ouvir com compreensão) o que aprenderam de memória e estão a tentar executar (Gordon, 2000, p. 19).

Vários estudos experimentais, de modo a prevalecer a memória como uma competência de grande importância a todos os níveis, principalmente musical, têm sido implementados desde a primeira década do século XX. Diversos investigadores procuram explorar e aprofundar a eficácia de distintas estratégias de memorização musical. Posto isto, a descrição de diferentes estilos de aprendizagem e estilos de memorização, que por serem termos similares, levaram Jennifer Mishra a investigar uma possível relação entre ambos. Segundo Mishra (2004) a leitura geral de uma obra é a primeira tarefa a ser realizada para a sua compreensão. Nesta leitura, se o músico se concentrar em pormenores como a harmonia, padrões rítmicos, dinâmicas, etc., com ou sem o instrumento, compreenderá desde logo a obra com mais precisão.

Complementando a primeira tarefa, o músico pode também fazer a leitura da obra ouvindo uma gravação e seguindo a partitura ao mesmo tempo. Juntando estas duas tarefas a antevisão auditiva ajudará a desenvolver uma representação auditiva da obra, onde o músico conseguirá criar um mapa auditivo, físico e cognitivo da obra. (Mishra, 2004).

De acordo com Vigotsky a repetição é uma técnica fundamental no processo de memorização, correlacionada com a interiorização de informação, de modo a desenvolver as capacidades cognitivas, e conseqüentemente, musicais. “Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto” (Vigotsky, 2007).

Sloboda refere a importância que existe na obtenção de um feedback, assim como a motivação por parte do professor para melhores resultados. O papel do professor como intermediário, através do feedback, contribui acentuadamente para a obtenção de bons resultados através do método de aprendizagem, referindo que: “O estágio cognitivo (codificação inicial, o aprendiz repete as informações necessárias à execução da habilidade, presença da mediação), o estágio associativo (a habilidade passa a ser executada de maneira suave, os erros são detetados e eliminados) e o estágio autônomo (desaparece a mediação verbal, há uma melhoria gradativa e continuada na performance da habilidade).” (Sloboda, 2008).

Desta forma, é possível verificar o uso frequente da repetição, associada à interiorização de informação, enquanto método de aprendizagem, de modo a desenvolver as capacidades musicais.

Em suma, através da análise teórica dos autores referidos anteriormente, verifica-se técnicas associadas à memorização de modo a estimular a aprendizagem, e conseqüentemente, as restantes habilidades musicais.

Fazer música e ensinar a fazer música são processos totalmente distintos. Para ensinar é necessário a procura frequente de estratégias e técnicas por parte do professor, que façam com que os alunos aprendam e se sintam motivados para continuar a fazê-lo. Por muito que não seja fácil aprender e ensinar música é

necessário estar em constante adaptação e procurar soluções para cada um dos alunos, que vão ter sempre dificuldades diferentes.

A questão do recurso à partitura durante uma *performance* musical é um tema que já possui o seu lugar na história há bastante tempo, e que sugere opiniões muito distintas.

Segundo Vigotsky (2007) “através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto”. Deste modo, é possível verificar que o autor defende a necessidade de repetição, correlacionada com a interiorização de informação de modo a desenvolver as capacidades cognitivas, e conseqüentemente musicais.

### **3 – Estratégias Básicas de Memorização**

Atualmente, tocar de memória é uma habilidade inerente à formação de qualquer instrumentista. É uma capacidade que está incluída em maior parte dos critérios de avaliação dos planos curriculares e dos concursos, neste caso inerente à viola d’arco. Em muitas escolas tocar de memória é uma componente de caráter obrigatório, e por vezes, visto como um momento de tensão e ansiedade.

#### **3.1 - Ana Lúcia Nogueira Braz**

Ana Braz (2013), autora de “*Memória: Tipos e Atributos, em Memória, Performance e Aprendizagem Musical*”, refere dez procedimentos e mecanismos que estimulam o aperfeiçoamento da memorização a longo prazo:

- ✓ **Processamento automático:** "é como se essas memórias fossem impressas em nossas mentes como um flash. Isso ocorre porque estas estão carregadas de emoção" (Braz, 2013, p. 80);

- ✓ **Repetição mecânica:** repetição de informação de forma que esta se torne familiar. "(...) que o treino musical potencializa a capacidade da memória operacional e contribui para a compreensão dos benefícios inerentes à experiência musical, a partir do ensino da música" (Ribeiro e Santos, 2012, p. 565);
- ✓ **Memória elaborativa:** repetição com base em informações já armazenadas e aprendidas;
- ✓ **Criação de esquemas:** formação de esquemas mentais e conteúdos retidos;
- ✓ **Espaçamento da informação no tempo:** "(...) espalhar a informação ao longo do tempo é mais eficiente do que concentrá-la em um único período por horas seguidas" Braz, 2013, p. 82);
- ✓ **Componente sentimental:** "(...) quando há emoção, a memória é forte. Ausência de emoção significa memória mais fraca". (Braz, 2013, p. 83);
- ✓ **Atenção:** quanto maior for a dedicação e concentração, maior será a abertura e atenção de novos conteúdos;
- ✓ **Contexto:** "No caso da assimilação dos conceitos teóricos musicais, a memorização poderá ser mais efetiva se estiverem interligados com o contexto da prática musical no momento da aprendizagem." (Sá e Leão, 2015, p.9);
- ✓ **Sono:** "(...) ajuda a consolidar memórias, fixando-as no cérebro, para que possamos recuperá-las posteriormente; ele reorganiza memórias, escolhendo os detalhes emocionais e os reconfigurando para ajudar a produzir ideias novas e criativas". (Braz, 2013, p. 85).

### 3.2 - Shinichi Suzuki

O Método Suzuki também conhecido pelo "Método da educação e talento" ou "Método da Língua Materna" foi desenvolvido por Shinichi Suzuki. O facto de todas as crianças falarem a língua materna levou Suzuki a pensar nas condições em que ele ocorre. Desde o nascimento da criança, esta está exposta aos sons da língua em todos os momentos, em que o principal professor das crianças são os pais. Estes têm o papel de encorajar os bebés a experimentarem o som, compensando com alegria os êxitos e

a repetição. Suzuki aplicou os princípios do ensino da língua materna para aprender o instrumento, neste caso, o violino que era o seu instrumento. No seu método incluiu os pais no processo de aprendizagem, acrescentou um momento de aprendizagem em grupo, para além da aula individual, e iniciou o ensino da música a partir da produção do som do instrumento e não da leitura e da escrita, como era feito por maior parte dos pedagogos até ao momento. Suzuki enfatizou a importância da criação de um ambiente de aprendizagem com música que favorecesse a exposição das crianças e o incentivo à experimentação e repetição.

O método Suzuki fundamenta a ideia de que a memorização é uma das componentes mais importantes para o desenvolvimento teórico e prático de um aluno. As gravações de referência devem ser ouvidas diariamente para o desenvolvimento da sensibilidade musical e um progresso mais significativo, isto é, “as crianças são incentivadas a ouvir repetidamente as peças de um repertório, assimilando notas musicais, padrões rítmicos e melódicos através do estímulo do sentido da audição”. A audição a par da aprendizagem por imitação, do professor enquanto exemplo a seguir, e da memorização musical determinam bons resultados dos alunos que em pouco tempo conseguem fazer grandes avanços no repertório.

O método da língua materna relaciona-se com o processo de memorização, na medida em que a aprendizagem musical, numa fase inicial, é essencialmente auditiva, sem recorrer à pauta, tal como a aprendizagem de uma língua materna não começa por aprender o alfabeto. O aluno adquire a capacidade de leitura, quando tem a sensibilidade musical, destreza de execução e memória suficientemente desenvolvidas. No entanto, a execução das peças de memória continua a ser essencial. As aulas de grupo, em específico, promovem a aprendizagem por imitação uma vez que reúnem alunos de todas as idades e assim, os mais avançados servem de exemplo aos restantes.

O método Suzuki sugere que a memória e o processo de memorização são essenciais para a formação de um músico profissional, ao conciliar a aptidão inata da criança e a sua memória auditiva, que são moldadas com base nos quatro pontos essenciais que descreve no seu método.



A utilização da repetição no processo de ensino e aprendizagem, segundo a metodologia “suzukiana” irá fazer com que não só todo o processo seja determinado pela avaliação faseada do psicopedagogo, como irá criar próprios processos para o aluno. Estes processos neuropsicológicos irão ser fundamentais e indispensáveis no aperfeiçoamento de técnicas para alcançar os fins a que se determinam. Em resumo, o professor estimula o aluno, através da repetição de trechos musicais, até que o aluno seja capaz de memorizar o que praticou. Desta forma, o estudante despreocupa-se com a intenção de apenas ler o que deve tocar, procurando a qualidade de som e expressão musical.

Em suma, através da repetição é possível estabelecer o ponto crucial de crescimento da habilidade musical. Através do método o estudante realiza e desenvolve capacidades cognitivas no seu estudo, competentes de memorizar informações e evocá-las quando necessário.

### **3.4 - Processo de memorização**

Segundo Sternberg (2010), o processo de memorização está dividido em três fases:

- A. Codificação** – diz respeito à preparação da informação para o armazenamento. A informação é recebida e processada antes de passar à fase seguinte. Dependendo da sua importância para o indivíduo, pode desaparecer ou ser transferida para a memória a curto prazo;
- B. Armazenamento** – refere-se à informação armazenada no sistema nervoso, passando pelas estruturas de armazenamento e conservada de forma mais ou menos permanente;
- C. Recuperação** – envolve a recordação e o reconhecimento da informação. A forma como é recordada depende do local onde foi armazenada e da forma como foi codificada.

### 3.5 - Técnicas de memorização

#### 3.5.1 - Memória motora

A memória cinestésica (motora) “(...) permite que as ações sejam executadas automaticamente fornecendo uma memória cinestésica da resposta sensorial das articulações, músculos e recetores sensíveis ao toque.” (Chaffinet al., 2016, p. 355).

A memória motora, comumente conhecida por memória cinestésica, de dedos, muscular, refere-se à retenção de sensações através dos músculos, articulações e recetores do tato. Por exemplo, durante o estudo, é a retenção de movimentos musculares envolvidos numa determinada passagem de uma obra. Este tipo de memória é considerado uma memória implícita, e caracteriza-se por encadeamentos associativos, em que cada passagem é uma ponte para a passagem que se sucede. Por outro lado, é também considerado um processo pouco seguro pois uma vez falhando uma passagem, a passagem que se segue pode também sair prejudicada, devido aos encadeamentos associativos.

Cienniwa (2014), num tom pessoal, afirma que, “(...) apesar de ser o primeiro tipo de memória a sofrer sob pressão, também me salvou várias vezes quando eu não conseguia ver ou ouvir o que se seguia. Felizmente, os meus dedos continuavam a tocar.”

Todavia, este tipo de memória continua a ser considerado imprescindível e fundamental, particularmente para passagens de maior dificuldade, que exijam grande velocidade e não possibilitem ao intérprete pensar em todas as notas envolventes na passagem, independentemente de ser considerada uma das formas de memorização menos fiáveis.

Segundo Ginsborg (2004) a memorização mecânica deve ser utilizada “(...) de forma a libertar a mente para monitorizar a *performance*, para te focares no significado que desejas transmitir, e para comunicar com os teus companheiros músicos e/ou com o teu público” (Ginsborg, 2004, p. 129).

Em suma, são propostas algumas técnicas que colocam em prática a memória motora:

- Não olhar para as mãos enquanto elas se movem ao longo do instrumento, de modo a estimular a memória muscular;
- Tocar apenas com a mão direita (arco) de modo a consolidar os diferentes movimentos do arco como as mudanças de corda, ligaduras e técnicas de arco (spiccato, staccato, legato);
- Executar apenas a mão esquerda, principalmente em passagens com mudanças de posição que sugerem dificuldade, para que seja possível memorizar o movimento feito na mudança de posição, e decorar a distância entre a mudança de uma nota para a outra;
- Praticar sistematicamente as passagens de maior dificuldade, e muitas vezes, as passagens mais rápidas, sem erros. Sempre que existe algum erro, deve-se voltar ao início da passagem de modo que o erro não faça parte do processo de memorização;
- Dividir as frases por blocos de modo a praticar pequenos fragmentos, consolidando os movimentos físicos de cada fragmento.

### **3.5.2 - Memória Visual**

A memorização visual caracteriza-se pela capacidade do músico em relembrar a partitura numa imagem mental. Este tipo de memória é definido pela capacidade de memorizar visualmente a posição das mãos e dos dedos, os padrões correspondentes, as dedilhações, a visualização da partitura impressa, conseguindo assim criar a respetiva imagem mental.

Uma das adversidades observada nos músicos neste tipo de memória é a dificuldade em estudarem por uma partitura com edição diferente daquela com que foi feita a primeira leitura da obra em questão. Assim sendo, é possível concluir que a memória visual também não é totalmente fiável, e neste sentido, comparada com a memória mecanizada.

Posto isto, alguns autores alertam para os riscos referentes à prática de se fundamentar o processo de memorização na memória visual que se adquire no decurso da aprendizagem da música. De outro modo, a memorização visual de forma deliberada poderá ser um importante auxiliar para o processo de memorização (Ginsborg, 2004).

Em suma, tratando-se apenas de uma imagem mental e não de uma fotografia real, existe a possibilidade de erros e falhas de memória durante a *performance* musical. No entanto, não deixa de ser um tipo de memória pertinente e fundamental que pode complementar o processo de memorização.

Por fim, são propostas algumas técnicas que colocam em prática a memória visual:

- Marcar com cores os diferentes padrões, material temático (frases, secções), dinâmicas, notas com mais importância (resolução, tensão, dissonância);
- Visualizar o início de cada página várias vezes, ou também os pontos de referência da peça.

### **3.5.3 - Memória Auditiva**

A memória auditiva é a capacidade de ouvir as notas de uma obra, imaginar a sua melodia, sem ter necessidade de ouvir alguma fonte sonora, como uma gravação, e ainda, não sendo também necessário recorrer à partitura, tendo de a visualizar.

Autores como Finney & Palmer (2003) referem que este tipo de memória pode ser compreendido por indivíduos que não possuem nenhum conhecimento musical e são capazes de memorizar uma música e reproduzi-la oralmente, pela audição repetitiva da música. Um dos motivos disto acontecer é o facto da divisão estrófica invariável, que é o caso das músicas populares. Deste modo, é mais fácil memorizar auditivamente uma música se existir um padrão repetitivo na escrita. Posto isto, é possível concluir que a repetição está sempre presente nos vários processos de memorização musical.

