



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**O processo de memorização musical na aprendizagem do
violino - propostas auxiliares**

Yekaterina Borisovna Kuchinskaya

Orientador(es) | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas

Évora 2022



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**O processo de memorização musical na aprendizagem do
violino - propostas auxiliares**

Yekaterina Borisovna Kuchinskaya

Orientador(es) | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas

Évora 2022



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Olga Magalhães (Universidade de Évora)

Vogais | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas (Universidade de Évora)
(Orientador)

Monika Streitová (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos

Ao professor Carlos Damas, Orientador da dissertação da tese ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, pela disponibilidade, flexibilidade, pela inspiração e exemplo dados.

Ao professor Luís Rufo, Orientador Cooperante, por me ter recebido amistosamente nas suas aulas e por toda a facilidade de comunicação sobre os objetivos desta pesquisa, partilhando não só a sua opinião profissional, como também algumas experiências pessoais enquanto docente.

Ao meu primeiro professor de violino, professor Serguei Aroutiounian, que despertou em mim o sentido de vocação artística.

Aos meus pais, que proporcionaram todas as condições favoráveis ao meu percurso académico.

Aos amigos pelas palavras de motivação dadas, no momento certo.

Muito obrigada.

Resumo

O processo de memorização musical na aprendizagem do violino - propostas auxiliares

Um dos desafios que os músicos enfrentam durante todo o seu percurso musical é a independência da partitura no momento da *performance*. Para o intérprete chegar a esse ponto, a obra musical deve passar por um processo de memorização meticulosa, sendo imprescindível armazenar na memória mesmo os menores detalhes da peça. A adoção de estratégias que permitam agilizar este processo torna-se fundamental, principalmente para aqueles que estão a frequentar o meio académico, no qual o papel do professor se torna extremamente importante na orientação dos métodos de estudo.

Paralelamente à Prática de Ensino Supervisionada, recorre-se à revisão da literatura sobre a memória e a sua relevância na área musical. Posteriormente, é realizada uma análise dos resultados obtidos com os estudantes de violino do Conservatório Regional de Évora, e observa-se o panorama sobre a utilização e ensino de estratégias de memorização pelos docentes em Portugal.

Palavras-chave: memorização, processo, implementação de estratégias, violino.

Abstract

The process of musical memorization in violin learning - auxiliary proposals

One of the challenges that musicians face throughout their musical career is the independence of the score at the moment of performance. For the performer to reach this point, the musical work must go through a meticulous memorization process, making it possible to store in memory even the smallest details of the piece. The implementation of strategies to streamline this process becomes fundamental, especially for those who are attending the academic environment, in which the professor's role becomes extremely important in guiding the study methods.

In parallel with the Supervised Teaching Practice, a literature review on memory and its relevance in the musical area is carried out. Subsequently, an analysis of the results obtained with violin students from the Conservatório Regional de Évora is elaborated, and it is observed the panorama on the application and teaching of memorization strategies by professors in Portugal.

Keywords: memorization, process, strategy implementation, violin.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral	iv
Índice de Quadros	vi
Índice de Figuras	vi
Introdução.....	1
Parte I-Prática de ensino Supervisionada	3
Capítulo 1- Caracterização da Escola.....	3
1.1. Designação dos cursos em vigor.....	4
1.2. O ensino à distância	5
1.3. Calendário Escolar	7
Capítulo 2- Prática Educativa	8
2.1. Orientador cooperante.....	8
2.2. Escalas de avaliação.....	9
Capítulo 3 - Descrição e registo do percurso dos estudantes	10
3.1. 1º Grau	10
3.1.1. Estudante A	11
3.1.2. Estudante B	16
3.2. 2º Grau	21
3.2.1. Estudante C	22
3.2.2. Estudante D	27
3.3. 3º Grau	32
3.3.1- Estudante E	33
3.3.2- Estudante F.....	38
3.4- 4º Grau	42
3.4.1. Estudante G	43
3.4.2. Estudante H	48
3.5. 5º Grau	51
3.5.1. Estudante I.....	52
Capítulo 4- Considerações finais	56
Capítulo 5 – O processo de memorização musical na aprendizagem do violino: nota introdutória	58
Capítulo 6 - A Memória (Estado da Arte)	59

6.1. Tipos de memória	61
6.2. A memória Musical	66
6.3. Porquê tocar de memória?	70
6.4. Estratégias de estudo.....	72
6.4.1. Identificação de padrões.....	73
6.4.2. Consciência corporal.....	74
6.4.3. Análise musical	74
6.4.4. Prática mental.....	75
6.4.5. Estudo lento.....	76
6.4.6. Secções	77
6.4.7. Repetição sistemática.....	79
6.4.8. Treino auditivo	80
6.4.9. Guias de execução.....	81
6.4.10. Rotinas de estudo	82
Capítulo 7 – Metodologia.....	85
7.1. Natureza da pesquisa.....	85
7.2. Objetivos da pesquisa	85
7.3. Objeto de estudo	86
7.4. Instrumentos de recolha de dados	87
Capítulo 8- Análise dos participantes no estágio e dados recolhidos.....	90
8.1 Reflexão sobre a memorização dos excertos atribuídos aos estudantes do Conservatório Regional de Évora.....	90
8.1.2. Análise dos estudantes de 2º Grau	91
8.1.3. Análise dos estudantes de 3º Grau	93
8.1.4. Análise dos estudantes de 4º Grau	94
8.1.5. Análise dos estudantes de 5º Grau	95
8.2. Análise dos questionários a personalidades do ensino do violino em Portugal.....	96
8.3. Análise dos resultados do formulário <i>Google</i>	96
8.4. Limitações do estudo	98
Conclusão	99
Bibliografia.....	101
Anexos.....	108
Anexo 1: Entrevista ao professor Luís Rufo.....	108
Anexo 2: Entrevista ao professor Carlos Damas	111
Anexo 3: Entrevista ao professor André Fonseca.....	113
Anexo 4: Resultados do Formulário <i>google</i>	115

Índice de Quadros

Quadro 1: Calendário Escolar 2020-2021.....	7
Quadro 2: Modos de Avaliação	9
Quadro 3: Escalas de Avaliação.....	9
Quadro 4: Repertório do Estudante A do Ano Letivo 2020/2021	12
Quadro 5: Repertório do Estudante B do Ano Letivo 2020/2021.....	177
Quadro 6: Repertório do Estudante C do Ano Letivo 2020/2021.....	23
Quadro 7: Repertório do Estudante D do Ano Letivo 2020/2021	27
Quadro 8: Repertório do Estudante E do Ano Letivo 2020/2021	34
Quadro 9: Repertório do Estudante F do Ano Letivo 2020/2021	38
Quadro 10: Repertório do Estudante G do Ano Letivo 2020/2021	444
Quadro 11: Repertório do Estudante H do Ano Letivo 2020/2021	49
Quadro 12: Repertório do Estudante I do Ano Letivo 2020/2021	522

Índice de Figuras

Figura 1: Excerto Musical do Estudante A: Peça nº39 de N. Baklanova (1991).....	15
Figura 2: Excerto Musical do Estudante B: Peça nº39 de N. Baklanova (1991)	20
Figura 3: Excerto Musical do Estudante C: <i>Roda</i> de N. Baklanova (2005).....	26
Figura 4: Excerto Musical do Estudante D: <i>Roda</i> de N. Baklanova (2005)	31
Figura 5: Excerto Musical do Estudante E: <i>Romance</i> de N. Baklanova (2005).....	377
Figura 6: Excerto Musical do Estudante F: <i>Romance</i> de N. Baklanova (2005).....	41
Figura 7: Excerto Musical do Estudante G: Concerto Em Sol Maior Para Violino op.7, nº2 de A. Vivaldi (RV 299)	47
Figura 8: Excerto Musical do Estudante I: <i>Première Solo</i> de C. Dancla (op. 77, 1906).....	54
Figura 9: O Esquema da Memória, Segundo a Classificação de Jiménez (2012).....	62
Figura 10: Campo Lexical de <i>Música</i>	66
Figura 11: Sugestão de Divisão em Secções de Estudo do 1º Andamento do Concerto em Sol Maior de A. Vivaldi (RV310, op.3, nº3, 1711).	78
Figura 12: Comparação de Resultados Entre o 1º Grau	90
Figura 13: Comparação de Resultados Entre o 2º Grau	91

Figura 14: Comparação de Resultados Entre o 3º Grau	93
Figura 15: Resultados do 4º Grau.....	94
Figura 16: Resultados do 5º Grau.....	95

Introdução

A memorização musical tem sido fonte de interesse para instrumentistas, professores e investigadores da área das ciências cognitivas, psicologia e educação no geral, tendo recebido, nas últimas décadas, bastante atenção e investigação recente no que concerne às assunções teóricas, que agora são colocadas em prática de observação.

Quando o músico executa uma obra sem auxílio da partitura, está condicionado à sua capacidade e preparação, não só física como mental, para o cumprimento desta tarefa tão exigente. Os erros ou falhas de memória podem ocorrer naturalmente durante a execução, no entanto, é necessário que o músico esteja preparado com estratégias de memorização direcionadas para que também sejam desenvolvidos métodos de recuperação da informação, caso haja algum lapso de memória no momento da execução.