Garaulet (2019) acredita que o sentido de audição é extremamente vantajoso no processo de memorização auditiva: “(...) quando tocamos de ouvido, desenvolvemos uma relação entre som e movimento, o que aprimora a nossa execução de memória.” Deste modo, neste tipo de memória é de destacar o termo audição, frequentemente abordado, que consiste na capacidade de imaginar um som e conseguir reproduzi-lo.

Vários pedagogos têm julgado o desenvolvimento do ouvido como um ponto crucial para o processo de memorização. Hughes (1915) defende que:

(...) memorizar de ouvido é, afinal de contas, não só a forma mais natural de memorizar, mas também a forma mais musical, e os professores deveriam aproveitar todas as oportunidades para desenvolver esta faculdade nos seus alunos, mesmo com aqueles que apenas possuem pouca capacidade nesta linha (Hughes, 1915, p. 598).

Em síntese, são propostas algumas técnicas que colocam em prática a memória auditiva:

- Cantar a obra, repetindo várias vezes o material temático identificado;
- Cantar apenas os intervalos considerados importantes (resolução, tensão, dissonâncias);
- Gravar a si próprio a tocar e ouvir a gravação;
- Ouvir gravações de outros músicos, seguindo a música mentalmente ou através da partitura;
- Ouvir o professor ou através da gravação, a tocar uma frase e seguidamente repetir sem o auxílio da partitura.

#### **3.5.4 - Memória Emocional**

O sentido comum parece ditar que o ser humano guarda memórias emocionalmente marcantes, sejam elas positivas ou negativas. Desta forma, também é possível verificar a mesma situação na música, através de *performances* musicais que ficam gravadas na nossa memória, sejam elas por aspetos positivos ou negativos.

Vários autores julgam que a maior parte dos músicos sentem dificuldade, ou quase que não conseguem realizar uma *performance* sem qualquer tipo de emoções. Assim sendo, é possível constatar que as emoções, podem ser guias que conduzem à recuperação da memória. Segundo Braz "(...) quando há emoção, a memória é forte. Ausência de emoção significa memória mais fraca". (Braz, 2013, p. 83).

Por fim, este tipo de memória é muitas vezes associado a sentimentos, podendo associar diferentes melodias a diferentes sentimentos. É muito comum ouvir uma melodia melancólica e associar ao amor, ou uma melodia completa de dissonâncias e relacionar com a dor, ou uma melodia alegre e associar à felicidade.

Em conclusão, são propostas algumas técnicas que colocam em prática a memória emocional:

- Atribuir um acontecimento marcante a algum material temático;
- Atribuir um sentimento a algum motivo, segmento, frase, etc.

### **3.6 - Estratégias de estudo para desenvolver a eficiência e eficácia do processo de memorização**

Relativamente ao processo de memorização, vários investigadores têm constatado que os músicos têm mais facilidade em memorizar quando combinam as estratégias baseadas nos diferentes tipos de memória, não considerando o uso de apenas uma estratégia uma opção válida que obtenha bons resultados.

No que se refere a estratégias eficientes, de acordo com a revisão bibliográfica, foi possível encontrar quatro estratégias distintas:

- **Holística:** consiste em começar do início da peça e seguir até ao final, no caso de surgirem erros deve-se voltar aos compassos antecedentes do erro e repetir novamente;
- **Segmentada:** consiste em dividir a obra na quantidade de partes que achar pertinente, memoriza-se cada parte individualmente, e posteriormente, tenta-se juntar todas as partes;

- **Serial:** consiste em começar do início prosseguindo até ao fim, e caso existam falhas de memória voltar ao início, tentando relembrar o sítio do erro para que não seja repetido;
- **Aditiva:** começar do início e memorizar um pequeno fragmento, adicionar o seguinte fragmento assim que o outro esteja memorizado, e prosseguir sucessivamente até ao final da obra.

É possível constatar que a maioria das investigações se focam na estratégia holística e segmentada. A temática acerca de estratégias eficientes tem sido alvo de debate entre investigadores, pedagogos e intérpretes. Por um lado, Brown (1928), Clapp (1924) e Eberly (1921) verificaram que a estratégia holística é mais eficiente. Por outro lado, O'Brien (1943) julga que a estratégia segmentada é a mais eficiente. E ainda por outra perspectiva, Rubin-Rabson (1940) afirma que ambas são equivalentes.

Pedagogos como Gordon (2006) e Blanchard (2007) defendem que memorizar pequenas secções da obra de cada vez, revendo sempre o material anteriormente aprendido e adicionando aos poucos novos material, é a estratégia com resultados mais eficientes. Posto isto, é possível verificar que são combinadas duas estratégias diferentes, sendo elas a segmentada e aditiva.

Além disso, pianistas como Bernstein (1981) alertam ainda para a necessidade de praticar as secções finais com a mesma profundidade que se pratica o início, de forma a eliminar a ansiedade que muitos experienciam quando tocam as secções finais de uma obra musical (citado em Mitchell, 2010).

No que diz respeito, à fase de aprendizagem em que se deve iniciar o processo de memorização de uma obra, alguns intérpretes e pedagogos qualificam a aprendizagem e memorização como dois processos distintos. Por outro lado, alguns defendem que o trabalho de memorização deve ser incorporado desde o contacto primordial que se tem com a obra. (Rubin-Rabson, 1950).

De acordo com a revisão bibliográfica, é possível constatar alguns princípios base relativamente ao processo de memorização:

- ✓ Aprofundar os conceitos de uma forma progressiva contribui para recordar uma informação que foi memorizada, acrescentando novos conhecimentos. Repetir este processo várias vezes favorece e estimula a memorização;
- ✓ Ler em voz alta fontes documentais estimula significativamente o processo de memorização. Quando os alunos “ensinam” os colegas, conseguem compreender e memorizar melhor os conceitos. Deste modo, o estudo em grupo é uma estratégia funcional que deve ser incentivada;
- ✓ Para que a informação possa transitar da memória a curto prazo para a memória a longo prazo, é necessário desenvolver um ambiente de concentração, de modo a facilitar a memorização. Deste modo, a atenção é um dos principais elementos da memória;
- ✓ O estudo regular é outro fator de grande importância, uma vez que contribui para o cérebro decodificar a informação e armazená-la na memória;
- ✓ A visualização é também uma das técnicas utilizadas para o processo de memorização. É importante prestar atenção a cada detalhe da partitura, desde dinâmicas, padrões, símbolos escritos pelos próprios músicos, cores que possam ser utilizadas, etc.

Em suma, segundo a revisão bibliográfica, é notória a disparidade de opiniões acerca das várias técnicas de memorização eficientes. Foram abordadas estratégias de estudo mental e da prática física, bem como os resultados da sua fusão no processo de memorização.

Para concluir, apesar da vasta e diversificada quantidade de estratégias de memorização evidenciadas na literatura muitos estudantes, principalmente de níveis inferiores, não são capazes de se questionar acerca da forma como memorizam. Para além disso, como já referido anteriormente, debates acerca das estratégias de memorização e o respetivo processo são pouco existentes no contexto de sala de aula.



## **Capítulo II – Caracterização e contextualização das escolas e projetos educativos**

### **4 – Escolas e Projetos Educativos**

O estágio profissional relativo ao Mestrado de Ensino de Música na Universidade do Minho, foi realizado no CCM - Centro de Cultura Musical e na ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave. Foram muitos os jovens que se formaram nestas escolas, e que atualmente são grandes músicos, intérpretes, compositores, maestros e professores de referência ao nível nacional e internacional.

#### **4.1 – CCM – Centro de Cultura Musical**

O CCM é o mais antigo e maior Conservatório de Música da Região do Vale do Ave, quiçá o maior Conservatório de Música privado do país. Tem a sua sede em Santo Tirso (Caldas da Saúde) e abriu uma delegação em Vila Nova de Famalicão que funciona desde 1989. Recentemente abriu novas instalações na Fundação Castro Alves para apoio aos estudantes dos Agrupamentos de Pedome (Vila Nova Famalicão) e Vila das Aves e Negrelos (Santo Tirso). É o promotor privilegiado da ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave, reconhecido como um dos projetos mais consistentes do ensino da música em Portugal. Com a ARTAVE partilha instalações, recursos humanos e materiais, em regime de complementaridade. Ao longo dos anos tem concretizado projetos de atividades artísticas e musicais, dando um importante contributo para o desenvolvimento do gosto musical e para a formação de músicos, em ação conjunta com a ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave.

As parcerias com as autarquias, com instituições culturais privadas e com o Ministério da Cultura têm permitido desenvolver atividades tão diversas como a organização do Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso, a Direção Pedagógica da Fundação Castro Alves (na componente do ensino da Música), a organização da Temporada Musical de Santo Tirso, dinamização musical no concelho de Vila Nova de

Famalicão e a apresentação regular de espetáculos musicais com especial destaque para as óperas e espetáculos cénicos infantis. Nesta área o CCM tem dado um importante contributo, apresentando anualmente uma nova obra, em estreia ou em versão portuguesa.

O Centro de Cultura Musical enquadrando-se especificamente na rede portuguesa de escolas do Ensino Especializado da Música procura responder, prioritariamente, às necessidades culturais, educativas e de ensino especializado artístico da população escolar da região em que se insere, o Médio Ave, abrangendo os concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão, procurando uma permanente abertura ao meio e atenção constante ao contexto inerente a cada aluno, contando para tal tarefa com o importante apoio do Estado, através de compromissos estabelecidos e a estabelecer com o Ministério da Educação, com os Municípios acima referenciados e com outras entidades públicas e privadas.

Na globalidade, é um projeto que tem como objetivo abranger todos os planos da vida musical: a formação especializada do ensino da música dos jovens, a especialização, a iniciação musical, a formação de adultos e vocações tardias e a divulgação da cultura musical no público mais geral.

A atividade principal do CCM desenvolve-se na área de formação especializada dos jovens no domínio da música. Integrado na rede das Escolas de Música Particulares - Conservatórios regionais, o CCM desde 1988 obteve o estatuto de Escola de Música Particular com Paralelismo Pedagógico e desde o ano letivo de 1997-98 a Autonomia Pedagógica, para todos os cursos. Este reconhecimento por parte do Ministério da Educação resultou do dinamismo e qualidade de ensino ministrado na Escola. Paralelamente o CCM foi uma das escolas de Música mais empenhadas na difusão musical: organizou regularmente concertos, estágios musicais, intercâmbios com organizações importantes como a Fundação Calouste Gulbenkian, Ministério da Cultura e várias escolas estrangeiras. Reconhecendo as especificidades e as carências de formação ao nível dos instrumentistas de cordas e de sopro, o CCM está na base do projeto de criação da Escola Profissional Artística do Vale do Ave - ARTAVE, que se veio a concretizar em outubro de 1989.

Atualmente, o CCM é composto pelos seguintes cursos:

- Cursos básicos de música
- Cursos secundários de música, canto e formação musical
- Cursos complementares de instrumento
- Cursos de Iniciação Musical
- AEC – Atividades de enriquecimento curricular

#### **4.2 – ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave**

Criada em 1989, resultado dum protocolo estabelecido entre o Centro de Cultura Musical de Caldas da Saúde e a Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão, a ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave é uma instituição pioneira no Ensino Profissional Artístico, com sede na Rua Adriano Pinto Basto n.º 161, em Vila Nova de Famalicão, e delegação/polo nas Caldas da Saúde (Colégio das Caldinhas), da União das Freguesias de Areias, Lama, Sequeirô e Palmeira, concelho de Santo Tirso.

Nos termos dos estatutos da ARTEMAVE, a ARTAVE tem autonomia pedagógica, administrativa e financeira em relação aos órgãos da Associação. O presente Regulamento Interno decorre, em primeiro lugar, dos Estatutos da ARTAVE, aprovados em 2014 pela Assembleia Geral da ARTEMAVE.

Constituindo uma singularidade das Escolas Profissionais de Música ao longo dos anos, a ARTAVE tem constituído turmas dos Curso Básicos de instrumentista (de cordas e de sopro) tendo em vista a preparação e qualificação indispensável que permita a continuidade para os Cursos de Instrumentista de nível IV (de Cordas e Teclas e de Sopro e de Percussão). Esta tem sido a realidade dos cursos, desde o início da sua abertura, em 1989, e o suporte para o sucesso e elevada qualificação proporcionada no final da formação de nível IV.

As ofertas estruturadas de concertos ao vivo são realizadas pelas orquestras semiprofissionais de que a escola dispõe e tem como objetivo a formação de públicos e a criação de hábitos de consumo de concertos ao vivo, além de permitir o

aperfeiçoamento das competências performativas dos jovens músicos, em situação de formação em contexto de trabalho. Destaque-se o contributo para o desenvolvimento cultural da comunidade interna e externa, com a realização anual de dezenas de concertos, afirmando-se como o principal agente para a divulgação e promoção da música erudita na região. As estruturas semiprofissionais que a Escola utiliza na realização de concertos são as seguintes: Orquestra Sinfónica ARTAVE, Orquestra de Sopros, Grupos de Música de Câmara, Orquestras ARTAVINHOS. Estes concertos realizam-se num contexto não académico e em espaços exteriores ao recinto escolar, e, dependendo do local em que são apresentados, em colaboração com as mais diversas estruturas que se dedicam à promoção das Artes, autarquias e outras.

Entre 2016 e 2023 a ARTAVE proporcionou uma vasta oferta cultural, realizando atividades como:

- ✓ **Curso Internacional de Aperfeiçoamento Instrumental:** curso anual que integra sessões públicas, masterclasse, formações de formadores, recitais e concertos, contando anualmente com quinze professores das mais prestigiadas Universidades europeias e dos EUA, sendo participado regularmente por cerca de 500 estudantes e profissionais;
- ✓ **Concertos para Jovens:** Ciclo de 12 concertos anuais realizados em parceria com o CCM;
- ✓ **Concertos Didáticos:** Ciclo de 15 concertos anuais para jovens estudantes, contando com o apoio dos Municípios de Vila Nova de Famalicão, Santo Tirso e Casa das Artes de Famalicão;
- ✓ **Ciclos de Música e Poesia - Fundação Cupertino de Miranda VNF:** cinco recitais com sessões de poesia, contando com a presença de proeminentes personalidades da cultura e das letras;
- ✓ **Concertos Promenade da Casa das Artes VNF:** Cinco concertos temáticos mensais, realizados em parceria com a APROARTE, ao domingo de manhã, e destinado às famílias;
- ✓ **Estágio APROARTE:** Participação no Estágio e no Concerto da Orquestra Sinfónica APROARTE no Europarque, (constituindo os alunos da ARTAVE mais de 40% da Orquestra);

- ✓ **Temporada de Música de Santo Tirso:** Ciclo de concertos temáticos, incluindo Concertos com Orquestra, Concerto de Natal, Concertos didáticos para Escolas do Ensino Básico (1º e 2º ciclos) e concertos de Música no Património;
- ✓ **Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso:** Organização em parceria e sob o patrocínio da Câmara Municipal de Santo Tirso;
- ✓ Estágios de Orquestra e Concertos Estágios de formação orquestral sob a orientação de reputados maestros da cena internacional;
- ✓ **Concertos CCB:** Dias da Música em parceria com a APROARTE;
- ✓ Eventos institucionais Colaboração em mais de uma centena de eventos, isolados ou integrados em Festivais, cerimónias públicas, concertos comemorativos, etc., promovidos por Autarquias, Universidades, Arcebispado de Braga, Escolas, Agrupamentos de Escolas, Ministério da Educação, ANQEP.

Enquadrada no projeto nacional das Escolas Profissionais, a ARTAVE propõe-se promover a formação em áreas carenciadas do nosso meio artístico, nomeadamente os Cursos de Instrumentistas de Cordas (Violino, Viola d' Arco, Violoncelo e Contrabaixo) e de Sopro (Flauta, Oboé, Clarinete, Fagote, Trompa Trompete, Trombone e Tuba).

É de ressaltar a opção, apoiada pelo Ministério da Educação, de criar dois níveis de formação do 7º ao 9º Anos (Nível 2) e do 10º ao 12º Anos (Nível 4). Esta medida cedo se veio a revelar como fundamental para o sucesso dos Cursos e para o equilíbrio e para a estabilidade da formação. No desenvolvimento do seu projeto, a ARTAVE deu importância maior à música de conjunto, proporcionando aos alunos a prática da música como ato coletivo e social desde o início dos estudos. Atualmente a ARTAVE tem em funcionamento uma Orquestra Sinfónica de 80 elementos – a Orquestra ARTAVE - a Orquestra Sinfónica de Sopros e quatro pequenas Orquestras dos alunos mais jovens - Orquestras ARTAVINHOS - de Cordas e Sopros.

Divulgar a grande música erudita, nomeadamente a música orquestral sinfónica, é outro dos grandes propósitos do projeto da ARTAVE. Enquanto escola profissional, propriedade da ARTEMAVE, a ARTAVE prossegue os seus fins últimos, quais sejam procurar formar os seus alunos como pessoas autênticas, para e com os

outros, proporcionando-lhes o crescimento harmonioso na sua múltipla dimensão, conjuntamente com a formação artística e profissional específica, nomeadamente:

- ✓ Contribuindo para a realização pessoal dos jovens, proporcionando o seu desenvolvimento integral, com particular relevo para a formação cultural, cívica, estética, ética;
- ✓ Proporcionando aos jovens meios humanos, pedagógicos e técnicos para uma aprendizagem adequada aos desafios dos tempos de hoje;
- ✓ Promovendo a formação profissional e artística dos jovens na região do Vale do Ave;
- ✓ Participando no desenvolvimento cultural e artístico da região em que está inserida.

A ARTAVE dispõe do Curso Básico de Instrumentista de cordas e do Curso Básico de Instrumentista de Sopros. São cursos com a duração de 3 anos no fim dos quais os jovens têm direito ao Diploma de Nível II e equivalência ao 9ºano de escolaridade. Tem como regime de acesso a estes dois cursos a conclusão do 6ºano de escolaridade e ter sido selecionado após realização de provas de admissão. A estrutura desta fase de aprendizagem é de natureza modular. A publicação das avaliações semestrais faz-se em dois momentos (fevereiro e no final do ano letivo) e complementarmente em dois ou três momentos, de acordo com a legislação específica e o Regulamento próprio. Para que o aluno complete o Curso Básico de Instrumentista necessita de ter aproveitamento a todas as disciplinas, em todos os módulos, bem como na Prova de Aptidão Profissional realizada no final desta etapa de formação.

Para além dos cursos básicos, a escola dispõe também do Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla e do Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão. São igualmente cursos com a duração de 3 anos no fim dos quais os jovens têm direito ao Diploma Profissional de Nível IV e equivalência ao 12ºano de escolaridade. Para que o aluno possa ser admitido nestes cursos, necessita da conclusão do 9ºano de escolaridade ou Diploma do Curso Básico de Instrumentista na mesma área, e ter sido selecionado após realização das provas de admissão. Os alunos que possuem o Diploma do Curso Básico de Instrumentista da mesma área realizado na ARTAVE são

dispensados das provas de admissão de carácter prático. A estrutura desta fase de aprendizagem é de natureza modular. A publicação das avaliações quantitativas faz-se em dois momentos (fevereiro e no final do ano letivo). Para que o aluno complete o Curso de Instrumentista necessita de ter aproveitamento a todas as disciplinas, bem como na Prova de Aptidão Profissional, realizada no final desta etapa de formação.

## Parte B – Projeto de Intervenção

### Capítulo III - Técnicas básicas de memorização para uma melhor consolidação da performance musical inerente à viola d'arco

#### 5 - Projeto de Intervenção

##### 5.1 - Tema e motivações para o estudo:

A nível de experiência pessoal, sempre foi inculcido e obrigatório tocar de memória no momento da *performance* musical. Deste modo, o gosto pelo aprofundar de algumas técnicas e estratégias de memorização, fundamentadas na literatura existente, com o objetivo de agilizar este processo nos alunos inseridos na prática de intervenção pedagógica, que decorreu ao longo do estágio profissional. O interesse por esta problemática surgiu durante o período de observação da classe de viola d'arco da ARTAVE, onde foi de carácter obrigatório apresentar o programa de memória no momento de *performance* musical. No decorrer da observação, inclusive, dos momentos de provas e audições, verificou-se que vários alunos apresentavam falhas de memória. Além disso, é notória a preocupação e receio em tocar sem o auxílio da partitura e o medo de se sucederem lapsos durante a *performance*, e por consequência, prejudicando a mesma. Desta forma, julgou-se pertinente esta problemática ser aplicada no projeto de intervenção pedagógica, por todos os motivos descritos anteriormente.

O presente projeto de intervenção pedagógica, surge no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino da Música, da Universidade do Minho. Este plano de intervenção deu especial atenção às aulas individuais de instrumento, visando o papel das técnicas de memorização, nas aulas de viola d'arco.

Ao longo de todo o percurso como aluna de viola d'arco, sempre foi inculcido, por parte dos professores e escola, tocar de memória. A escola de formação e onde foi realizado o estágio profissional tem como um dos seus objetivos que os alunos apresentem o programa de memória no momento da *performance* musical e consequente avaliação. Em consequência, a experiência pessoal e também do que foi



observado durante as aulas integradas no estágio, chegou-se à conclusão de que tocar de memória é uma dificuldade visível em todos os graus e níveis de ensino.

O ser humano nasce com a capacidade de memorização que lhe é inerente à capacidade de retenção de informação, podendo ser desenvolvida e estimulada de diferentes formas. Posto isto, no processo de ensino e aprendizagem é importante o desenvolvimento de técnicas e estratégias que desenvolvam e fortaleçam a memorização musical.

A motivação para realizar este estudo prendeu-se ao facto da notória dificuldade que os alunos sentem em memorizar. Frequentemente, os alunos não sabem como atingir o objetivo de memorizar uma obra e tendem a perder muitas horas de estudo a repetir o material musical de forma automática. Existem vários métodos e técnicas que permitem sistematizar o processo e economizar o esforço e tempo gerado, com efeitos positivos no progresso dos alunos, assim como no nível de satisfação dos mesmos.

Assim sendo e focando-se na memorização musical, o objetivo foi o de aprofundar técnicas básicas de memorização para uma melhor consolidação na *performance* musical.

## **5.2 - Problemática e Questões de Intervenção**

A problemática que se prendeu com o presente projeto de intervenção foi a dificuldade em decorar nos diferentes níveis de ensino especializado de música e a dificuldade e receio em se apresentar numa *performance* a tocar de memória.

Desta forma, pretendeu-se responder às seguintes questões de investigação:

1. Qual a influência da memória no processo de aprendizagem?
2. De que forma, tocar de memória influencia positivamente ou não no momento da *performance*?
3. Executar uma obra, sem recorrer à leitura da partitura, acelera o desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos?

4. Quais as estratégias e técnicas que podem ser utilizadas para tocar de memória?

### **5.3 - Objetivos de investigação**

De forma a se conseguir responder às questões apresentadas e à problemática presente foram delineados os seguintes objetos de investigação:

1. Identificar os diferentes tipos de memória e relacioná-los com a memorização musical;
2. Perceber qual a influência da memória no processo de aprendizagem;
3. Perceber quais as estratégias mais utilizadas para o processo de memorização musical;
4. Perceber qual é a opinião dos professores e alunos sobre a memorização musical, e de que modo pode ou não influenciar o momento de performance musical.

### **5.4 - Objetivos de intervenção**

Quanto ao projeto de intervenção foram delineados os seguintes objetivos:

1. Identificar as dificuldades dos alunos em tocar de memória;
2. Perceber que técnicas os alunos utilizam quando lhes é pedido para memorizar algo;
3. Despertar o interesse dos alunos relativamente às técnicas que podem ser utilizadas para memorizar;
4. Verificar se o processo de memorização musical acelera o desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos;
5. Verificar se tocar de memória influencia o momento da *performance* musical;

6. Verificar como funciona o processo de memorização nos diferentes níveis de ensino especializado em música.

## **5.5 – Metodologia**

A metodologia utilizada para a realização deste projeto teve como objetivo estudar e analisar a problemática escolhida como tema no contexto inserido. Além de um processo de pesquisa e reflexão sobre o tema, a investigação-ação teve também uma perspectiva interventiva que procurou melhorar a prática educacional encontrada.

Deste modo, este tipo de investigação permitiu observar todo o meio envolvente do ponto de vista educacional e, por sua vez, analisar e refletir acerca da problemática existente. Posteriormente, foi feita a criação de um plano de ação que procurou resolver alguns dos problemas encontrados e propiciar assim a mudança.

Assim sendo, a investigação-ação e a sua abrangência educativa (alunos/estagiário), como estratégia de desenvolvimento das práticas educativas, foi o método utilizado para tentar cumprir com os objetivos propostos.

Assim foram utilizadas como estratégias de investigação:

1. Aprofundar o conceito de memorização e os seus diferentes usos;
2. Conhecer, analisar e comparar as principais visões e abordagens ao processo de memorização musical;
3. Revisão da literatura já existente sobre a memorização e a memorização musical;
4. Análise dos resultados obtidos nas entrevistas e inquéritos aos intervenientes da ação.

E como estratégias de intervenção pedagógica:

1. Observação;
2. Planificação de atividades de memorização nas aulas de viola;
3. Criação de atividades de memorização e avaliação na aprendizagem dos alunos;
4. Inquérito por questionário aos alunos sobre a importância da memorização, como se sentem ao tocar de memória e as estratégias mais utilizadas;
5. Conversação com os professores intervenientes nas aulas sobre a memorização musical, as vantagens e desvantagens da memorização e de que forma estes abordam a temática, assim como, as estratégias que utilizam.

## 5.6 – Design de Intervenção

O presente projeto de intervenção, ocorrido durante o estágio profissional, teve como amostra quatro alunas das duas escolas anteriormente mencionadas, níveis de ensino e de desempenho diferentes. A intervenção foi realizada a duas alunas do CCM que frequentavam à data da intervenção o 5º ano, ou seja, o 1º Grau e a duas alunas da ARTAVE que frequentavam o 7º ano de escolaridade.

Durante as aulas com as alunas do 1º grau, alunas estas que estavam a iniciar os seus estudos musicais e no instrumento, foram trabalhadas duas pequenas peças: “Lightky Row” – Canção Tradicional Alemã (Figura 3) e “Jingle Bells” de James S. Pierpont (Figura 4).



Figura 3 - “Lightky Row” – Canção Tradicional Alemã.

Musical score for "Jingle Bells" in 3/4 time, by James S. Pierpont. The score is written on two staves, both with treble clefs. It features a key signature of one sharp (F#) and a dynamic marking of *f* (forte). The piece consists of two melodic lines. The first line starts with a measure number of 9. Fingerings are indicated by numbers 0, 2, 3, and 5 above the notes. A "1" is written above the final measure of the first line, and a "2" is written below the final measure of the second line.

Figura 4 – “Jingle Bells” – James S. Pierpont.

Para as duas peças foi pedido às alunas A e B que marcassem na partitura padrões que considerassem idênticos ou iguais e pontos de referência que as fizessem

trabalhar por secções e por consequência decorar. Na primeira peça, “Lightky Row”, as alunas marcaram como compassos iguais o compasso 1 e 2 comparados ao compasso 5 e 6, havendo apenas a necessidade de dar especial atenção aos últimos compassos de cada frase. Foi explicado às alunas que a primeira frase representava na melodia total uma espécie de “pergunta” terminando na nota mais alta da peça e o final desta era a “resposta” acabando com a “nota mais importante”, ou seja, a tónica.

Relativamente à peça “Jingle Bells”, os procedimentos e estratégias a aplicar foram as mesmas. Ambas as alunas marcaram como compassos iguais do compasso 1 ao 4 comparativamente ao compasso 9 ao 12. Assinalaram também como partes iguais do compasso 5 e 6 comparativamente ao compasso 13 e 14. O final de cada frase foi também assinalado como “pergunta” e “resposta” de forma às alunas memorizarem melhor as duas frases e a melodia.

No que toca às alunas de 7º ano, alunas C e D, durante as aulas em que foi trabalhado o Estudo nr.5 de Wohlfahrt<sup>1</sup> foi pedido às alunas que marcassem na partitura padrões que considerassem idênticos e pontos de referência que as fizessem trabalhar por secções e por consequência decorar. Como se pode verificar as alunas marcaram uma secção de compassos que se repetem (Figura 5) sendo estes exatamente iguais.

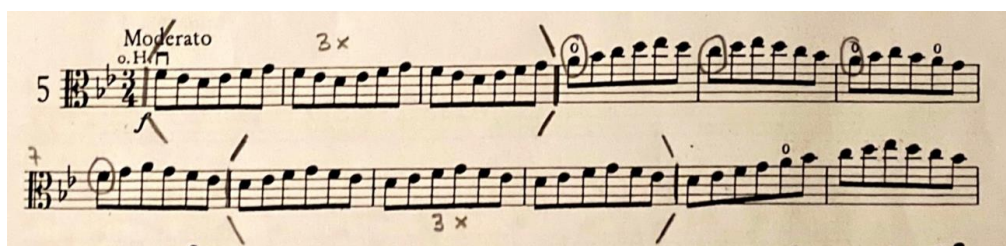


Figura 5 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 1 a 12).