O ensaio e o estudo direcionado para a memorização consistente da obra proporcionam o desenvolvimento de pilares que funcionam como redes de segurança e, no caso dos músicos profissionais com proeza na memorização, quando acontece o erro em palco, o público não tem a percepção do acontecimento.

Ao enfrentar um palco e executar uma obra de memória, são muitos os músicos que relatam vulnerabilidade e medo de não conseguirem executar a obra com êxito, por terem que confiar unicamente na sua memória e nas inúmeras horas de preparação e, por mais que o instrumentista seja experiente, a falha é inerente à ação humana. É aqui que os mecanismos de memorização e recuperação se tornam imperativos para o sucesso da *performance* e a rápida ativação das *pistas* que permitem seguir a execução, sem haver necessidade de voltar ao início da peça ou improvisar.

O presente relatório foi elaborado a partir das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II, no âmbito do mestrado em ensino da música, levado a cabo na Escola de Artes da Universidade de Évora. Estas unidades curriculares previam 85 horas de estágio na PES I e 212 horas na PES II, contemplando aulas assistidas, aulas lecionadas e atividades escolares associadas ao ensino artístico especializado de música, como por exemplo os concertos, audições trimestrais e os ensaios de orquestra. O protocolo da PES foi celebrado

com o Conservatório Regional de Évora, sob a orientação cooperante do professor Luís Rufo e orientação interna do professor doutor Carlos Damas.

A primeira parte do trabalho cinge-se ao relatório da PES, a caracterização da instituição de acolhimento e o registo das aulas assistidas e lecionadas aos estudantes participantes. Na segunda parte, desenvolve-se a temática do processo de memorização com o estado da arte aprofundado, a distinção dos tipos de memória e a sua aplicação na música. Seguidamente, faz-se um levantamento de estratégias de memorização segundo a bibliografia consultada, para auxiliar o processo de memorização, que serviram de fonte para a experiência de memorização em sala de aula na PES com os estudantes. Ainda nesta parte, descreve-se a metodologia utilizada para interligar a PES com a problemática da investigação, procedendo com a análise de dados recolhidos durante a experiência da memorização com os estudantes do Conservatório Regional de Évora e dados recolhidos na entrevista/questionário a profissionais de ensino artístico de instrumentos de cordas, com a especial participação de violinistas nacionais de renome.

Por fim, a presente dissertação termina com as principais conclusões retiradas e com um balanço sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio profissional.

Parte I-Prática de ensino Supervisionada

Capítulo 1- Caracterização da Escola

O Conservatório Regional de Évora – Eborae Mvsica (CREV) foi criado e autorizado pelo Ministério da Educação no ano letivo de 2003/2004, após a proposta da Associação Musical de Évora Eborae Mvsica (AME). A Associação, fundada em 1987, teve como principais atividades o Coro Polifónico, o ensino livre do canto, e vários instrumentos. Propõe também contribuir para a atividade cultural da cidade de Évora, dando ênfase à divulgação de obras dos compositores da Escola de Música da Sé de Évora. No artigo n.º 1 do Regulamento Interno do CREV, a instituição é designada como “um estabelecimento de ensino artístico privado que se rege pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, com autonomia pedagógica” (CREV, 2020, p. 3). Para atingir estes objetivos, considera-se imperativo incidir na formação, partindo de uma sensibilização para a Música desde a mais tenra idade, estabelecendo laços de cooperação e partilha entre todos os elementos da Associação e com a comunidade em que está inserida, contribuindo para a revigoração do tecido social e o exercício de novas formas de cidadania enriquecendo o Capital Social promotor da Riqueza das Nações (*Ibidem*).

No ano de 2020/2021, o CREV assinou contrato de financiamento com a DGArtes, o que veio aliviar as dificuldades de gestão financeira. Em anos anteriores, a redução das inscrições pode ser justificada com a “crise económica e desemprego e, também ao muito reduzido financiamento dos cursos secundários e básico Supletivo que impede muitos estudantes de prosseguirem os seus estudos” (AME, 2021, p. 2). Atualmente a redução do número de estudantes deve-se também à pandemia COVID-19 que levou a que muitos encarregados de educação perdessem os empregos ou tivessem receio de inscrever os seus educandos devido ao hipotético perigo de contágio, sendo que atualmente estão a frequentar atividades 261 estudantes, dos quais:

- 119 inserem-se nos cursos em regime articulado básico;
- 16 em regime supletivo básico;

- 13 no curso secundário (10 em supletivo e 3 em articulado);
- 30 estudantes na iniciação oficial;
- 17 em iniciação livre (3 a 5 anos);
- 66 estudantes nas restantes modalidades de regime livre;
- cerca de 24 elementos do coro polifónico.

O corpo docente é constituído por 30 professores, número onde o maestro do coro polifónico se inclui. Há 7 funcionários permanentes, dos quais 3 foram colocados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional.

O edifício do CREV tem onze salas de aula, uma secretaria, um gabinete que é partilhado pelas direções executiva e pedagógica, uma sala de professores, uma sala de reuniões, duas salas que funcionam como receção e sala de espera, dois espaços de convívio (sala interior e pátio exterior), espaços de estudo e instalações sanitárias. O facto de a escola estar inserida no Convento de Nossa Senhora dos Remédios, construído em finais do século XVI, exalta o enorme valor cultural do edifício. A igreja do Convento é o principal símbolo da herança histórica e cultural do edifício, espaço utilizado para aulas com grupos e atividades musicais organizadas pelo CREV e pela AME.

No Plano de Atividades 2021 do CREV (2021, pp. 5-6), podem consultar-se as modalidades disponíveis nos regimes supletivo e articulado que são as seguintes:

- formação musical;
- instrumentos: acordeão, alaúde, bateria, canto, clarinete, contrabaixo, flauta de bisel, flauta transversal, guitarra/viola dedilhada, oboé, órgão, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, viola d'arco, violino e violoncelo;
- classe de conjunto: coro (coro infantil, coros de várias turmas do Curso Básico Articulado, coro I, coro II dos estudantes dos cursos básico e secundário em regime supletivo); *ensemble* (guitarras) e orquestra (orquestra de sopros e percussão e orquestra de cordas);
- disciplinas complementares: análise e técnicas de composição; composição; educação vocal; história e cultura das artes; línguas de repertório.

1.1. Designação dos cursos em vigor

- O curso pré-iniciação musical destina-se a crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, e pretende promover o desenvolvimento de competências musicais, contribuindo para o enriquecimento cognitivo e social das crianças. É constituído por uma ou duas disciplinas:

iniciação musical e/ou iniciação ao instrumento. O estudante pode optar pela frequência das duas disciplinas ou apenas por uma delas;

- O curso oficial de iniciação musical, frequentado pelos estudantes do 1º ciclo do ensino básico, é composto por 3 disciplinas de frequência obrigatória: instrumento, formação musical preparatória e classe de conjunto;
- O Curso Básico de Música é regulamentado pela Portaria n.º 223- A/2018, de 3 de agosto, e destina-se a estudantes que frequentam o 2º e 3º ciclos do ensino básico. A conclusão deste curso confere o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações (Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho). Pode ser frequentado em regime articulado, com a possibilidade de frequência gratuita (número de vagas limitado), e em regime supletivo. O curso é direcionado a estudantes a partir dos 10 anos de idade, que pretendam frequentar o Conservatório e obter certificação oficial;
- O curso secundário de música é regulamentado pela Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, e tem também a opção de ser frequentado em regime articulado ou em regime supletivo. A conclusão deste curso confere o nível 3 do Quadro Nacional de Qualificações (Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho). O acesso aos cursos básico e secundário de música faz-se através de uma prova de admissão;
- Os cursos livres integram-se no ensino não oficial, destinam-se a estudantes que pretendem incrementar a sua aprendizagem com docentes qualificados, e usufruir do ambiente e das atividades artístico-pedagógicas proporcionadas pela instituição.

1.2. O ensino à distância

O calendário de atividades educativas e letivas constitui um elemento indispensável à organização e planificação do ano escolar, de forma a possibilitar o desenvolvimento dos projetos educativos e a execução dos planos anuais de atividades de interesse da comunidade envolvente.

A planificação do ano letivo 2020/2021 teve em conta os constrangimentos do ano letivo anterior, resultado da pandemia COVID -19. À época foram suspensas as atividades letivas presenciais, facto que veio alterar o normal funcionamento do ano escolar, o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes e as condições normais de avaliação (Despacho n.º 6906-B/2020).

O contexto de calamidade pública provocada pela pandemia da COVID -19, obrigou à aprovação de medidas excecionais, temporárias e de carácter urgente, através de medidas de

prevenção e combate à epidemia. Neste sentido, o Decreto n.º 3 -C/2021, de 22 de janeiro, veio estabelecer a suspensão das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos, a partir do dia 22 de janeiro, e a posterior retoma destas atividades a partir do dia 8 de fevereiro, em regime não presencial, nos termos previstos na Resolução do Conselho de Ministros n.º 53 -D/2020, de 20 de julho. (Despacho n.º 1689-A/2021)

Assim, encontram-se no artigo 9º do regulamento interno do CREV (2020/2021, p.10), informações sobre as aulas síncronas, atendendo às necessidades educativas dos estudantes:

1. O Conselho Pedagógico é o órgão responsável pela elaboração de um conjunto de normas de funcionamento para o ensino à distância aplicável ao CREV;
2. As normas referidas no nº 1 obedecem à legislação e devem considerar as orientações emanadas pelas entidades competentes;
3. O ensino à distância, quando imposto pela tutela, será efetuado de acordo com a legislação;
4. O ensino à distância pode, excecionalmente, ser praticado em situações específicas, desde que não comprometa o processo ensino-aprendizagem, quando autorizado pela Direção Executiva, com o acordo da Direção Pedagógica;
5. Como situação específica, considera-se uma aula que não pode ser realizada presencialmente, por incompatibilidade pontual de horário ou motivos de saúde dos intervenientes ou, ainda, por motivos de intervenção física no edifício onde as mesmas decorrem;
6. O ensino à distância engloba, obrigatoriamente, sessões síncronas por videoconferência e sessões assíncronas. As sessões assíncronas deixam de ser obrigatórias se o tempo de duração das sessões síncronas for igual ao tempo de duração da aula presencial;
7. O tempo de aula síncrona não pode ser inferior a metade do tempo de aula presencial;
8. Os órgãos diretivos podem, em qualquer momento, solicitar aos docentes prova do trabalho efetuado à distância.

1.3. Calendário Escolar

O calendário escolar esteve em constante atualização e adaptação conforme a evolução da pandemia causada pela COVID-19. Apresenta-se, em baixo, o calendário escolar do ano letivo 2020/2021.

Quadro 1

Calendário Escolar 2020-2021

	Início das atividades letivas	Fim das atividades letivas	Interrupção letiva
1º período	Entre 14 e 17 de setembro de 2020 (recuperação das aprendizagens do ano letivo anterior)	18 de dezembro de 2020	21 a 31 de dezembro de 2020
2º período	4 de janeiro de 2021	26 de março de 2021	22 de janeiro a 5 de fevereiro 2021 (Pausa letiva extraordinária)
3º período	5 de abril de 2021		18 de junho de 2021 - 9.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade; 23 de junho de 2021 - 7.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade; 8 de julho de 2021 - Educação pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Nota. Despacho n.º 1689-A/2021

Capítulo 2- Prática Educativa

2.1. Orientador cooperante

O professor Luís Rufo iniciou os seus estudos violinísticos aos 5 anos de idade na Academia de Música Eborense, prosseguiu os seus estudos na Escola Profissional de Música de Évora sob a orientação do professor Nikolay Lalov

Estudou com o professor Gareguin Aroutiounian na Escola Superior de Música de Lisboa, e durante o seu percurso, teve oportunidade de trabalhar com Christopher Bochmann, Olga Prats, Prof. Stephen Bull, Khatchatour Amirkhanian, entre outros nomes de relevância. Foi-lhe atribuída uma bolsa da Fundação Calouste Gulbenkian, dando a oportunidade de concluir o mestrado na Universidade de Évora e estudar com Valentin Stefanov.

Participou em vários festivais, dos quais se assinalam o *Festival de Música de S. Roque*, I *Festival da ESML* e *Cistermúsica*; colaborou com a Orquestra Gulbenkian, Orquestra Filarmonia das Beiras, Orquestra Metropolitana de Lisboa, Orquestra *Sinfonietta* de Lisboa, Orquestra Clássica do Algarve, Orquestra Cascais e Oeiras, com o EvorEnsemble – Contemporaneus, Orquestra *Domain Musical*, Orquestra do Baixo Alentejo, entre outras.

Atualmente é professor de violino no Conservatório Regional do Baixo Alentejo e no Conservatório Regional de Évora – *Eboræ Mvsica* e é fundador da Associação Orquestra do Alentejo, na qual exerce a função de 1º violino.

2.2. Escalas de avaliação

A avaliação dos estudantes mede-se numa escala qualitativa (no Curso Oficial de Iniciação Musical) e quantitativa (nos regimes articulado e supletivo do Curso Básico e Secundário de Música), discriminada nos quadros abaixo com as referentes escalas de atribuição.

Quadro 2

Modos de Avaliação

MODOS DE AVALIAÇÃO
Iniciação
Cursos Básico e Secundários – Regimes articulado e supletivo

CURSOS	MODOS DE AVALIAÇÃO	ESCALAS
Iniciação	Qualitativo Apreciação descritiva	4 Unidades
Básico Regimes articulado e supletivo	Quantitativo	Níveis 1-5
Secundários Regimes articulado e supletivo	Quantitativo	Valores 0-20

Nota. Regulamento interno do CREV 2020/2021 (p.46).

Quadro 3

Escalas de Avaliação

ESCALAS DE AVALIAÇÃO
Iniciação
Cursos Básico e Secundários – Regimes articulado e supletivo

PERCENTAGENS	NÍVEIS Curso Básico	VALORES Cursos Secundários	QUALITATIVOS Curso de Iniciação
1-19	1	0-4	Insuficiente Apreciação descritiva
20-49	2	5-9	
50-69	3	10-13	Suficiente Apreciação descritiva
70-89	4	14-17	Bom Apreciação descritiva
90-100	5	18-20	Muito Bom Apreciação descritiva

Nota. Regulamento interno do CREV 2020/2021 (p.46).

Capítulo 3 - Descrição e registo do percurso dos estudantes

Durante o período do estágio, estavam matriculados 53 estudantes em violino, distribuídos pelos seguintes cursos e regimes:

- Curso iniciação oficial: 6;
- Curso Básico de Música - regime articulado: 34;
- Curso Básico de Música - regime supletivo: 2;
- Curso secundário de música - regime supletivo: 3;
- Curso livre: 8.

Da classe de violino do professor Luís Rufo faziam parte 16 estudantes distribuídos pelos seguintes cursos e regimes:

- Curso Básico de Música (regime articulado): 10;
- Curso Básico de Música (regime supletivo): 2;
- Curso livre: 4.

3.1. 1º Grau

De acordo com o programa da disciplina de violino (2020, p.9)¹, o 1º grau (Curso Básico) tem os seguintes objetivos:

Objetivos Gerais

- Desenvolver competências nos domínios do tato, afinação, sentido rítmico, fraseado, dinâmica, memorização e audição interior;

¹ Conservatório Regional de Évora. (2020). *Programa da disciplina de Instrumento Violino*.

- Desenvolver a capacidade de coordenação motora para uma correta aprendizagem da técnica e postura do instrumento;
- Desenvolver a execução correta ao nível da leitura do texto musical;
- Aquisição de competências a nível de plataformas digitais de gravação, acompanhamento e comunicação.

Objetivos Específicos

- Utilização do arco em toda a sua extensão;
- Execução de notas em *detaché*²;
- Execução de notas em *staccato*³;
- Utilização de todos os dedos da mão esquerda;
- Qualidade da sonoridade;
- Execução de diferentes dinâmicas;
- Conhecimento e afinação correta na 1ª posição;
- Conhecimento das notas na pauta musical e execução destas no instrumento;
- Memorização de pequenas peças.

3.1.1. Estudante A

Traços gerais do estudante

O estudante tem dez anos de idade e frequenta o 1º grau no regime de ensino articulado do conservatório. As suas aulas ocorrem à sexta-feira no horário entre as 14:45-15:30 (45 minutos de duração). Começou a estudar violino no ano letivo de 2020 e é um estudante que tem apresentado progressos notáveis. Apresenta aptidão musical e conforto com a sua expressão corporal. É um estudante comunicativo, com uma conduta responsável, visível através da forma como se dirige ao professor e do seu estudo individual.

² Várias notas separadas umas das outras pela mudança de arco. A separação das notas deve-se unicamente pela inevitável mudança de arco (C. Flesch, 1939, p.66).

³ Golpe de arco curto, separado da nota anterior e da seguinte, por uma pausa claramente perceptível. Na interrupção entre as notas, é utilizada uma pressão na corda por meio do arco, produzindo um ruído secundário chamado de pressão (C. Flesch, 1939, p.68).

Quadro 4

Repertório do Estudante A do Ano Letivo 2020/2021

	Escalas	Estudos	Peça/Concertos/Sonatas
1º período	Sol maior Ré maior	Exercícios de cordas soltas	<i>Passo a passo, Valsa da Kate, Macieira</i> – K. Colledge (1988) <i>Brilha brilha, estrelinha</i> – S. Suzuki (1978) <i>Lightly Row</i> ⁴ - S.Suzuki (1978)
2º período	Sol maior e respetivos arpejos		<i>Perpetual Motion</i> – S. Suzuki (1978) <i>Allegro</i> – S.Suzuki (1978)
3º período		Exercício nº 16 – N. Baklanova (1990)	<i>Perpetual Motion</i> – S. Suzuki (1978) <i>Fiddler's Fancy</i> – S-Nelson (1973)

Aulas assistidas

Durante as aulas assistidas, o estudante tinha começado a tocar violino no primeiro período escolar e parecia conseguir acompanhar o método didático utilizado pelo professor cooperante. É um estudante com bastante capacidade, consciente do que lhe é pedido nos exercícios e, quando o professor fazia perguntas como “quantos dedos preciso de colocar para obter a nota dó na corda lá, na 1ª posição?”, não demonstrava dificuldades em responder, o que também reflete a boa relação que tem com a disciplina de formação musical e auditiva.