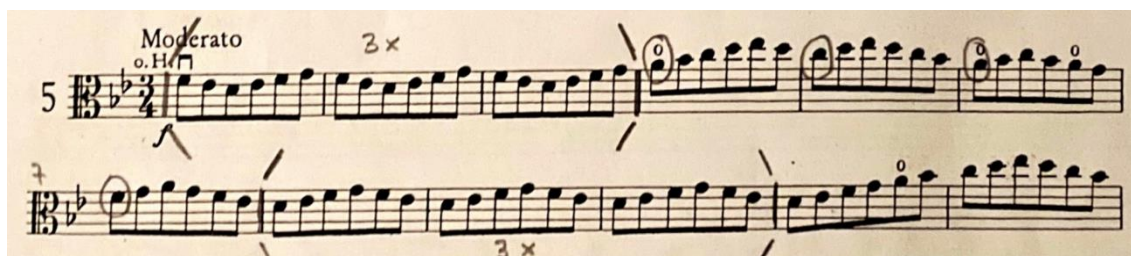
Marcaram também todos os compassos em que a referência eram harpejos (Figura 6).

<sup>1</sup> Ver Anexo I – Estudo nº 5 de Wohlfahrt.



**Figura 6** – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 19 ao Final).

Após as alunas marcarem o que foi pedido foram trabalhadas as secções individualmente, utilizando a estratégia da repetição. Foi pedido às alunas que tocassem do compasso quatro ao compasso sete com a partitura, e de seguida sem a partitura.



**Figura 7** – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 1 a 12).

A aluna C rapidamente conseguiu decorar os quatro compassos e não teve qualquer tipo de hesitação ao tocar de cor. Por outro lado, a Aluna D já demonstrou algumas hesitações. Foi então pedido que a aluna C voltasse a tocar mais duas vezes com a partitura e de seguida, de cor. Posto isto, a aluna conseguiu tocar o que foi pedido de memória.

De seguida, foi pedido às alunas que juntassem à secção trabalhada os três compassos anteriores e os três compassos seguintes. Nestes compassos as alunas tinham marcado na partitura como sendo iguais. Utilizando a estratégia da repetição, as alunas tocaram duas vezes com a partitura, e de seguida de memória. As alunas não revelaram hesitações quando tocaram de cor.

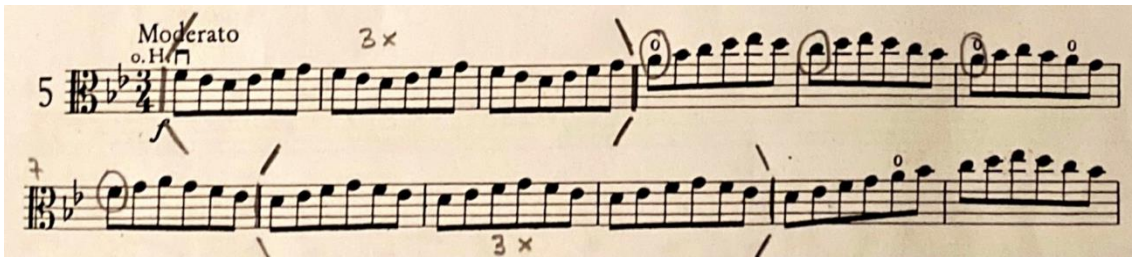


Figura 8 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 1 a 12).

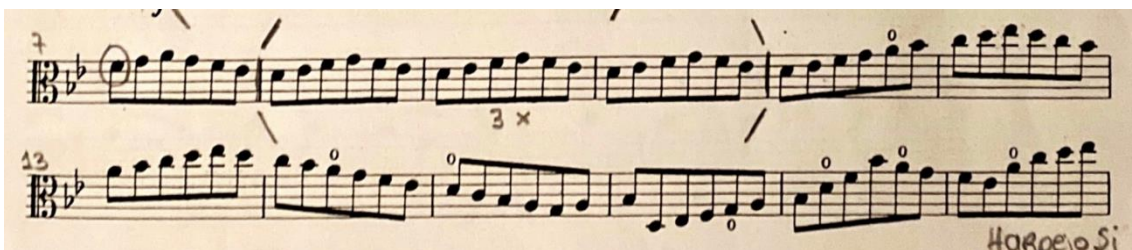
Por último, foi pedido às alunas que tocassem a secção de harpejos que tinham marcado na partitura. Como é possível verificar as alunas marcaram os harpejos a que correspondem (harpejo de si e harpejo de lá) e rodearam também a nota do compasso que não faz parte do harpejo. Deste modo, foi pedido às alunas que tocassem apenas uma vez com a partitura, e posteriormente, de cor. As duas alunas não demonstraram dificuldade em memorizar.



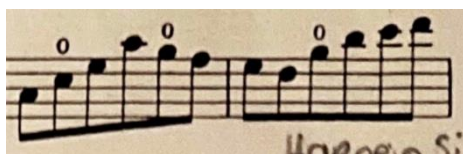
Figura 9 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 19 ao Final).

Posto isto, foi pedido às alunas que no seu estudo individual verificassem mais pontos de referência que poderiam encontrar no estudo, tais como: compassos constituídos por escalas (Figura 10), compassos onde encontrassem mais harpejos ou até compassos em que têm um salto grande de uma nota para a outra (Figura 11). Foi também explicado às alunas que cada uma deveria perceber quais os pontos de referência que para si fizessem mais sentido de modo a agilizar o processo de memorização.

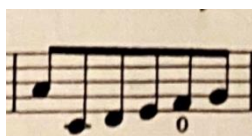




*Figura 10 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 7 ao 18).*



*Figura 11 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 17 e 18).*



*Figura 12 – Estudo nr.5 de Wohlfahrt (cc. 16).*

Para concluir, foi possível verificar que a aluna C demonstrou grande facilidade em perceber os padrões que se repetiam e pontos de referência que a poderiam ajudar. De outro modo, a aluna D manifestou mais dificuldades relativamente aos pontos de referência (secção de harpejos). Ao longo das aulas verificou-se que a aluna C possui mais facilidade em decorar do que a Aluna D.

Em suma, é possível concluir que a repetição e o uso de padrões iguais são estratégias eficazes no processo de memorização.

Durante a aula da aluna C em que foi trabalhada a peça “Poco Adagio” de J. Haydn foi pedido à aluna que cantasse o início da peça tentando perceber onde acaba a primeira frase.

**19. Poco adagio**  
(Kaiser Quartett)

Joseph Haydn  
(1732-1809)

Poco adagio: cantabile

*p dolce*

5

9

13

17

*fz*

*fz*

*fz*

© 1992 by Faber Music Ltd.

Figura 13 – “Poco Adagio” de J. Haydn.

A aluna rapidamente percebeu o término da primeira frase, indicando desde logo que a segunda frase se repetia exatamente igual à primeira, como é possível verificar na imagem.

(Kaiser Quartett)

Joseph Haydn  
(1732-1809)

Poco adagio: cantabile

*p dolce*

1

5

Figura 14 – “Poco Adagio” de J. Haydn – Início.

Posteriormente foi pedido à aluna que indicasse padrões ou motivos parecidos nos compassos seguintes, onde a aluna identificou dois motivos de ritmo e articulação iguais (compassos 8,9 e 10).



Figura 15 – “Poco Adagio” de J. Haydn – cc. 8 ao 10.

De seguida, a aluna verificou duas frases que se repetem de igual forma (compassos 12-15 e compassos 16-19), onde marcou também dois pontos de referência, sendo estes dois sforzandos que apareciam no início de cada frase.

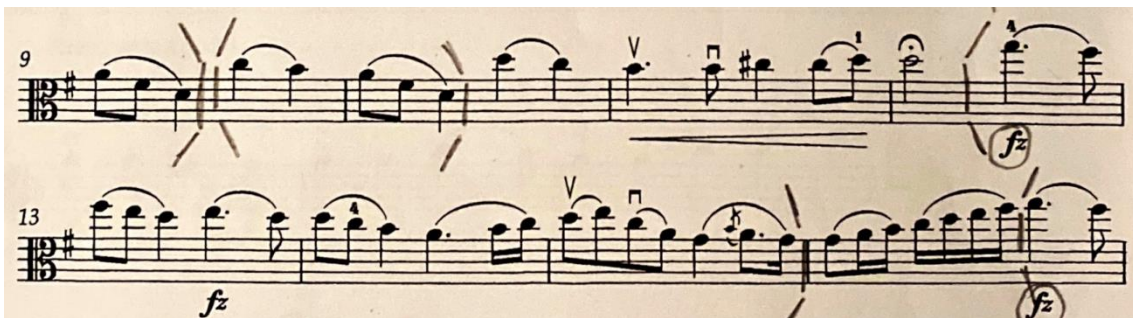


Figura 16 – “Poco Adagio” de J. Haydn – cc 12 ao 15.



Figura 17 – “Poco Adagio” de J. Haydn – cc 16 ao 19.

À medida que a aluna ia marcando as diferentes frases, padrões e pontos de referência, estes eram trabalhados individualmente, repetindo mais que uma vez, enquanto eram trabalhados outros aspetos como afinação, distribuição do arco e dinâmicas.

Em suma, pode-se concluir que cantar o que se irá tocar é um ponto importante, pois nestas idades faz com que os alunos reconheçam mais facilmente o início e final de frase. Assim como, ajuda os alunos ao nível da afinação e também, da memorização. Uma vez que quando os alunos estão a cantar não estão focados em aspetos técnicos do instrumento e trabalham a memória visual e auditiva.

Durante a aula da aluna D em que foi trabalhada o “Concertino” de F. Kuchler<sup>2</sup> foi também pedido à aluna que cantasse o início da peça tentando perceber onde acaba a primeira frase. A aluna não demonstrou dificuldade em perceber, indicando que o facto de ter uma pausa no último tempo do compasso a fazia perceber que a frase terminava ali, como é possível verificar na imagem.

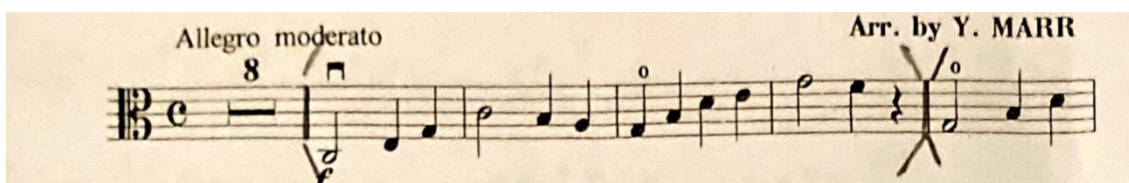


Figura 18 – “Concertino op. 11” de F.Kuchler. cc 9 ao 12.

Posteriormente, a aluna referiu que a segunda frase também era fácil de identificar uma vez que também terminava com pausas, desta vez, uma pausa de dois tempos.

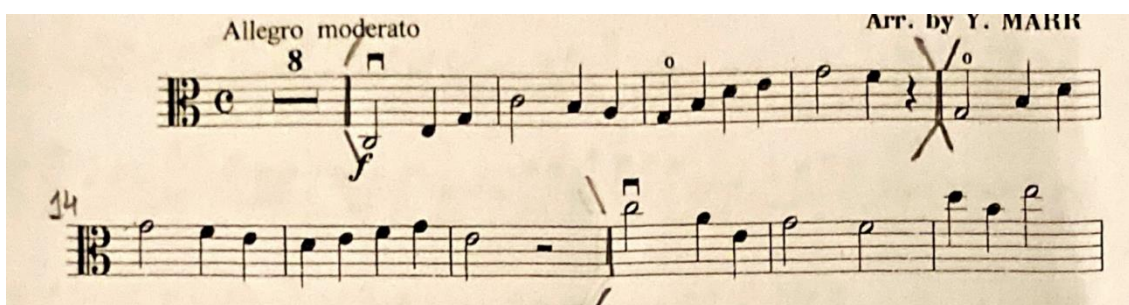


Figura 19 – “Concertino op. 11” de F.Kuchler. cc 13 ao 16.

<sup>2</sup> Ver Anexo II – Concertino Op.11 em Dó Maior de F.Kuchler, Arr. by Y.Marr.

Neste momento foi explicado à aluna que as frases que identificou eram constituídas por quatro compassos em cada frase, e que muitas vezes, principalmente em compasso quaternário as frases estão organizadas dessa forma. Foi também indicado à aluna que poderiam aparecer frases mais pequenas e frases maiores, normalmente em números pares, ou seja, frases de dois compassos ou de oito compassos.

De seguida, foi trabalhada outra secção da peça “Tranquilo” onde a aluna rapidamente identificou duas frases diferentes, mas com padrões iguais, nomeadamente, o ritmo e articulação.

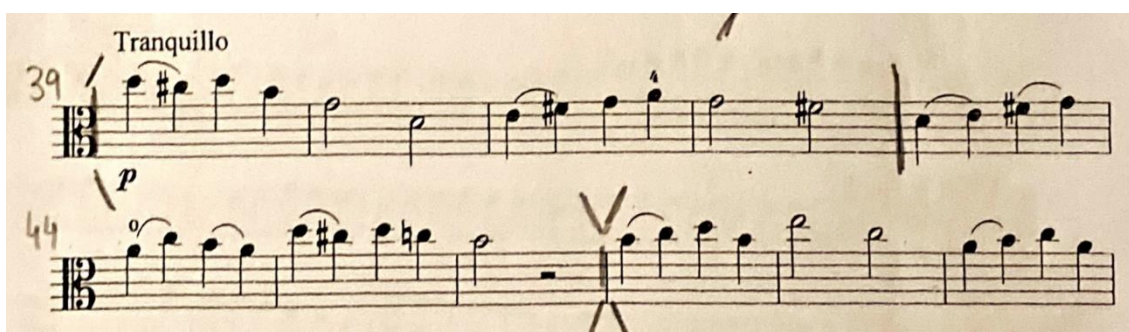


Figura 20 – “Concertino op. 11” de F.Kuchler. cc 39 ao 42 e 43 ao 46.

Nesta secção, as frases que a aluna marcou são constituídas por oito compassos cada frase, onde a aluna conseguiu perceber melhor o que tinha sido explicado anteriormente.

Foi pedido à aluna que tocasse a primeira frase duas vezes com a partitura e de seguida, de cor. A aluna demonstrou alguma dificuldade em tocar de cor. Posto isto, foi explicado à aluna que sendo uma frase maior, ela poderá dividir a frase em fragmentos mais pequenos, como por exemplo, quatro mais quatro compassos e começar por decorar os pequenos fragmentos e posteriormente, juntar toda a frase.