Embora esteja no 1º grau, foi possível verificar que tem uma postura corporal correta, assim como uma boa colocação do arco na mão direita. O seu som é limpo e é capaz de tocar numa corda sem tocar nas outras, o que por vezes se torna desafiante nos primeiros meses de adaptação ao instrumento.

Este estudante, desde o início, apresentou facilidades em tocar de memória, prática que tem vindo a ser promovida tanto com exercícios de cordas soltas como com peças. Como forma de explorar mais técnicas violinísticas, também foi proposto que o estudante tocasse as peças em *pizzicato*⁵, em vez de utilizar o arco. Apesar de demonstrar um bom progresso no domínio

⁴ Em português, esta obra é conhecida por “O Balão do João”.

⁵ Técnica de beliscar a corda com a mão direita ou esquerda (graus avançados).

instrumental, a sua maior dificuldade revela-se no facto de levantar o arco após tocar cada nota, não sendo capaz de dar continuidade à mudança de arco sem haver paragens abruptas do som.

Aulas lecionadas

1ª aula (18/12/2020)

No início da primeira aula lecionada, foi relembrado o conceito de escala e tocou-se a escala de lá maior, começando na corda solta lá na extensão de uma oitava; a escala de ré maior começando na corda ré solta; e a escala de sol maior começando também na corda solta sol. Estas escalas servem para o estudante desenvolver a capacidade de orientação na 1ª posição. Como o estudante entendeu a execução de uma oitava, foi-lhe explicado como fazer duas oitavas (escala sol maior) e deu-se a iniciação aos arpejos.

Demonstrando facilidade de memorização, foi-lhe pedido que tocasse todo o repertório de memória. Foram feitas correções de postura, uma vez que o estudante baixava o violino e fizémesmo mos o exercício de colocar a voluta do violino contra a parede para ativar a sensação de elevação. Foi explicado que a voluta do instrumento não deve estar voltada para o chão.

Lightly Row (1978) de S. Suzuki foi a peça mais recentemente trabalhada; por esse motivo tentámos desenvolver a prática de memória. Com esse objetivo, tocamos uma vez com a partitura e depois dividimos a peça por frases (uma pauta para cada frase, totalizando 4 pautas). Posteriormente, tentámos tocar de memória, através de mecanismos lógicos de compreensão musical como a sequência dos dedos e a repetição rítmica. Utilizando lógicas como, *se aqui tocamos o dó com o segundo dedo, depois só precisas de encostar o terceiro dedo porque logo a seguir vem o ré*. Quando sugeri que a peça fosse tocada de memória, o estudante disse que não a sabia porque a partitura lhe tinha sido dada recentemente, porém, depois de alguma insistência, e de o conseguir fazer sem grande dificuldade, o estudante demonstrou sentir-se mais confiante.

2ª aula (26/03/2021)

Esta aula ocorreu em sessão síncrona, dadas as medidas de confinamento e obrigação de um regime não presencial de atividades letivas. O horário das aulas deste estudante ficou estabelecido das 14:30-15:00, às sextas-feiras. De forma a cumprir os 45 minutos de aula pré-determinados no regime presencial, as aulas passaram a ter a seguinte organização: 30 minutos de sessão síncrona e 15 minutos de gravação de excertos para avaliação semanal.

Com as aulas à distância, uma das problemáticas mais comuns nos estudantes mais novos foi a questão da desafinação natural do instrumento. Começamos esta aula com a breve explicação de como utilizar os micro afinadores para regular a altura do som. Nesta atividade, o encarregado de educação esteve presente para executar com mais precisão a tarefa e ser capaz de auxiliar o educando. Após o violino estar afinado, pedi ao estudante para tocar a escala de lá maior e senti que houve dificuldade na sua execução.

Devido à escassez de tempo, passámos à peça que correspondia ao repertório do 2º período letivo, *Perpetual Motion* de S.Suzuki (1978). Verificaram-se as seguintes problemáticas: dificuldades nas dedilhações, reduzida coordenação do arco com os dedos, e impaciência na *performance*. As dificuldades nas dedilhações poderão ser consequência da exigência que o estudo individual num regime não presencial implica, isto é, o acompanhamento presencial é fundamental no desenvolvimento de competências de aprendizagem neste caso das dedilhações. Não existindo essa possibilidade, o estudante tem uma responsabilidade de autonomia acrescida.

Quanto à coordenação entre o arco e os dedos, pedi ao estudante que pisasse a corda com o dedo antes de tocar com o arco, lentamente, repetindo o exercício pela seguinte ordem: pisar a corda com o dedo utilizando o seu peso natural, para se conseguir ouvir a nota através do impacto do dedo na corda, e só depois utilizar o arco. Este exercício foi feito nota por nota, não respeitando o ritmo escrito na partitura.

No que toca à impaciência durante a prática instrumental, o estudante começa a tocar a obra num andamento que não consegue manter e vai acelerando até chegar a uma parte tecnicamente mais desafiante, sendo forçado a abrandar o tempo. Expliquei ao estudante que antes de tocar, deveria pensar na parte mais difícil da obra e que, mesmo que seja necessário tocar a parte fácil mais lentamente, o que se pretende é a coerência e estabilidade do tempo do início ao final da peça.

3ª aula (14/05/2021)

Em moldes presenciais, começámos por fazer uma breve preparação para a prova, fazendo a revisão dos elementos que constituem o violino. Tocámos a escala de lá maior e notei que o estudante tocou em duas cordas ao mesmo tempo, consequência de tocar com o cotovelo demasiadamente levantado. Expliquei-lhe que para cada corda existe um nível de elevação do cotovelo diferente, de seguida exemplifiquei e pedi que sempre que tocasse em duas cordas simultaneamente, parasse de tocar e fizesse a observação da altura do seu cotovelo. O estudante foi capaz de fazer a correção quando lhe era pedido para parar de tocar, associava essa ação ao

ato de baixar cotovelo, mas não era capaz de se autocorrigir sem que houvesse a necessidade da minha intervenção.

Passando para a segunda parte da aula, foi determinado em conjunto com o professor Luís Rufo, um excerto para cada grau e que fosse ao encontro da metodologia de trabalho. Para o 1º grau escolhemos os oito primeiros compassos da coleção de peças fáceis para violino, o nº 39, de N. Baklanova (1991), referida abaixo como Figura 1.

Este excerto foi escolhido para trabalhar a memorização do mesmo na aula, utilizando as seguintes estratégias:

1. Análise do excerto;
2. Leitura à primeira vista;
3. Tocar a metade inicial do compasso e solfejar a outra metade sem tocar;
4. Tocar um compasso a olhar para a partitura e o seguinte sem partitura;
5. Tocar do início ao fim do excerto, sem paragens, de memória.

Figura 1

Excerto Musical do Estudante A: Peça nº39 de N. Baklanova (1991). A cor azul assinala a extensão do excerto, a cor verde o sucesso na memorização, amarelo para partes com alguma dificuldade e vermelho para células que o estudante apresentou grau de dificuldade elevado na memorização.

The image shows a musical score for piece 39 by N. Baklanova, titled "Уж я пойду..." (Uzh ya пойду...). The score is in 2/4 time, marked "Allegretto", and begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The first staff is marked with a blue bracket indicating the extent of the excerpt. A red circle highlights a specific cell in the first staff, indicating a high level of difficulty in memorization. A green line underlines the first two measures of the first staff, indicating successful memorization. A yellow line underlines the last two measures of the first staff, indicating some difficulty. The score consists of four staves. The first staff is marked with a blue bracket and a red circle. The second staff is marked with a blue bracket and a green line. The third staff is marked with a blue bracket and a green line. The fourth staff is marked with a blue bracket and a green line. The score ends with a "rit." marking and a fermata. The number "с 4032 к" is printed at the bottom of the page.

Apesar do acima referido, o estudante demonstrou bastante facilidade em memorizar, mas também demonstrou não entender a estrutura da obra nem conseguiu associar a sua tonalidade às escalas anteriormente trabalhadas.

4ª aula (25/06/2021)

Iniciámos a aula com a escala de lá maior e os respetivos arpejos. O estudante utilizou todo o arco e o cotovelo já estava num nível apropriado, o que refletia um bom progresso durante o ano letivo. A escala de lá maior e os respetivos arpejos foram executados de memória, com bom som e excelente afinação.

Passamos para o exercício nº16 de N.Baklanova (1990). O estudante não tinha estudado este exercício, mas após algumas repetições sistemáticas, executou-o sem dificuldade. Neste exercício técnico, trabalhámos a antecipação dos dedos antes de tocar qualquer nota. Para esse efeito, o estudante tocava em *tempo* lento, preparando o dedo a tocar, numa breve pausa entre duas notas (por exemplo, antes de tocar o terceiro dedo, fazia-se uma pausa para colocar o dedo na corda, e só depois se tocava com o arco).

O estudante tocou *Perpetual Motion* (1978) de S. Suzuki, de memória, e foi trabalhada a qualidade do som, com foco nas cordas sol e mi – a corda sol requer um peso maior para o som ser emitido com elegância e a corda mi requer pouca pressão de arco, para não emitir um som estridente.