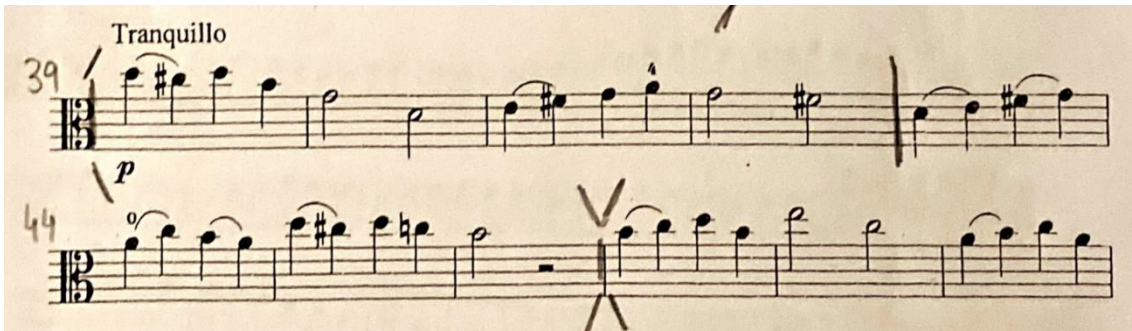


Figura 21 – “Concertino op. 11” de F.Kuchler. cc 39 ao 46.

Após algumas repetições da forma referida anteriormente a aluna conseguiu tocar de memória sem nenhum lapso.

Por último, foi trabalhada outra secção a peça “a tempo” onde desde logo a aluna referiu que era igual à secção trabalhada anteriormente, mas apenas com notas diferentes. Neste momento, foi explicado à aluna que um ponto de referência que poderia utilizar neste caso, é que na primeira secção “Tranquillo” (Figura 22) as duas frases eram maioritariamente na corda lá, e na segunda secção “a tempo” (Figura 23) as duas frases eram maioritariamente na corda ré.

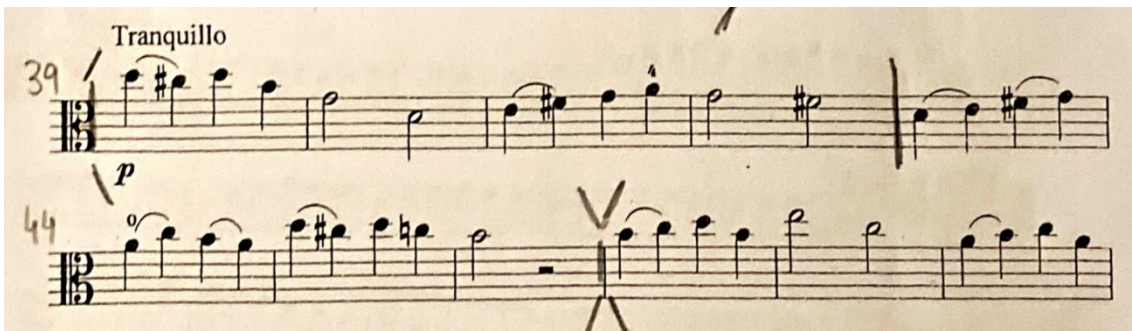


Figura 22 – “Concertino op. 11” de F.Kuchler. cc 39 ao 46.



**Figura 23** – “Concertino op. 11” de F.Kuchler cc. 85 ao 92 e 93 ao 99.

Ao longo destas duas secções foi trabalhado com a aluna aspetos de afinação, articulação e distribuição do arco.

Em suma, é possível concluir que dividir as peças por frases e secções é importante, porque além de ajudar no processo de memorização, são trabalhados aspetos iguais nas duas secções, e ficando percebido numa secção, será mais fácil de aplicar na secção seguinte.

## 5.7 - Caracterização da Amostra

### 5.7.1 - Caracterização da Amostra

O questionário pré e pós intervenção foi dirigido às duas alunas de nível de ensino mais elevado que constituíram a amostra da investigação e também, alunas durante as aulas integradas no estágio profissional. A amostra usada na recolha de dados foi composta por duas alunas do género feminino com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Ambas as alunas frequentavam, no preenchimento do pré-questionário e pós-questionário o 7º ano de escolaridade numa escola profissional de música no norte do país, mais especificamente a ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTEMAVE), que pertence ao ensino oficial.

Género  
2 respostas

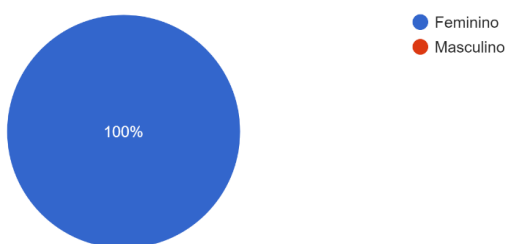


Gráfico 1 – Género.

Em que tipo de instituição estuda?  
2 respostas



Gráfico 2 – Tipo de instituição de estudo.



Idade  
2 respostas

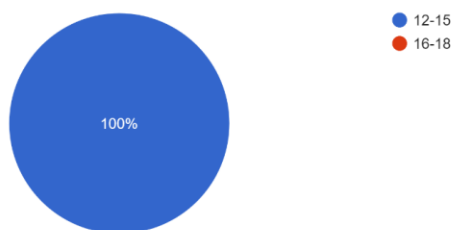


Gráfico 3 – Idade.

A aluna C é uma aluna muito interessada, perspicaz e curiosa na aprendizagem da viola d’arco. Começou a tocar viola d’arco no 5º ano no CCM e encontra-se atualmente na ARTAVE, no 7ºano à altura da realização do projeto de intervenção. É uma aluna com bastantes facilidades e prepara sempre muito bem o repertório que é pedido pela professora para as aulas. Demonstra muito interesse em realizar o que lhe é pedido corretamente e é muito rápida ao nível de resposta do que lhe é proposto.

Tem muitas facilidades ao nível da técnica da mão esquerda, nomeadamente a articulação dos dedos, facilidade em tocar passagens rápidas e muito boa afinação. Demonstra também muito domínio ao nível da memorização, e é notória a sua evolução de aula para aula. Ao nível da postura corporal também demonstra uma boa postura.

A aluna D é uma aluna muito comunicativa, procurando sempre dialogar sobre outros assuntos além do instrumento, como histórias do seu dia a dia ou até de assuntos acerca de outras disciplinas. Apesar de mostrar interesse em aprender e gosto pelo instrumento, é muito distraída e com menos autonomia do que a aluna referida anteriormente. A aluna começou a tocar viola d’arco no 5º ano no CCM, e encontra-se atualmente na ARTAVE, no 7ºano, à data da realização do projeto. É uma aluna com bastantes facilidades ao nível da técnica da mão direita, onde é visível a colocação perfeita dos dedos no arco. Tem muita facilidade em utilizar os dedos da mão direita no talão, colocando em prática o legato. Ao nível da postura corporal

também demonstra uma boa postura. Contrariamente à aluna anterior, o processo de memorização é mais lento.

## **5.8 - Instrumentos da recolha de dados**

Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados questionários por inquérito aos professores sobre a temática para se ter perceção das suas opiniões da mesma e estratégias já utilizadas.

Os alunos realizaram dois questionários, um antes da introdução das técnicas de memorização e um depois. O questionário pré-intervenção foi aplicado às alunas C e D no mês de abril de 2023, onde parte das aulas lecionadas no estágio profissional foram direcionadas ao processo de memorização e algumas das suas estratégias. Os principais objetivos deste questionário foram analisar a perceção das alunas sobre a importância de tocar de memória no momento da performance e compreender as estratégias que utilizavam antes da intervenção pedagógica. O questionário pós-intervenção foi aplicado às alunas C e D no mês de julho de 2022. Os seus principais objetivos foram perceber quais as estratégias mais utilizadas pelas alunas após a intervenção pedagógica e se consideravam as estratégias sugeridas e trabalhadas durante as aulas benéficas futuramente.

## **5.9 - Resultados**

Após a realização desta investigação, bem como depois da intervenção pedagógica acerca do processo de memorização musical e as técnicas nele existentes, os alunos puderam encontrar técnicas que facilitaram o processo de memorização, técnicas que os conduziram a uma melhor consolidação da *performance* musical, uma nova visão acerca do tocar de memória num momento de *performance*, assim como, a forma como a memória ajudou a desenvolver ainda mais as suas capacidades musicais.

Em suma, o principal resultado foi que os alunos obtiveram técnicas de memorização adequadas a cada um deles, para uma melhor consolidação da performance musical.

### 5.9.1 - Análise dos Dados

No pré-questionário foi possível perceber relativamente à pergunta “Na escola onde estudas tocar de memória é um requisito obrigatório?” que as duas alunas (C e D) responderam que na escola que frequentam tocar de memória é um requisito obrigatório nas provas e audições, tal como é possível verificar-se no Gráfico nº4.

Na escola onde estudas tocar de memória é um requisito obrigatório?  
2 respostas

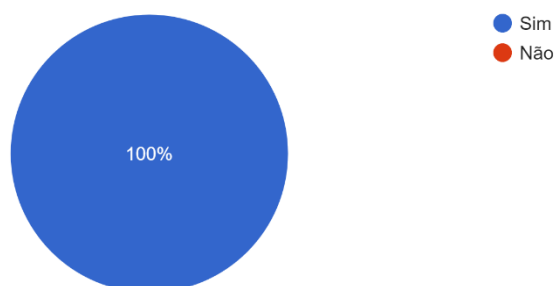


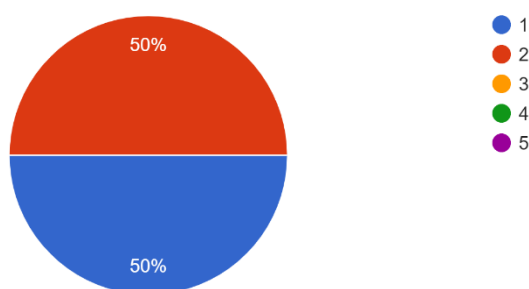
Gráfico 4 – Requisito obrigatório de memória.

À pergunta “Consideras importante tocar de memória? Porquê?” a aluna C mencionou que considera importante, pois quando toca de memória consegue pensar e focar-se mais facilmente em aspetos corporais. Para além disso, diz sentir mais liberdade ao nível da musicalidade quando apresenta as obras de memória.

A aluna D também considera importante tocar de memória, uma vez que quando o faz sente-se mais à vontade no momento performativo e aumenta o seu índice de concentração.

À pergunta “Qual o grau de dificuldade que sentes em memorizar uma peça?”, onde as respostas estão distribuídas por níveis (1-5), em que 1 equivale a pouca dificuldade e 5 equivale a muita dificuldade, a aluna A respondeu que sente pouca dificuldade, optando pelo nível 1. A aluna D elegeu o nível 2, não demonstrando também muita dificuldade em memorizar.

Qual o grau de dificuldade que sentes em memorizar uma peça? 1- pouca dificuldade 5 - muita dificuldade  
2 respostas



**Gráfico 5** - Grau de dificuldade de memorização.

À pergunta “Quais as estratégias que utilizas para memorizar?” a aluna C respondeu que a estratégia utilizada é a repetição, e a aluna D afirmou utilizar também a repetição, mencionando que repete a peça várias vezes do início ao fim até que fique memorizada.

À pergunta “De que forma, tocar de memória influencia positivamente ou não no momento da tua performance?” as duas alunas (C e D) responderam que tocar de memória influencia positivamente no momento performativo. A aluna A mencionou que influencia positivamente uma vez que se sente mais livre a tocar, e a aluna B mencionou que influencia positivamente dado que se sente mais à vontade no momento da performance.

À pergunta “Sentes que ficas mais nervosa no momento da performance quando tocas de memória?” as alunas responderam com respostas distintas como é possível verificar no Gráfico 6. A aluna A considerou que não fica mais nervosa no momento performativo quando toca de cor, e a aluna B manifestou que se sente mais nervosa no momento da performance quando toca de memória.

Sentes que ficas mais nervosa no momento da performance quando tocas de memória?

2 respostas

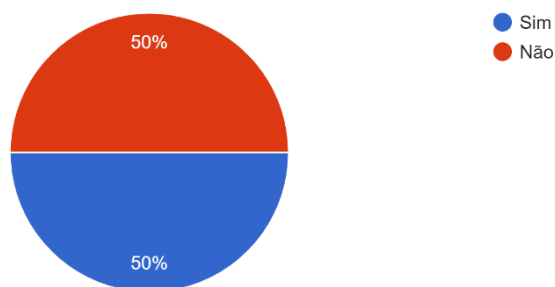


Gráfico 6 – Nervosismo no momento da performance.

No que toca aos dados obtidos no questionário Pós-intervenção foi possível que à pergunta “No teu estudo individual, das estratégias dadas quais são as que mais utilizas?”, as duas alunas selecionaram as opções “repetição”, “através da análise de diferentes frases ou padrões”, “marcar pontos de referência da peça” e “ouvir gravações, seguindo a música mentalmente ou através da partitura”, como é possível verificar no Gráfico 7.

No teu estudo individual, das estratégias dadas quais são as que mais utilizas?

2 respostas

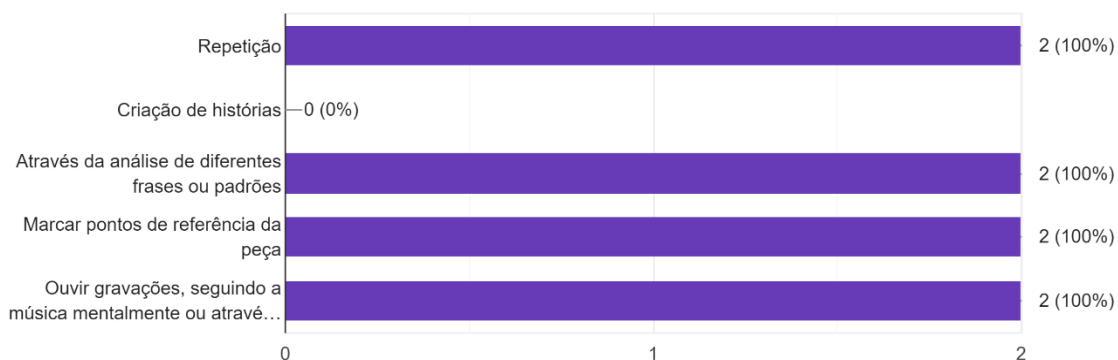
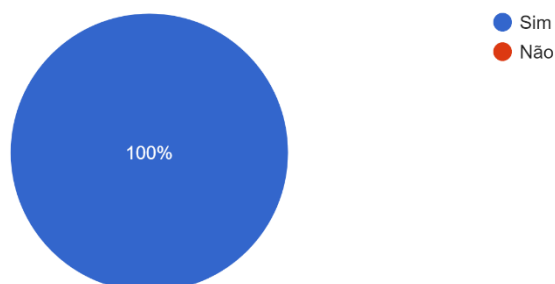


Gráfico 7 – Estratégias e memorização no estudo individual

À pergunta “Consideras que as estratégias sugeridas foram uma mais-valia no momento da performance?” a duas alunas responderam que sim como é possível confirmar no Gráfico 8.

Consideras que as estratégias sugeridas foram uma mais valia no momento da performance?

2 respostas

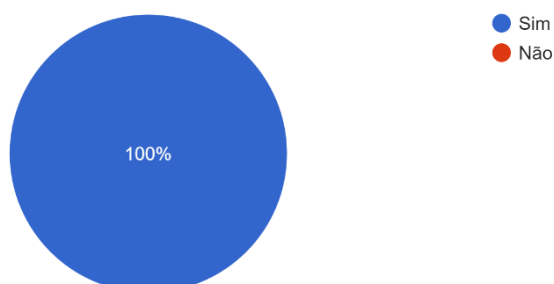


**Gráfico 8** – Avaliação das estratégias propostas.

À pergunta “Após o uso das estratégias consideras mais fácil memorizar?” a duas alunas responderam que sim, como é possível concluir através do Gráfico 9.

Após o uso das estratégias consideras mais fácil memorizar?

2 respostas



**Gráfico 9** – Facilidade de memorização após o uso das estratégias.

À pergunta “Pretendes continuar a usar as estratégias referidas?” as duas alunas assumiram que sim como podemos conferir através do Gráfico 10.

Pretendes continuar a usar as estratégias referidas?

2 respostas

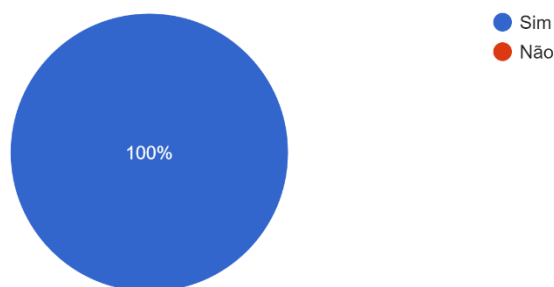


Gráfico 10 – Aplicação futura das estratégias propostas.

Relativamente ao questionário respondido pelos professores este foi dirigido a alguns professores de instrumentos de cordas, sopros e percussão do CCM – Centro de Cultura Musical e da ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave. A amostra é composta por professores do género masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 65 anos. Maioritariamente, estes professores lecionam no ensino oficial, desde o 1ºciclo ao secundário.

Relativamente à idade da amostra, 42,9 % dos inquiridos têm idades compreendidas do 26 aos 35 anos, 28,6% têm idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, 14,5% têm idades compreendidas dos 56 aos 65 anos, 9,5% tem idades compreendidas dos 18 aos 25 anos, e a menor percentagem, 4,7 refere-se aos inquiridos com idades compreendidas entre os 56-65 anos.

Idade

21 respostas

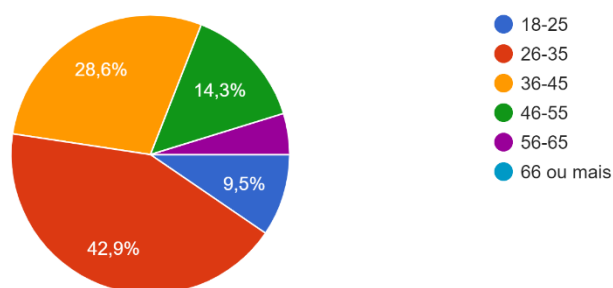


Gráfico 11 – Idade.

Género  
21 respostas

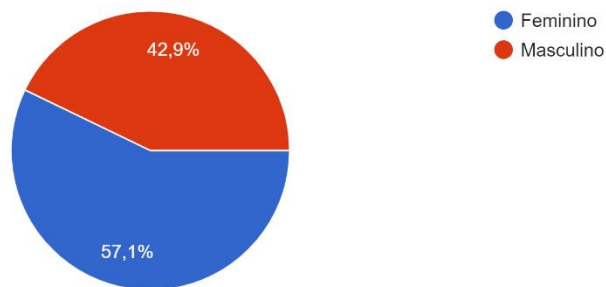


Gráfico 12 – Género.

No que toca ao género foi possível perceber que 42,9% dos inquiridos foram do sexo masculino e 57,1% do sexo feminino.

Relativamente à questão de que tipo de instituição leciona ou já lecionou 14 respostas, ou seja 66,7% respondeu que leciona no ensino oficial, 1 resposta, ou seja 4,8% referiu que ensina no ensino não oficial e 6 inquirido, ou seja 28,6% mencionaram que lecionam nos dois tipos de ensino.

Em que tipo de instituição leciona ou lecionou?  
21 respostas

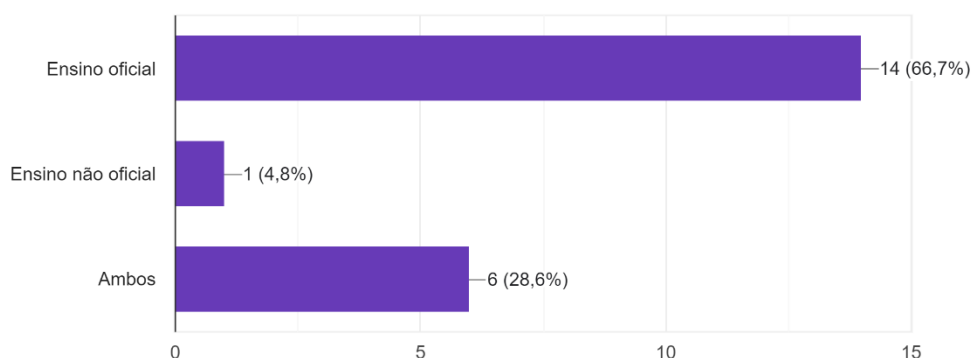


Gráfico 13 – Tipo de instituição de lecionação.



Relativamente aos níveis de ensino lecionados 5 (23,8%) dos inquiridos mencionaram que lecionam apenas 1º Ciclo do Ensino Básico, 14 inquiridos (66,7%) mencionaram que lecionam no 2º Ciclo, 18 inquiridos (85,7%) responderam que lecionam no 3º Ciclo e 1 (4,8%) professor referiu que leciona no Ensino Superior.

Que níveis de ensino leciona?

21 respostas

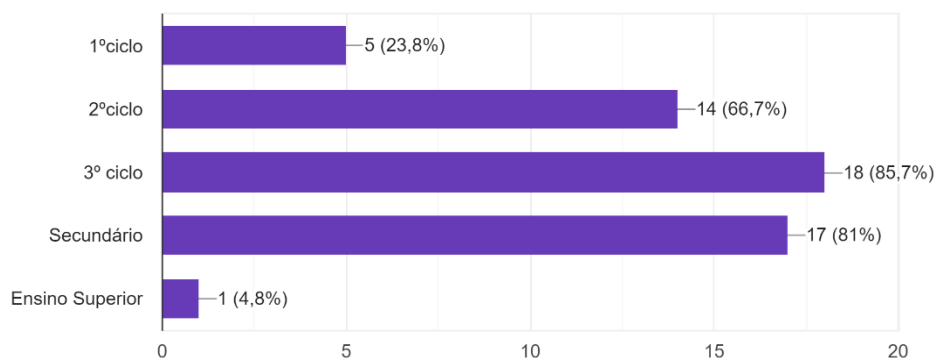


Gráfico 14 – Níveis de ensino de leção.

Quanto à distribuição dos professores inquiridos pelos instrumentos que lecionam 7 (33,3%) lecionam violino, 2 (9,5%) Viola d’arco, 2 (9,5%) violoncelo, 2 (9,5%) contrabaixo, 1 (4,8%) Guitarra, 1 (4,8%) Piano, 1 (4,8%) Flauta, 1 (4,8%) Trombone, 2 (9,5%) Trompete, 1 (4,8%) Saxofone e 1 (4,8%) Percussão.

Indique o(s) instrumento(s) que leciona:

21 respostas

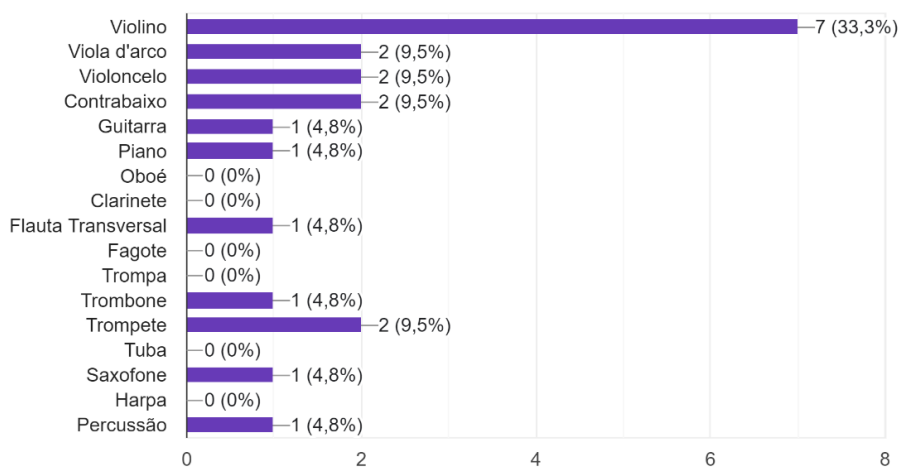
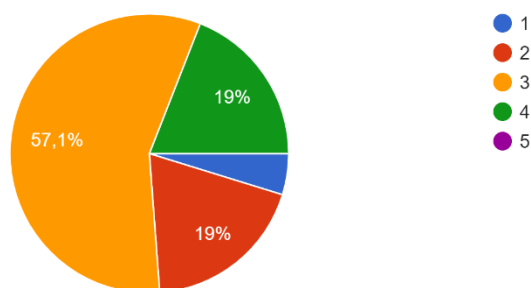


Gráfico 15 – Instrumentos de leção.

À pergunta “Qual o grau de dificuldade que os seus alunos têm em memorizar uma peça?”, onde as respostas estão distribuídas por níveis (1-5), em que 1 equivale a pouca dificuldade e 5 equivale a muita dificuldade, maioritariamente os professores atribuíram o nível 3 como é possível verificar no Gráfico 16.

Qual o grau de dificuldade que os seus alunos têm em memorizar uma peça?  
21 respostas



**Gráfico 16** – Grau de dificuldade dos alunos na memorização.

À pergunta “Considera importante tocar de memória? Porquê?” a resposta foi unânime, uma vez que todos os professoras responderam que consideram importante tocar de memória. Relativamente à segunda parte da pergunta, os professores referiram que é importante tocar de memória porque:

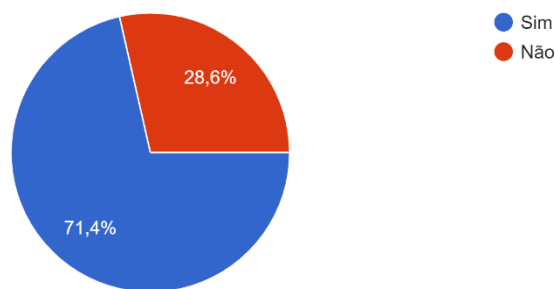
- A.** O fato de os alunos tocarem de memória faz com que no momento performativo estejam atentos a outras questões da execução;
- B.** O fato de os alunos tocarem de memória faz com que no momento performativo estejam atentos a outras questões de execução;
- C.** Os alunos ficam mais bem preparados para a execução da obra porque em geral a memorização obriga a um estudo mais aprofundado;
- D.** Permite maior facilidade na utilização da audição e musicalidade na performance;
- E.** Ajuda a promover a expressividade do aluno;

- F.** Pelo fato de se estar mais natural ao tocar o instrumento e a partitura acaba por ser uma distração, ficando-se focados no papel e não se olhar para a forma que se está a tocar;
- G.** Tocar de memória demonstra um profundo conhecimento da obra/peça em estudo e permite que o aluno/músico se concentre na interpretação e expressão artística, em vez de depender da leitura da partitura. Considero uma ferramenta essencial para elevar a performance a um nível mais profundo e emotivo;
- H.** Só nessa fase entenderão realmente o que estão a tocar;
- I.** Permite que o aluno possa dar atenção e destaque a componentes de interpretação que ficam condicionadas ao tocar com partitura;
- J.** Tocar de memória tem as suas vantagens, mesmo que tenhamos a partitura connosco na mesma. É importante saber a estrutura da obra de cor, as suas partes principais, o contexto e as partes mais importantes da obra devem estar de cor. Isso é importante para prepararmos corretamente a obra e para ser possível apresentá-la em público com qualidade;
- K.** Liberta o aluno para se concentrar em outros aspetos;
- L.** Ao se desprenderem da partitura conseguem focar-se noutros aspetos musicais e técnicos;
- M.** Concentram-se mais na música e no corpo;
- N.** Estimula as partes cognitivas do cérebro;
- O.** Liberta o aluno para a sua interpretação;
- P.** Assenta a assimilação do repertório de uma forma mais segura;
- Q.** O domínio da obra quer na componente técnica ou na componente artística fica mais "sólido";
- R.** Melhora o acabamento final da obra;

- S. O aluno retém um maior domínio da partitura e um índice de concentração maior;
- T. A utilização da memória na percussão, principalmente na área das laminas, permite ao executante ter uma maior liberdade de expressão para com o instrumento;
- U. Quando está memorizado é porque estudou muito e o aluno pode concentrar-se na música.

À pergunta “Na escola que leciona tocar de memória é um requisito obrigatório?” a maior parte dos professores (71.4%) referiu que sim, como é possível verificar no Gráfico 16, sendo que 28,6% responderam que não é um requisito obrigatório.

Na escola que leciona tocar de memória é um requisito obrigatório?  
21 respostas

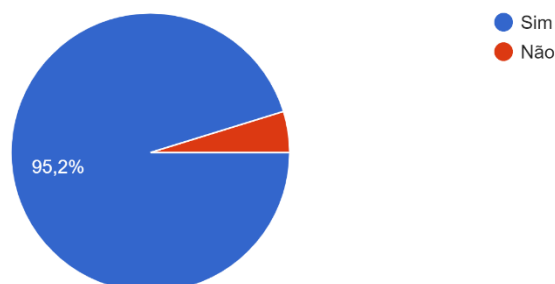


**Gráfico 17** – Memória como requisito obrigatório.

À pergunta “O processo de memorização e as suas técnicas é um tema abordado nas suas aulas?” é possível verificar que grande parte dos professores aborda o tema nas suas aulas, uma vez que 95,2% respondeu que sim, como consta no Gráfico 18.