3.1.2. Estudante B

Traços gerais do estudante

O estudante tem dez anos de idade e frequenta o 1º grau no regime de ensino articulado do conservatório, sendo que as suas aulas ocorrem às sextas-feiras no horário entre as 15:30-16:15 (45 minutos de duração). Começou a tocar aos sete anos e dedica-se bastante ao estudo do instrumento. Entre os estudantes de 1º grau, é o que tem um melhor controlo do instrumento, o que faz prever um futuro promissor. Apesar dos referidos aspetos positivos, não é um estudante muito comunicativo.

Quadro 5

Repertório do Estudante B do Ano Letivo 2020/2021

	Escala	Estudo	Peça/Concerto/Sonata
1º período	Sol maior e respetivos arpejos	Estudo nº42 – G. Dulov (2015)	<i>Hornpipe</i> - P. Martin (1984) <i>Roda</i> – N. Baklanova (1968)
2º período	Lá maior e respetivos arpejos	Estudo nº 14 - F. Wolfhart (op. 45, 1905)	Concerto em si menor, op. 35 (1º andamento) – O.Rieding (1909)
3º período	Si bemol maior e respetivos arpejos	Estudo nº 14 - F. Wolfhart (op. 45, 1905)	Concerto em si menor, op. 35 (1º andamento) – O.Rieding (1909)

Aulas assistidas

Durante as aulas assistidas, foi impressionante observar a capacidade de controlo sonoro deste estudante que será, possivelmente, a sua maior qualidade enquanto instrumentista, porém, quando toca escalas, mesmo que se trate de notas por graus conjuntos⁶, o estudante tem dificuldade em saber quando os dedos são juntos ou separados. Quando isto acontece, o professor Luís Rufo faz uma revisão dos tons e meios tons existentes na escala para ter a certeza de que o estudante o consegue aplicar na peça.

No desempenho deste estudante é também possível identificar dificuldades. Um exemplo é o facto de o estudante não mover o cotovelo direito para o nível da corda que vai tocar, movimento que necessita de ser trabalhado. Este ponto menos positivo atrapalha a clareza da afinação. Outra dificuldade observada foi a incapacidade de o estudante tocar uma peça do início ao fim; quando cometia um erro de leitura das notas, ritmo ou arcadas, o estudante parava de tocar e recomeçava do compasso anterior. Sugeri que antes de tocar, pensasse na parte mais difícil da peça e tentasse imaginar um tempo confortável que lhe permitisse tocar a peça sem parar.

O estudante mostrou-se sempre interessado nas sugestões do professor e focado no seu gradual progresso.

⁶ As notas correspondem a graus em uma escala. Quando as notas são sucessivas (por exemplo, dó-ré, ré-mi, etc.) denominam-se graus conjuntos.

Aulas lecionadas

1ª aula (18/12/2020)

Começámos por fazer a autoavaliação, uma vez que era o final do 1º período em tempo escolar regularizado, pelo que o estudante se considerou merecedor de uma classificação 4 (numa escala compreendida de 0 a 5). O professor cooperante pediu uma justificação para a escolha da classificação, pelo que o estudante justificou que tem estudado violino quase todos os dias e que trabalha para corrigir os seus erros, daí que um 4 seria mais justo do que um 5, porque entende que ainda tem algumas dificuldades, ou do que um 3, pois também sente que se esforçou.

Após o momento de diálogo, a parte prática da aula começou como de costume: pela escala, que no caso deste estudante, foi a de sol maior. Apesar de o estudante tocar a escala sem grandes dificuldades, quando passou para o estudo que estava na mesma tonalidade, não o associou à escala, e por isso não teve a certeza da colocação dos dedos (juntos ou separados, explicação supra). Por este motivo surgiu a necessidade de fazer a análise de associação com a escala que tinha sido tocada anteriormente. Mesmo com estas dúvidas, o som do estudante era bonito, agradável e o estudante mostrou-se capaz de antecipar os movimentos da mão esquerda, o que significa que há um pensamento lógico antes da colocação dos dedos no ponto.

O objetivo da aula lecionada foi entender como os estudantes reagem à memorização de algumas das peças que estavam a tocar naquele período e, embora não seja comum tocarem os estudos de memória, o estudante mencionou que sabia a primeira linha do estudo de G. Dulov (2015). Após uma audição foi notório que o estudante não memorizou a primeira linha, apenas conseguiu executar o primeiro compasso. Realizou-se então uma tentativa de analisar a referida primeira linha, encontrar semelhanças melódicas (visto que o ritmo era uma constante), e incentivar a memorização da mesma. A memorização da primeira linha foi o ponto de partida para o estudante entender a sequência do desenvolvimento da memória, do processo de associação dos movimentos e das notas, ou seja, mesmo errando, o estudante sabia onde tinha errado, apenas não se lembrava qual era a nota certa que tinha de tocar.

2ª aula (26/03/2021)

A aula ocorreu em sessão síncrona devido às medidas de confinamento e obrigação de um regime não presencial de atividades letivas. As aulas transitaram para o horário das 15:00-15:30, às sextas-feiras. A organização do tempo letivo passou a ser o seguinte: 30 minutos de sessão síncrona e 15 minutos de gravação de excertos para avaliação semanal.

Começámos a aula por afinar o violino, tarefa que enfrentou o obstáculo da falta de proximidade e envolvimento com o estudante provocado pelo regime de aulas à distância. O violino do estudante tinha os micro afinadores muito presos e seria necessária uma ajuda, pelo que o professor Luís Rufo se disponibilizou para ir ao Conservatório afinar todos os violinos necessários se os encarregados de educação aí comparecessem para o efeito, com o instrumento dos seus educandos.

Iniciámos a aula com a escala de lá maior, conforme o programa do estudante do 2º período letivo, no entanto, com o violino desafinado, não foi possível chegar a um nível satisfatório de afinação. Para não perdermos a sequência da aula e aproveitámos para trabalhar o concerto em si menor de O. Rieding (op. 35, 1909), que estava em bom progresso. Observámos erros na contagem das *pulsações*, especialmente na diferenciação entre mínimas e semínimas, e semínimas e colcheias. Posto isto, pedimos ao estudante para solfejar os compassos em que tal situação era mais evidente, tendo o mesmo afirmado que se tinha sentido mais distraído pela pressão das avaliações e aulas virtuais. Afirmou também que não se conseguia concentrar no seu estudo individual como na época pré-confinamento.

Antes de concluir esta aula, partilhei com o estudante algumas estratégias que poderiam tornar o seu estudo individual mais produtivo e autorregulado, como por exemplo, a criação de rotinas de estudo, formas de estudar as partes difíceis dos estudos e peças e concertos.

3ª aula (14/05/2021)

Aula lecionada presencialmente. Começámos por fazer uma preparação para a prova, através da revisão dos elementos que constituem o violino. Passámos para a escala, que estava bastante bem estudada e consolidada, tal como os respetivos acordes. O professor Luís Rufo pediu para ser abordada a escala que iriam tocar na aula seguinte, a escala de si bemol maior, para que o estudante não tivesse dúvidas durante o seu estudo individual. Foi um trabalho mais teórico que consistiu na análise da escala, da sua armação de clave e das dedilhações aplicáveis.

Na segunda parte da aula, foi decidido em conjunto com o professor Luís Rufo, um excerto para cada grau que fosse ao encontro da metodologia de trabalho. Para o 1º grau, foram selecionados os oito primeiros compassos da coleção de peças fáceis para violino, o nº 39, de N. Baklanova (1991) como se pode verificar na figura 2.

Este excerto foi escolhido para trabalhar a memorização do mesmo na aula, utilizando as seguintes estratégias:

1. Análise do excerto;
2. Leitura à primeira vista;

3. Tocar a metade inicial do compasso, e solfejar a outra metade sem tocar;
4. Tocar um compasso a olhar para a partitura e o seguinte sem partitura;
5. Tocar do início ao fim do excerto, sem paragens, de memória.

Figura 2

Excerto Musical do Estudante B: Peça nº39 de N. Baklanova (1991). A cor azul assinala a extensão do excerto, a cor verde o sucesso na memorização, amarelo para partes com alguma dificuldade e vermelho para células que o estudante apresentou grau de dificuldade elevado na memorização.

O estudante trocava constantemente a nota dó natural, assinalada a vermelho, por dó sustenido, mas na fase final da aula, mesmo com hesitação, a sua execução estava correta.

4ª aula (25/06/2021)

A aula começou com a afinação do instrumento. Posteriormente, pedi ao estudante para começar com a escala de si bemol maior, que foi executada com excelência. Em relação aos arpejos da escala, verificou-se uma tendência para baixar a posição da mão esquerda, o que gerou uma afinação irregular. Perguntei ao estudante se achava que estava a tocar afinado, ao que respondeu com um movimento de negação e afirmou que sentiu a sua mão muito perto da pestana do instrumento. Esta observação foi suficiente para desenvolver a habilidade de autocorreção no decorrer da aula.

Passando para o estudo nº 14, op. 45 de F. Wolfhart (1905), o estudante mostrou progresso. Este estudo está escrito na tonalidade de ré maior, por esse motivo, pedi ao estudante que tocasse com convicção as notas com alterações (sustenidos ou bemóis), caso contrário, iriam soar desarticuladas da sua função harmónica. Ao longo da *performance*, fui corrigindo o ombro e o braço do estudante, para incentivar o movimento mais relaxado do membro direito.

Na última parte da aula, focamo-nos no Concerto em si menor, op. 35 (1º andamento) de O. Rieding, em específico na sua memorização. Começámos por tocar por pequenas secções, começando pelo final. O estudante já se sentia confortável para tocar sem partitura, mas ainda havia algumas dúvidas no que concerne à identificação de secções parcialmente distintas, mas que partilhavam a mesma estrutura melódica. O trabalho de memorização foi bem-sucedido e baseou-se na estratégia de repetição sistemática, porém, não houve tempo para a execução da obra do início ao fim tal como planeado.

3.2. 2º Grau

De acordo com o programa da disciplina de violino (2020, p.11), o 2º grau (Curso Básico) tem os seguintes objetivos:

Objetivos Gerais

- Desenvolver competências nos domínios do tato, afinação, sentido rítmico, fraseado, dinâmica, memorização e audição interior;
- Desenvolver a capacidade de coordenação motora para uma correta aprendizagem da técnica e postura do instrumento;
- Desenvolver a execução correta ao nível da leitura do texto musical;
- Aquisição de competências a nível de plataformas digitais de gravação e acompanhamento com o piano.

Objetivos Específicos

- Utilização do arco em toda a sua extensão;
- Execução de notas em *detaché*;
- Execução de notas e ritmos em *staccato* e *legato*⁷;
- Utilização de todos os dedos da mão esquerda;
- Sonoridade limpa em todas as cordas;
- Execução de diferentes dinâmicas, crescendos, decrescendos e combinações;
- Conhecimento e afinação correta da 1ª posição;
- Aumento da agilidade e destreza da mão esquerda;
- Execução de pequenos fraseados;
- Conhecimento das notas na pauta musical e execução das mesmas no instrumento;
- Memorização de pequenas peças.

3.2.1. Estudante C

Traços gerais do estudante

O estudante tem onze anos de idade e frequenta o segundo grau em regime articulado. As suas aulas decorreram às terças-feiras, no horário entre as 16:45-17:30 (duração de 45 min). O estudante começou a tocar aos cinco anos, é bastante tímido e demonstrou pouca confiança na sua prática instrumental. A falta de material também foi um dos pontos que o professor cooperante Luís Rufo salientou sobre este estudante (por exemplo, partituras, resina, lápis e almofada de apoio).

⁷ Golpe de arco longo que se refere a uma “(...) sucessão de notas que devem ser produzidas sem interrupção de pausas (...)” (C. Flesch, 1939, p.65).

Quadro 6

Repertório do Estudante C do Ano Letivo 2020/2021

	Escala	Estudo	Peça/Concerto/Sonata
1º período	Ré maior e respetivos arpejos	Estudo nº47 – A. Komarovsky (1990)	Concerto em si menor, op. 35 (1º andamento) – O.Rieding (1909)
2º período	Ré maior e respetivos arpejos	Estudo nº18- F. Wohlfhart (op. 45, 1905)	Concertino em Ré maior, op. 15 (1º andamento) – F. Kùchler (1937)
3º período	Ré maior e respetivos arpejos	Estudo nº18- F. Wohlfhart (op. 45, 1905)	Concertino em Ré maior, op. 15 (1º andamento) – F. Kùchler (1937)

Aulas assistidas

Quando se iniciou o processo de observação, o estudante trocou de violino. O seu instrumento tinha o tamanho 2/4 e passou abruptamente para o tamanho 4/4, uma vez que era o mais indicado para a sua estrutura e tamanho físico.

Observámos que algumas problemáticas do domínio instrumental que o estudante demonstrou, eram devidas a não conhecer bem a dimensão do novo violino. Entre essas dificuldades salientamos o facto de tocar demasiado perto do cavalete (a memória muscular não se tinha habituado ao novo espaçamento existente entre o cavalete e o ponto, dando origem a uma sonoridade estridente). Com o instrumento maior, a dimensão do ponto também passou a ser maior, exigindo um espaçamento diferente entre os dedos da mão esquerda, essas diferenças tiveram impacto na qualidade da afinação do estudante. Com o passar dos meses verificou-se uma melhoria da qualidade relativa ao supracitado.

É importante referir alguns aspetos positivos; observou-se uma capacidade de rigor rítmico, e uma adequada utilização do arco desde o talão até à ponta. O estudante demonstrou também grande sensibilidade auditiva na execução das mudanças de posição.

Aulas lecionadas

1ª aula (05/01/2021)

Começámos por afinar o violino e tocar a escala de ré maior com os respetivos arpejos. Mesmo que os estudantes do professor cooperante não toquem regularmente as escalas de memória, este estudante tem facilidade na memorização do seu repertório. Apesar de as mudanças de posição estarem consolidadas, foi notória alguma dificuldade em antecipar as notas que seguem, assim como a execução de meios tons que por norma se tocam com os dedos juntos, ou afastados se forem tons inteiros.

Foram realizados exercícios de controlo do arco e da qualidade sonora: recorrendo à escala de ré maior, foi pedido ao estudante para utilizar o arco todo, bastante devagar, para entender os diferentes pontos de pressão ao longo do mesmo. De seguida, o estudante tocou o concerto em si menor de O. Rieding (op. 35, 1909), uma obra bastante didática nesta fase de aprendizagem instrumental. O estudante tem duas grandes dificuldades neste concerto: a estabilidade rítmica e a distinção entre notas ligadas no mesmo arco ou separadas, porém, quando o estudante o toca de memória, esses problemas são menos evidentes. Isto deve-se ao facto de que quando se toca de memória, a mente abstrai-se das particularidades e foca-se numa generalização musical. No entanto, as partes com menos estudo, quando são tocadas de memória, estão notoriamente menos sólidas. Focámo-nos então nos compassos com mais dificuldade de memorização, os mais fáceis a nível técnico instrumental. Observámos também que a memorização estava mais sólida na parte inicial do que no meio da obra, pois foi mais repetida de forma sistemática no estudo individual do estudante.

2ª aula (23/03/2021)

Esta aula ocorreu em sessão síncrona em virtude das medidas de confinamento e obrigação de um regime não presencial de atividades letivas. As aulas passaram para o horário das 16:30-17:00, às terças-feiras.

O tempo letivo passou a ter a seguinte organização: 30 minutos de sessão síncrona e 15 minutos de gravação de excertos para avaliação semanal.

A aula foi iniciada com a escala ré maior e os seus respetivos arpejos, com duas notas ligadas por arco. A afinação demonstrou ser um grande problema para o estudante pois mudava de posição e, foi nesse sentido, que tentamos fazer a memorização dos arpejos. O objetivo deste exercício é o instrumentista deixar de pensar em notas escritas na partitura e considerar a harmonia e a relação que cada nota tem com a outra.

De seguida, passamos para o estudo nº18 de F. Wohlfhart (1905), que se verificou ser inconsistente. Este estudo serve para aperfeiçoar a flexibilidade da mão, a repetição das notas no mesmo compasso e requer um ouvido exigente em todas as essas repetições da mesma nota. Como se trata de um exercício de flexibilidade e destreza, um estudante que apresente excessiva tensão muscular, não irá conseguir executá-lo com facilidade. Como o dedo mindinho é o dedo que tem menos força, pedi ao estudante para apoiar a mão esquerda no violino e tocar somente com os dedos, batendo-os no tampo e ouvindo a sua ressonância, com o objetivo de obter a força nos dedos necessária para obter um som rico. Os estudantes normalmente reagem muito bem a este exercício porque têm a oportunidade de percutir o instrumento, mas num primeiro contacto, nota-se algum medo de o fazer, temendo danificar o violino.

3ª aula (11/05/2021)

Esta aula em regime presencial, começou pela escala de ré maior, que estava cada vez mais consistente. Trabalhámos a qualidade do som e a utilização do arco em toda a sua extensão, uma vez que a afinação estava mais aprimorada desde a última aula lecionada por mim. Os arpejos foram também tocados pelo estudante com confiança.

Passámos para o concertino (1º andamento) de F. Kùchler (op. 15, 1937) que está escrito na tonalidade de ré maior, como o excerto de trabalho para reforçar o sentido de harmonia e tonalidades. O trabalho da obra estava bem encaminhado, pelo que nos focámos na qualidade da sonoridade, uma das principais dificuldades do estudante. Por ser um estudante tímido, o seu som é pequeno e com pouca pressão na corda. Trabalhámos fatores como a quantidade de cerdas utilizadas para tocar, a direção, a velocidade e pressão do arco.

Na segunda parte da aula, foi decidido em conjunto com o professor Luís Rufo, um excerto para cada grau e que fosse ao encontro da sua metodologia de trabalho. Para o 2º grau, escolhemos os primeiros oito compassos da *Roda* de N. Baklanova (2005) como se verifica na figura 3. Este excerto foi escolhido com o intuito de trabalhar a memorização através das seguintes estratégias:

1. Análise do excerto;
2. Leitura à primeira vista;
3. Tocar a metade inicial do compasso e solfejar a outra metade sem tocar;
4. Tocar um compasso a olhar para a partitura e o seguinte sem partitura;
5. Tocar do início ao fim, sem paragens, de memória.