O processo de memorização e as suas técnicas é um tema abordado nas suas aulas?

21 respostas

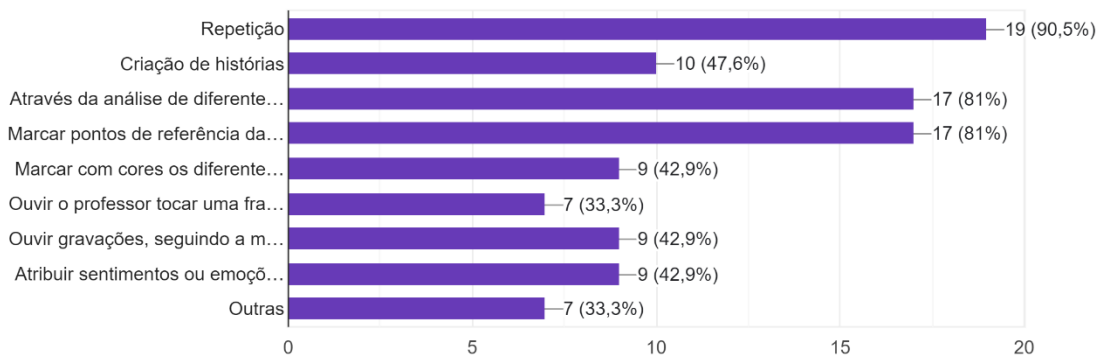


**Gráfico 18** – Processo e técnicas de memorização nas aulas.

Na pergunta “Quais as estratégias que utiliza para si e recomenda com mais frequência aos seus alunos?” os professores elegeram a “repetição” como a estratégia mais utilizada, com uma percentagem de 90.5%. Seguindo-se duas estratégias “através da análise se diferentes frases ou padrões” e “marcar pontos de referência da peça” com uma percentagem de 81%. Posteriormente, a estratégia “criação de histórias alcançou uma percentagem de 47.6%. De seguida, as estratégias “marcar com cores os diferentes padrões, frases ou secções”, “ouvir gravações seguindo a música mentalmente ou através da partitura” e “atribuir sentimentos ou emoções às diferentes frases” com uma percentagem de 42.9%. Por último, com uma percentagem de 33.3% a estratégia “ouvir o professor tocar uma frase e seguidamente, repetir sem o auxílio da partitura” é a menos utilizada pelos professores. Para concluir, é possível ainda verificar que os professores (33.3%) ainda utilizam outras estratégias além das referidas.

Quais as estratégias que utiliza para si e recomenda com mais frequência aos seus alunos?

21 respostas

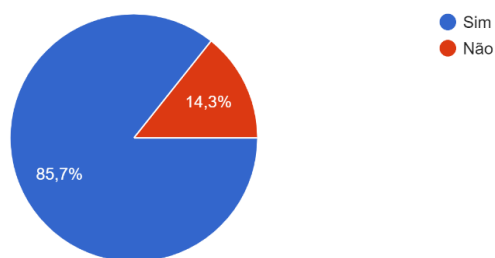


**Gráfico 19** – Estratégias recomendadas aos alunos para memorização.

À pergunta “Utiliza diferentes estratégias para os diferentes graus de ensino?” a maior parte dos professores (85.7%) refere que sim.

Utiliza diferentes estratégias para os diferentes graus de ensino?

21 respostas

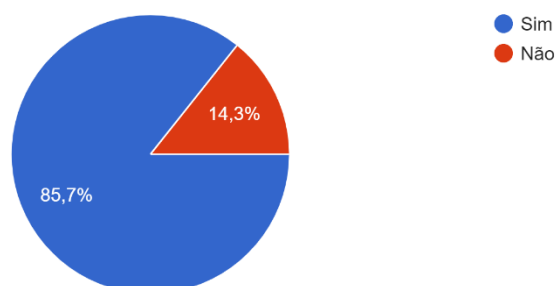


**Gráfico 20** – Estratégias para os diferentes graus de ensino.

À pergunta “Executar uma obra, sem recorrer à leitura da partitura, acelera o desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos?” maioritariamente a resposta foi sim, como é possível verificar no Gráfico 21.

Executar uma obra, sem recorrer à leitura da partitura, acelera o desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos?

21 respostas



**Gráfico 21** – Memorização como desenvolvimento das capacidades musicais do aluno.

À pergunta “De que forma tocar de memória influencia positivamente ou não no momento da performance?” os professores revelaram opiniões distintas, mas ainda assim é possível verificar que maior parte dos professores considera que tocar de memória influencia positivamente o momento da performance. As respostas dos professores foram as seguintes:

- A. Se os alunos tiverem facilidade a memorizar não sentem negativamente no momento da performance. Se tiverem dificuldades na memorização das obras o momento performativo terá conseqüentemente sintomas de ansiedade;
- B. Os alunos que tocam sem partitura em geral estão mais concentrados e focados nas questões musicais ou técnicas;
- C. Concede mais liberdade;
- D. Ao ler a partitura, muitas vezes os alunos focam-se mais em tocar notas e menos em ser expressivos, ao memorizar já podemos focar noutros parâmetros para além das notas e do ritmo, como a postura, a expressividade e o nosso movimento corporal;

- E. Tocar de memória permite uma maior conexão e liberdade na interpretação da peça, permite que um músico se sinta mais confiante e que se possa ficar noutros pontos essenciais que não a partitura;
- F. Quando o aluno não está habituado a tocar de memória em aula, é natural que faça uma performance com ansiedade e pouco ou nenhum conforto, de memória. Mas tocar de memória na performance, quando bem treinado previamente, ajuda em larga escala o aluno a entender a obra musical que está a executar, e também o ajuda na expressividade musical;
- G. Quanto melhor preparada a obra estiver, mais positiva será a apresentação. Quanto melhor preparada a obra estiver mais facilmente estará de cor. Se essa preparação tiver sido feita com tempo e corretamente a memória será um fator muito positivo na performance, pode ajudar a que o músico se sinta mais livre, mais concentrado e pode ajudar na interpretação musical pois estando mais concentrado, o músico eleva a sua performance a níveis mais elevados;
- H. Dependendo da situação pode libertar ou inibir. O professor deve gerir este processo mediante o perfil do aluno;
- I. Executar de memória requer maior prática, concentração e compreensão da obra;
- J. Liberdade de se expressar;
- K. O conhecimento da obra dá uma maior segurança;
- L. Depende de cada aluno se para uns pode ser positivo para outros pode ser negativo, por isso na minha opinião não deve ser obrigatório;
- M. Melhor acabamento, melhor expressividade musical;
- N. Influencia positivamente;
- O. Para quem se sente confortável a tocar de memória, pode tornar a execução mais livre, mais focada em questões musicais;

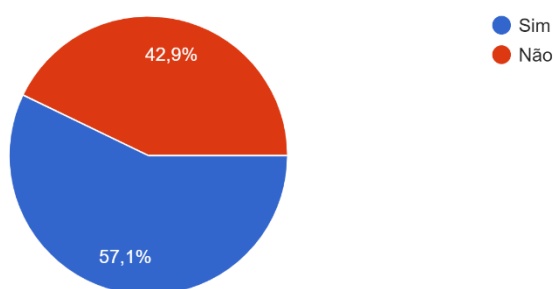


P. Permite ao executante ter uma maior concentração na performance sem ter a preocupação de seguir a partitura;

Q. Estar mais concentrado na sua performance.

À pergunta “Sente que os alunos ficam mais nervosos quando tocam de memória numa performance musical?” maioritariamente os professores responderam que sim, com uma percentagem de 57.1%, como é possível verificar no Gráfico 22.

Sente que os alunos ficam mais nervosos quando tocam de memória numa performance musical?  
21 respostas

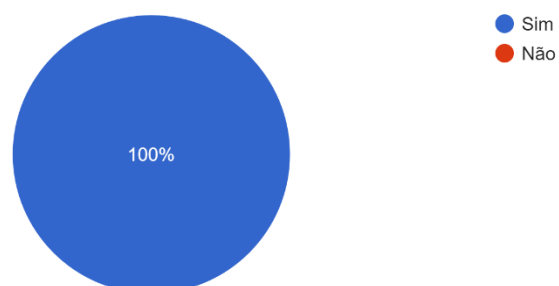


**Gráfico 22** – Nervosismo ao tocar de memória.

À pergunta “Considera importante abordar o processo de memorização e as suas principais estratégias nas aulas?” a resposta foi unânime uma vez que os professores responderam que sim, com uma percentagem de 100% como é possível verificar através do Gráfico 23.

Considera importante abordar o processo de memorização e as suas principais estratégias nas aulas?

21 respostas



**Gráfico 23** – Importância do processo de memorização e as suas estratégias nas aulas

## Conclusão

O Relatório de Estágio aqui apresentado teve como principal objetivo desenvolver e aplicar técnicas básicas de memorização para uma melhor consolidação da performance musical inerente ao processo de ensino/aprendizagem do instrumento, mais especificamente da viola d'arco.

Este relatório analisa os resultados obtidos durante a intervenção pedagógica no estágio profissional supervisionado, realizada com dois alunos da ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave, e num nível inferior com dois alunos do CCM – Centro de Cultura Musical. Além disso, procura também conhecer a opinião dos dois alunos da ARTAVE referidos anteriormente, relativamente à importância de tocar de memória e o tipo de estratégias que utilizavam antes e depois da intervenção pedagógica, através de dois questionários. Por último, procurou também perceber através de um questionário a opinião dos professores do CCM – Centro de Cultura Musical e da ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave, de instrumentos de cordas, sopros e percussão, acerca da importância de tocar de memória, assim como a importância que esta temática tem durante as suas aulas e também, quais as estratégias mais utilizadas por estes professores para tocar de cor.

As estratégias desenvolvidas, fundamentadas na literatura existente, e posteriormente, adaptadas a cada aluno e à obra musical ou estudo selecionado, evidenciaram resultados muito positivos, fazendo com que os objetivos delineados se concretizassem. Foi possível analisar pontos muito benéficos, uma vez que os alunos além de melhorarem o seu processo de memorização, ao tocar de memória conseguiam focar-se noutros aspetos técnicos e demonstravam mais liberdade corporal. Para além disso, foi possível verificar que as estratégias aplicadas não só melhoraram ao nível do processo de memorização, mas também contribuíram para o desenvolvimento de questões interpretativas, nomeadamente conseguir perceber onde começa e termina uma frase ou secção, onde determinadas frases ou motivos musicais se repetem, e também compreensão do fraseado. Desta forma, o processo de memorização musical acelera o desenvolvimento dos alunos no que toca às suas

capacidades técnicas e mecânicas, bem como, ao nível da sua compreensão expressiva e desenvolvimento musical intuitivo. Sendo a memória a base da inteligência, o processo de memorização musical faz com que os alunos se desenvolvam no seu pleno.

Contudo, é importante salientar as naturais limitações desta intervenção pedagógica ao longo do estágio profissional, uma vez que apenas foi possível intervir com mais intensidade com dois alunos, em que as aulas também não poderiam ser inteiramente dedicadas ao processo de memorização.

Este relatório de estágio não tem como objetivo defender a ideia de que a performance musical deve ser obrigatoriamente tocada de memória para todos os alunos, mas procura demonstrar o seu fundamento e importância. Deste modo, o trabalho do professor é imprescindível, uma vez que tocar de memória é uma competência de grande complexidade, que deve ser trabalhada nas aulas, adequando as estratégias às necessidades de cada aluno.

Em suma, foi possível analisar que tocar de memória e todo o processo de memorização poderá trazer grandes benefícios, assim como desenvolver outras competências musicais nos alunos e elevar o nível da performance musical.

## Referências Bibliográficas

Agostinho, S. (2007) *A Trindade / De trinitate*. trad. Arnaldo do Espírito Santo et al., Prior Velho: Paulinas, 2007.

Albano, L. M. J. (2013). Aspectos neurológicos do processo de memorização. In: LIMA, S. R. A. de (Org.). (2013) *Memória, performance e aprendizagem musical: um processo interligado*. Jundiaí: Paco Editorial. p. 7-63.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). *Human memory: A proposed system and its control processes*. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.). *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, 2. New York: Academic Press. p. 89-195.

Baddeley, Alan & Anderson, Michael C.; Eysenck, Michael. W. (2011). *Memória*. Tradução: Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed. (??)

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). *Working memory*. Em G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory (Volume 8)*. New York: Academic Press. (p.47-89) (??)

BRAZ, A. (2013) *Memória: tipos e atributos*. In: LIMA, S. R. A. de (Org.). *Memória, Performance e Aprendizagem Musical: um processo interligado*. Jundiaí: Paco Editorial. p. 65-94.

Brown, R. W. (1928). *A comparison of the "whole," "part" and "combination" methods of learning piano music*. *Journal of Experimental Psychology*, 11(3), p. 235-247.

Canelas, E. (2017). *O papel da memória na aprendizagem das ciências musicais*. Relatório de Estágio Mestrado em Ensino da Música.

Chaffin, R., Demos, A., & Logan, R. (2016). *Performing from memory*. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology (2a ed.)* pp. 559–571. Oxford University Press. (SÍTIO OU PÁGINAS PRIMEIRO?)

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

Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972). *Levels of processing: a framework for memory research*. *J. verb. Learn. verb. Behav.*, 11, p. 671-684.

Cienniwa, P. (2014). *By Heart: The Art of Memorizing Music*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Clapp, P. G. (1924). *A university test of better method to memorize piano music*. *The Musician*, 29(5), 14.

Dakon, J. M. (2011). *The effects of aural and visual strategies on the memorization of beginning-level string students: an exploratory study*. Dissertação de doutoramento, The Ohio State University, Ohio. (??)

Eberly, L. E. (1921). *Part v. whole method in memorizing piano music*. (Unpublished Master thesis). Columbia University, New York.

Escovar, S. R. (2016). *A eficiência/eficácia no processo de memorização de uma obra: estratégias para uma melhor memorização*. Relatório de Estágio Mestrado em Ensino da Música.

Finney, S., & Palmer, C. (2003). *Auditory feedback and memory for music performance: Sound evidence for an encoding effect*. *Memory & Cognition*, 31(1), (p.51–64).

Fonte, V. *Memorização de uma Fuga do Cravo Bem Temperado de J.S.Bach - aplicação pedagógica de estratégias de memorização em alunos de piano do ensino vocacional*. Relatório de Estágio Mestrado em Ensino da Música. Outubro de 2013.