Figura 3

Excerto Musical do Estudante C: Roda de N. Baklanova (2005). A cor azul assinala a extensão do excerto, a cor verde o sucesso na memorização, amarelo para partes com alguma dificuldade e vermelho para células que o estudante apresentou grau de dificuldade elevado na memorização.

O estudante afirmou que já tinha ouvido um colega tocar esta peça e por esse motivo já tinha uma referência auditiva da mesma. Com os exercícios acima referidos e algum tempo de repetição, o estudante concluiu a memorização integral do excerto com sucesso.

4ª aula (22/06/2021)

Esta foi a última aula do ano letivo, onde foi feita uma apreciação da sua *performance* na audição, que havia sido bem-sucedida. Na referida audição, o estudante tocou o concertino em ré maior (1º andamento), de F. Kùchler (op. 15, 1937). Tocou com auxílio da partitura, no entanto, raramente olhou para a estante.

Decidimos começar por tocar a escala de ré maior e os seus arpejos, de modo a não quebrar a normal planificação das aulas. Como esta era uma escala que já estava a ser trabalhada deste o início do ano, o estudante já não precisou de partitura, mas teve alguma dificuldade de concentração ao tocar os arpejos. Fizémos o exercício de solfejo e, gradualmente, associámos as notas à dedilhação praticada.

Seguimos com o plano de trabalho e passámos para o concertino em ré maior (1º andamento), de F. Kùchler (op. 15, 1937). Perguntei de imediato ao estudante se conseguia

cantar o início da obra sem olhar para a partitura. O estudante cantou o início com bastante convicção, porém, parou de cantar no sétimo compasso, tendo sido necessária a partitura para continuar o exercício. Neste sétimo compasso, começavam as semicolcheias que tinham uma linha melódica descendente e tocámos com o auxílio da partitura, recorrendo à repetição sistemática. De seguida, pedi ao estudante que tocasse apenas a primeira semicolcheia de cada grupo, assimilando a escala decrescente que a constituía. O exercício foi repetido nos compassos seguintes até ao retorno do tema inicial.

3.2.2. Estudante D

Traços gerais do estudante

Estudante com onze anos de idade, a frequentar o 2º grau do regime articulado. As aulas decorreram às terças-feiras no horário das 17:30- 18:15 (45 minutos de duração). O estudante começou a tocar aos cinco anos, e é detentor de capacidades e facilidades interessantes a nível técnico. Desde o início revelou-se estar confortável nas aulas às quais assisti. O seu irmão também frequenta o CREV, no curso livre, pelo que recebe orientações úteis do mesmo para a resolução de problemas relacionados com estudo do violino. Essas ajudas foram notórias no processo de evolução do estudante ao longo das aulas com o professor cooperante.

Apesar da sua impressionante evolução ao longo dos períodos que correspondem ao calendário escolar, a COVID-19 foi causa de muitas faltas de assiduidade.

Quadro 7

Repertório do Estudante D do Ano Letivo 2020/2021

	Escala	Estudo	Peça/Concerto/Sonata
1º período	Sol Maior e respetivos arpejos	Estudo nº 15 – N. Baklanova (1977)	<i>Sicilienne e Rigaudon</i> – F. Kreisler (1910)
2º período	Sol Maior e menor com arpejos	Estudo nº18 – J.Dont (1977)	<i>Sicilienne e Rigaudon</i> – F. Kreisler (1910)
3º período	Lá Maior e menor, com arpejos	Estudo nº18 – J.Dont (1977)	Concerto em lá menor (1º andamento) – A. Vivaldi (Op.3, 1711)

Aulas assistidas

Desde o início do ano letivo que o estudante afina o violino sozinho, o que é um bom sinal de autonomia. No que concerne aos aspetos instrumentais, os problemas posturais são as principais causas das dificuldades do estudante. Coloca o cotovelo do braço esquerdo muito próximo do tronco, o que, para além de dificultar as mudanças de posição, faz com que o violino fique pouco apoiado e com a voluta direcionada para o chão.

Também se observou que o dedo mindinho da mão esquerda do estudante estava constantemente encolhido para trás, isto é, estava contraído, dificultando qualquer tipo de ação. Esta contração tinha um impacto negativo na qualidade do som das notas tocadas. Porém, o estudante demonstrou estabilidade rítmica e uma posição correta da mão direita e utilização do arco (tocar com o arco desde o talão até à ponta pode revelar-se um desafio e a execução desta habilidade é uma forma do estudante conhecer as diferentes partes do arco e da técnica da mão direita). Foi notório que o estudante tinha mais dificuldade na posição e domínio da mão esquerda do que da mão direita.

Importa mencionar que o processo de autorregulação e evolução do estudante foi bastante positivo e que respondeu *quasi* de imediato às correções propostas pelo professor cooperante.

Aulas lecionadas

1ª aula (5/01/2021)

Este estudante apesar de frequentar o 2º grau, tem capacidade para afinar o violino sozinho. Após a afinação do instrumento, iniciámos a escala de sol maior, na qual o estudante não teve dificuldades de execução. A única dificuldade do estudante que foi necessário corrigir no imediato foi a mudança da 1ª para a 3ª posição. Devido a ser um salto relativamente grande da mão, o estudante parava de tocar para realizar esse movimento (mudança da 1ª para 3ª posição). Como objetivo de resolver ou amenizar este fenómeno, estudámos apenas as notas da mudança: dó com o segundo dedo na corda lá na 1ª posição; e ré com o primeiro dedo na mesma corda na 3ª posição. Entre estas duas notas, fizemos alguns exercícios de ritmo no mesmo arco, para que o *legato* permitisse não parar o som de uma para a outra.

Dando seguimento ao trabalho do repertório definido para o estudante, tocámos o estudo nº18 de J. Dont (1977). Apesar de o estudante saber as notas e ter segurança na pulsação consistência no tempo, utilizava apenas a parte superior do arco, pelo que a minha intervenção teve como propósito solicitar a utilização do arco em todo o seu comprimento (tocar todas as

notas do talão à ponta, mesmo que isso significasse tocar o estudo um pouco mais lento). Com este exercício, verificou-se que o estudante tinha alguma dificuldade em manter o violino numa posição paralela ao chão. Recorremos então ao exercício de apoiar o violino na parede (utilizando sempre um pano entre a voluta e a parede, para não danificar o instrumento e permitir a melhor aderência) de forma a garantir a imobilidade do instrumento e evitar o constante declínio da voluta. Como o estudante não conseguia olhar para a partitura virada para a parede, incentivei-o a tocar de memória. Os dois primeiros compassos já estavam memorizados, mas o resto do estudo não estava bem assimilado.

Mesmo que não seja habitual os estudantes tocarem um estudo de memória, um fenómeno curioso foi observado: os estudantes memorizam sempre e apenas o início da obra que tocam, porque repetem sistematicamente esse início sempre que estudam em casa. Inconscientemente e de forma fácil, acabam por memorizar essa parte das obras.

2ª aula (23/03/2021)

Esta aula ocorreu em modo de sessão síncrona em virtude das medidas de confinamento e obrigação de um regime não presencial de atividades letivas. As aulas passaram para o horário das 17:00-17:30, às terças-feiras. O tempo letivo foi organizado da seguinte forma: 30 minutos de sessão síncrona, e 15 minutos de gravação de excertos para avaliação semanal.

Iniciámos a aula pela parte técnica do repertório: a escala de sol maior, trabalho já iniciado no 1º período letivo. Adicionámos a escala menor harmónica, melódica e outros arpejos adjacentes. A tarefa foi executada com grande sucesso e foi elogiada a capacidade de concentração do estudante durante a execução dos arpejos. De seguida foi trabalhado o estudo nº18 de J. Dont (1977) no qual observei dificuldades na 2ª posição. Como forma de proporcionar algum conforto na passagem da 1ª para a 2ª posição, fizemos exercícios de mudança de uma posição para a outra, como por exemplo, tocar a nota dó na 1ª posição da corda lá com o segundo dedo, e de seguida com o primeiro dedo, esse mesmo dó (que já seria na 2ª posição). Após este exercício, pedi ao estudante para tocar alguns compassos onde situações de mudança da 1ª para 2ª posição eram mais problemáticas.

Seguimos para a peça, *Sicilienne e Rigaudon* de F. Kreisler (1910), que o professor Luís Rufo decidiu manter no repertório para ser aperfeiçoado. O grande desafio desta peça verifica-se quando aparecem notas com alterações, como por exemplo o mi sustenido, que para ser tocado requer uma desconfortável extensão do dedo. Como o estudante não conseguia fazer a extensão, parava de tocar de forma a conseguir esticar o dedo. Partilhei com o estudante uma

forma de atenuar esse desconforto e de facilitar o movimento, técnica que me foi ensinada por um professor que tive na minha juventude e que consistia no seguinte: se um indivíduo tem a mão pequena, se sente desconforto na execução de uma extensão com o 4º dedo, é possível ajustar o pulso da mão esquerda inclinando toda a mão um pouco para a frente. Também o facto de soltarmos os dedos anteriores, aumenta a flexibilidade do pulso e, conseqüentemente, a facilidade em atingir a extensão sem tanto esforço.