Garaulet, O. (2019). *Piano and Memory: Strategies to memorize piano music* (Tese de Mestrado). Classical Music Institution.

Garrochinho, E. (2016). *Estratégias de memorização em alunos de piano do 3º ciclo*. *Dissertação de Mestrado*.

- Ginsborg, J. (2004). *Strategies for memorizing music*. In A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* (p. 123-144). Oxford: Oxford University Press.
- Gleitman, H., Fridlun, A. & Reisberg, D. (2003). *Psicologia* (6ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*.
- Hughes, E. (1915). *Musical memory in piano playing and study*. *The Musical Quarterly*, 1 (4), 592-603.
- Izquierdo, I. (2018). *Memória* (3ª ed.). Artmed Editora.
- Izquierdo, I. (2011). *Memória*. (2ª ed.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Leão, Eliane. (2013). *Aprendizagem e Memória - Implicações para a educação musical*. In: LIMA, S. R. (Org.). *Memória, Performance e Aprendizagem Musical: um processo interligado*. Jundiaí: Paco Editorial. p. 95-113.
- Mishra, J. (2004). *A Model of Musical Memory, Proceeding of the 8th International Conference on Music Perception & Cognitive*. University of Northern Iowa.
- O'Brien, C. C. (1943). *Part and whole methods in the memorization of music*. *Journal of Educational Psychology*, 34(9), p. 552-560.
- Pereira, S. (2017). *A memorização musical para o desenvolvimento de competências de aprendizagem do trompete*. Relatório de Estágio Mestrado em Ensino da Música.
- Pinto, A. C. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta. N. º 227
- Ribeiro, Fabiana & Santos, Flávia. (2012). *Treino musical e capacidade da memória operacional em crianças iniciantes, veteranas e sem conhecimentos musicais*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 25, n. 3, p. 559–567.
- Rubin, D. C. (2006). *The basic-system model of episodic memory*. *Perspectives on Psychological Science*, 1, p. 277–311.

Rubin-Rabson, G. (1940). *Studies in the Psychology of Memorizing Piano Music: III. A comparison of the whole and the part approach*. The Journal of Educational Psychology, 31(9), p. 460-476.

Rubin-Rabson, G. (1950). *The psychology of memorizing*. Music Educators Journal, 36 (3), 22- 45.

Sá, Fábio & Leão, Elaine. (2015). *A memória e suas contribuições para pensar o processo de aprendizagem em aulas coletivas de violão*, XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical.

Schumann, R., (1860). *Musikalische Haus- und Lebens-Regeln, verfaßt*.

Sloboda, J. A. (2008). *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução: Beatriz Ilarie Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel.

Stemberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas

Sternberg, R. J. (2010). *Psicologia Cognitiva - Tradução da 5ª Edição Norte-Americana*. São Paulo: Cengage Learning Editions, Ltda.

Vigotsky, L. S. (2007) *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.



Anexos

Anexo I

Moderato  
o. H/7

3 x

5

7

13

19

26

Harpejo Si

Harpejo Lá Harpejo Si Harpejo Lá

Edition Peters 12517

The image shows a handwritten musical score for guitar, consisting of five staves. The music is in 3/4 time and marked 'Moderato'. The key signature has one flat (B-flat). The score includes various annotations such as 'o. H/7', '3 x', and 'Harpejo Lá/Si'. There are also circled notes and arrows indicating specific techniques or fingerings. The publisher information 'Edition Peters 12517' is visible at the bottom.

Anexo II

Paula  
2º ano

КОНЦЕРТЫ И КОНЦЕРТИНО  
CONCERTS AND CONCERTINO

КОНЦЕРТИНО

CONCERTINO

Ф. КЮХЛЕР. Соч. 11, I часть  
Переложение Я. МАРРА  
F. KUCHLER. Op. 11, I mov.  
Arr. by Y. MARR

Allegro moderato

8

14

20

25

30

39

44

50

56

poco a poco rit.

Tranquillo

p

mf

Handwritten musical score on page 32, measures 60-108. The score is written in a single system with ten staves. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/8. The music features various dynamics and articulations.

Measures 60-65: *f* (forte), includes a trill (0) and a fermata.

Measures 66-71: *f* (forte), includes a trill (0) and a fermata.

Measures 72-77: *p* (piano), includes a trill (0) and a fermata.

Measures 78-84: *p* (piano), *mf* (mezzo-forte), *f* (forte), includes trills (V) and a ritardando (*rit.*).

Measures 85-90: *p* (piano), includes a trill (4) and a fermata.

Measures 91-95: *p* (piano), includes a trill (4) and a fermata.

Measures 96-99: *p* (piano), includes a trill (4) and a fermata.

Measures 100-103: *mf* (mezzo-forte), includes a trill (4) and a fermata.

Measures 104-107: *f* (forte), includes a trill (4) and a fermata.

Measures 108-111: *ff* (fortissimo), includes a trill (0) and a fermata.

## Anexo III

### Alunas C e D

Relatório de observação de aula – Aula Nr.5	
Professora Cooperante: Teresa Correia	Professora estagiária: Rita Costa
<b>Sumário:</b> Estudo Nr.5 Wolfahrt	
<b>Aspetos a trabalhar na aula (memorização):</b>  - Pedir às alunas para marcar na partitura padrões que considerem iguais ou idênticos ao longo do estudo, de modo a dividir o estudo por secções.  - Trabalhar individualmente as secções, utilizando a estratégia da repetição.  - Pedir às alunas para tocar cada secção com a partitura, e de seguida, de memória.  - Explicar às alunas a importância de dividir o estudo por secções e marcar pontos de referência.  - Pedir às alunas para em casa tentarem encontrar mais pontos de referência além dos que marcaram em aula.	

### Aluna C

Relatório de observação de aula – Aula Nr.6	
Professora Cooperante: Teresa Correia	Professora estagiária: Rita Costa
<b>Sumário:</b> Estudo Nr.5 de Wolfahrt  “Poco Adagio” de J.Haydn	
<b>Aspetos a trabalhar na aula (memorização):</b>	

- Verificar quais os pontos de referência que a aluna marcou em casa no estudo;
- Pedir à aluna para cantar o início da peça e tentar perceber onde começa e termina a primeira frase, marcando na partitura e explicando o porquê.
- Pedir à aluna para verificar se existem frases ou motivos que se repetem.
- Explicar à aluna que pode verificar motivos idênticos através do ritmo e articulação, não apenas através das notas.
- Trabalhar individualmente as secções, utilizando a estratégia da repetição.
- Pedir à aluna para tocar cada secção com a partitura, e de seguida, de memória.

### Aluna D

Relatório de observação de aula – Aula Nr.6	
Professora Cooperante: Teresa Correia	Professora estagiária: Rita Costa
<p><b>Sumário:</b></p> <p>Estudo Nr.5 de Wolfahrt</p> <p>“Concertino” de F.Kuchler”</p>	
<p><b>Aspetos a trabalhar na aula (memorização):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar quais os pontos de referência que a aluna marcou em casa no estudo;</li> <li>- Pedir à aluna para cantar o início da peça e tentar perceber onde começa e termina a primeira frase, marcando na partitura e explicando o porquê.</li> <li>- Pedir à aluna para verificar se existem frases ou motivos que se repetem.</li> <li>- Explicar à aluna que pode verificar motivos idênticos através do ritmo e articulação, não apenas através das notas.</li> <li>- Explicar à aluna que nesta obra é fácil identificar as diferentes frases, uma vez que cada frase era constituída por quatro compassos, e que muitas vezes, em obras com compasso quaternário,</li> </ul>	

as frases estão organizadas dessa forma.

- Trabalhar individualmente as secções, utilizando a estratégia da repetição.
- Pedir à aluna para tocar cada secção com a partitura, e de seguida, de memória.

## Anexo IV

### Quais as técnicas de memorização mais utilizadas pelos alunos?

No âmbito da Investigação do Relatório de Estágio, no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, este questionário tem como objetivo identificar e analisar a opinião dos alunos de viola d'arco que fizeram parte do meu estágio profissional na ARTAVE, acerca das estratégias de memorização utilizadas pelas mesmas.

Este questionário não tem como objetivo obter respostas certas ou erradas, apenas tem como propósito analisar a opinião dos alunos.

O presente questionário é totalmente anónimo.

#### Informação geral

Idade \*

- 12-15
- 16-18

Género \*

- Feminino
- Masculino

Em que tipo de instituição estuda? \*

- Ensino oficial
- Ensino não oficial

## Processo de memorização e as suas estratégias

Na escola onde estudas tocar de memória é um requisito obrigatório? \*

- Sim
- Não

Consideras importante tocar de memória? Porquê? \*

A sua resposta

---

Qual o grau de dificuldade que sentes em memorizar uma peça? \*

1- pouca dificuldade

5 - muita dificuldade

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Quais as estratégias que utilizas para memorizar? \*

A sua resposta

---



De que forma, tocar de memória influencia positivamente ou não no momento da tua performance? \*

A sua resposta

---

Sentes que ficas mais nervosa no momento da performance quando tocas de memória? \*

Sim

Não

## Quais as técnicas de memorização mais utilizadas pelos alunos após a intervenção pedagógica?

No âmbito da Investigação do Relatório de Estágio, no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, este questionário tem como objetivo identificar e analisar a opinião dos alunos de viola d'arco que fizeram parte do meu estágio profissional na ARTAVE, após a intervenção pedagógica, acerca das estratégias de memorização utilizadas pelas mesmas.

Este questionário não tem como objetivo obter respostas certas ou erradas, apenas tem como propósito analisar a opinião dos alunos.

O presente questionário é totalmente anónimo.

### Informação geral

Idade \*

- 12-15
- 16-18

Género \*

- Feminino
- Masculino

Em que tipo de instituição estudas? \*

- Ensino oficial
- Ensino não oficial

## Estratégias de memorização

No teu estudo individual, das estratégias dadas quais são as que mais utilizas? \*

- Repetição
- Criação de histórias
- Através da análise de diferentes frases ou padrões
- Marcar pontos de referência da peça
- Ouvir gravações, seguindo a música mentalmente ou através da partitura

Consideras que as estratégias sugeridas foram uma mais valia no momento da performance? \*

- Sim
- Não

Após o uso das estratégias consideras mais fácil memorizar? \*

- Sim
- Não

Pretendes continuar a usar as estratégias referidas? \*

- Sim
- Não

## Quais as técnicas de memorização mais utilizadas pelos professores?

No âmbito da Investigação do Relatório de Estágio, no Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, este questionário tem como objetivo identificar e analisar a opinião de professores de instrumento, acerca das estratégias de memorização utilizadas pelos mesmos.

Este questionário não tem como objetivo obter respostas certas ou erradas, apenas tem como propósito analisar a opinião dos professores.

O presente questionário é totalmente anónimo.

### Informação geral

Idade \*

- 18-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- 66 ou mais

Género

- Feminino
- Masculino

Em que tipo de instituição leciona ou lecionou? \*

- Ensino oficial
- Ensino não oficial
- Ambos

Que níveis de ensino leciona? \*

- 1ºciclo
- 2ºciclo
- 3º ciclo
- Secundário
- Ensino Superior

Indique o(s) instrumento(s) que leciona: \*

- Violino
  - Viola d'arco
  - Violoncelo
  - Contrabaixo
  - Guitarra
  - Piano
  - Oboé
  - Clarinete
  - Flauta Transversal
  - Fagote
  - Trompa
  - Trombone
  - Trompete
  - Tuba
  - Saxofone
  - Harpa
  - Percussão
-

## Processo de memorização e as suas estratégias

Qual o grau de dificuldade que os seus alunos têm em memorizar uma peça? \*

1 - pouca dificuldade

5 - muita dificuldade

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Considera importante tocar de memória? Porquê? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Na escola que leciona tocar de memória é um requisito obrigatório?

- Sim
- Não

O processo de memorização e as suas técnicas é um tema abordado nas suas aulas?

- Sim
- Não

Quais as estratégias que utiliza para si e recomenda com mais frequência aos seus alunos?

- Repetição
- Criação de histórias
- Através da análise de diferentes frases ou padrões
- Marcar pontos de referência da peça
- Marcar com cores os diferentes padrões, frases ou secções
- Ouvir o professor tocar uma frase e seguidamente, repetir sem o auxílio da partitura
- Ouvir gravações, seguindo a música mentalmente ou através da partitura
- Atribuir sentimentos ou emoções às diferentes frases
- Outras

Utiliza diferentes estratégias para os diferentes graus de ensino?

- Sim
- Não

Executar uma obra, sem recorrer à leitura da partitura, acelera o desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos?

- Sim
- Não

De que forma, tocar de memória influencia positivamente ou não no momento da performance?

A sua resposta

---







### DECLARAÇÃO

JOSÉ ALEXANDRE GOMES AZEVEDO REIS, diretor da Escola Profissional Artística do Vale do Ave – ARTAVE, Escola Profissional Privada, com autorização de funcionamento nº 10 de 30/11/1999, nos termos do Decreto –Lei nº 92/2014 de 20 de Junho, com sede na Rua Adriano Pinto Basto nº 161 – 4760 Vila Nova de Famalicão declara que ANA RITA GOMES DA COSTA está autorizada a realizar o trabalho de campo e a utilizar o nome da ARTAVE no relatório final (tese) subordinado ao tema "Técnicas Básicas de memorização para uma melhor consolidação da Performance Musical inerente à Viola d'Arco", no âmbito do Mestrado em Ensino de Música que realiza na Universidade do Minho.

ARTAVE, 26 de outubro de 2023

O DIRECTOR,  
  
(Dr. José Alexandre Reis)


Ana Rita Gomes da Costa

**DECLARAÇÃO**

JOSÉ ALEXANDRE GOMES AZEVEDO REIS, Presidente da Direção Pedagógica do CCM-Centro de Cultura Musical, Escola de Música titular da Autorização Definitiva nº118/DREN de 31/10/2003, sita na União de Freguesias de Areias, Sequeirô, Lama e Palmeira, concelho de Santo Tirso, e com polos em Vila Nova de Famalicão e em S. Pedro de Bairro, declara que ANA RITA GOMES DA COSTA está autorizada a realizar o trabalho de campo e a utilizar o nome do CCM no relatório final (tese) subordinado ao tema "Técnicas Básicas de Memorização para uma melhor consolidação da Performance Musical inerente à Viola d'Arco", no âmbito do Mestrado em Ensino de Música que realiza na Universidade do Minho.

CCM, 26 de outubro de 2023

O PRESIDENTE DA DIREÇÃO PEDAGÓGICA

  
CCM  
(Dr. José Alexandre Reis)

Ana Rita Gomes da Costa