3ª aula (11/05/2021)

Nesta aula, em modalidade presencial, começámos por trabalhar a escala de lá maior e os seus relativos arpejos. Uma execução brilhante.

Quando o professor cooperante leciona as aulas, por norma coloca uma cadeira entre o estudante e a estante. O estudante tem o hábito de se posicionar tão próximo da estante, que o seu violino fica debaixo do suporte das partituras. De forma a solucionar este problema, pedi que colocasse um pé um pouco mais atrás do outro, no entanto, sem sucesso, também tive de recorrer à técnica da cadeira utilizada pelo orientador cooperante.

Mesmo utilizando este recurso, observei também que, quando o estudante não está confiante das notas ou comete erros, dobra os joelhos, movimento que provoca interferências ao som que emite (com a força da gravidade e o baloiçar do corpo, o som sofre de acentuações indevidas).

Na segunda parte da aula, foi escolhido em conjunto com o professor Luís Rufo, um excerto para cada grau e que fosse ao encontro da sua metodologia de trabalho. Para o 2º grau, escolhemos os primeiros compassos da peça *Roda* de N. Baklanova (2005) como se pode verificar na figura 4. Este excerto foi escolhido para trabalhar a memorização em contexto de sala de aula através das seguintes estratégias:

1. Análise do excerto;
2. Leitura à primeira vista;
3. Tocar a metade inicial do compasso e solfejar a outra metade sem tocar;
4. Tocar um compasso a olhar para a partitura e o seguinte sem partitura;
5. Como fase final, tocar do início ao fim do excerto, sem paragens, de memória.

Figura 4

Excerto Musical do Estudante D: Roda de N. Baklanova (2005). A cor azul assinala a extensão do excerto, a cor verde o sucesso na memorização, amarelo para partes com alguma dificuldade e vermelho para células que o estudante apresentou grau de dificuldade elevado na memorização.

O estudante trabalhou um excerto maior do que o seu colega que também frequenta o 2º grau, por ter apresentado facilidade na memorização da secção que vai até ao nº 1. Por esse motivo, considerei interessante estender um pouco mais este excerto.

Após esta sessão de trabalho, foi possível concluir a memorização deste excerto com sucesso.

4ª aula (22/06/2021)

Esta aula foi iniciada com a execução da escala de lá maior e dos relativos arpejos. De forma a tornar a execução da escala mais desafiante, propus que esta parte técnica fosse tocada sem a partitura, e observei que o estudante ficou entusiasmado com a ideia. O único aspeto técnico que teve que ser corrigido, foi o balançar constante do violino, com movimentos verticais, que dificultava não só as mudanças de posição como também provocava um efeito de acentuações sonoras indevidas. Ao longo da execução, imobilizei o instrumento do estudante colocando a minha mão na voluta do seu violino, mas mesmo assim o estudante continuou a balançar o corpo e foi necessário utilizar a técnica da cadeira acima referida, utilizada pelo orientador cooperante.

O estudante tem facilidade em memorizar o repertório e já era capaz de executar o concerto para violino em lá menor (1º andamento) de A.Vivaldi (op.3, 1711) sem auxílio da partitura.

Começámos por trabalhar a obra supra mencionada sem acesso à partitura, e apesar de ter sido necessário fazer correções, foi possível chegar a um resultado final uniforme, fazendo jus às suas capacidades de memorização previamente demonstradas. Nas partes da obra em que o estudante parava de tocar devido a falhas de memória momentâneas, pedi-lhe que não parasse e continuasse até ao fim do andamento. De seguida, trabalhámos a memorização por secções, e posteriormente, focamo-nos em trabalhar as transições entre as secções. O resultado foi uma execução fluída e confiante.

3.3. 3º Grau

De acordo com o programa da disciplina de violino (2020, p.13), o 3º grau (Curso Básico) tem os seguintes objetivos:

Objetivos gerais:

- Demonstrar uma maior maturidade, uma postura e posição corretas, quando em contacto com o instrumento;
- Sonoridade clara e agradável em todas as cordas;
- Desenvolver a capacidade técnica do arco com golpes de arco mais complexos;
- Desenvolver a flexibilidade e rapidez da mão e dedos sobre o braço do instrumento;
- Desenvolver a leitura, tanto ao nível rítmico como ao nível melódico;
- Desenvolver uma linguagem musical no domínio da altura, duração, timbre, intensidade, forma, expressividade e afinação;
- Aquisição de competências a nível de plataformas digitais de gravação, acompanhamento e comunicação.

Objetivos Específicos

- Conhecimento da 1ª, 2ª e 3ª posições;
- Utilização do arco em toda a sua extensão;
- Sonoridade clara em todas as cordas;
- Percepção e execução de tonalidades menores;
- Execução de notas em *marcato*⁸;
- Execução de diferentes dinâmicas, crescendos, decrescendos e combinações;
- Aumento da agilidade e destreza da mão esquerda;
- Conhecimento das notas na pauta musical e execução destas no instrumento até à 3ª posição;
- Desenvolver uma autonomia de leitura, estudo e interpretação aceitável;
- Compreensão e execução de ritmos mais complexos;
- Memorização de peças, concertinos e concertos.

3.3.1- Estudante E

Traços gerais do Estudante

Estudante com doze anos de idade, frequenta o 3º grau no regime articulado. As aulas tiveram lugar às quintas-feiras no horário entre as 17:30-18:15 (45 minutos de duração). O estudante começou a tocar violino aos nove anos de idade, bastante comunicativo, no entanto demonstrou nervosismo por as suas aulas serem assistidas.

O estudante raramente levou todo o material necessário para a aula (partituras, caderno de apontamentos, lápis, resina e, por vezes, o próprio violino), tendo sido chamado à atenção pelo orientador cooperante. Por ter uma situação familiar instável, não era capaz de dedicar o tempo necessário ao estudo do violino, o que se refletiu num desenvolvimento mais lento do

⁸ Estilo de notação expressiva de enfatizar as notas, destacando-as das demais.

que seria previsto. A falta de disciplina também era notória na forma como justificava o seu atraso ao professor.

Quadro 8

Repertório do Estudante E do Ano Letivo 2020/2021

	Escala	Estudo	Peça/Concerto/Sonata
1º período	Dó Maior e respetivos arpejos	Estudo nº4 – F. Wohlfhart (op. 45, 1905)	<i>Roda</i> – N. Baklanova (2005)
2º período	Dó Maior e respetivos arpejos	Estudo nº4 – F. Wohlfhart (op. 45, 1905)	<i>Roda</i> – N. Baklanova (2005)
3º período	Dó Maior e respetivos arpejos	Estudo nº4 – F. Wohlfhart (op. 45, 1905)	<i>Roda</i> – N. Baklanova (2005)

Aulas assistidas

Nas aulas assistidas, observou-se que o estudante tinha bastante tensão muscular em especial no braço direito (braço que conduz o arco), dificuldade comum nos instrumentistas entre estes graus de escolaridade. Como é sabido, estas tensões refletem-se na qualidade da sonoridade.

Verificou-se que o estudante tinha uma má colocação da mão esquerda. Encostava o pulso ao braço do violino, com a palma da mão paralela ao mesmo. Este erro de colocação da mão esquerda, retira mobilidade e agilidade no momento de pisar as cordas com os dedos, para além de dificultar as mudanças de posição.

A falta de estudo individual afetou o decorrer das aulas. Nas aulas, em vez de o estudante tocar para o professor de forma serem resolvidas as dificuldades, foram realizadas sessões de estudo. Durante estas sessões o orientador cooperante ensinou o estudante a organizar a sua prática e estudo individual. Foi possível observar não só dificuldades violinísticas, como também graves lacunas de solfejo e formação musical.

Aulas lecionadas

1ª aula (07/01/2021)

Começámos por afinar o violino e tocar a escala de dó maior com os respetivos arpejos. Observou-se tensão corporal, em especial na mão direita (o ombro constantemente contraído, e o cotovelo acima do nível da corda que vai tocar). Por ser um estudante que não faz o seu trabalho de estudo individual, comete erros constantemente. Demonstrou problemas a nível de execução instrumental, e dificuldades e lentidão na correção de problemas posturais.

Seguimos com o estudo nº 4 de F. Wohlfhart (op. 45, 1905), parte integrante da sequência das aulas lecionadas pelo professor Luís Rufo. Verificou-se que o estudante tenta esconder a falta de estudo, através da necessidade de pensar por longos minutos antes de começar a tocar.

Trabalhámos também a peça *Roda* de N. Baklanova (2005), adequado para o grau e nível de desenvolvimento do estudante. Sugeri que tocássemos de memória. A reação foi a habitual entre a maioria dos estudantes: *mas professora, eu não sei de cor!* Na obra em questão a memorização não é um desafio complexo, pois a repetição de padrões rítmicos e melódicos sucede-se. O estudante conseguiu tocar de memória a primeira parte da obra (tema inicial repetido duas vezes).

2ª aula (15/04/2021)

Como o estudante não se tinha preparado para a aula, utilizou a estratégia de conversar para atrasar o início da aula. Foi de imediato chamado à atenção pelo professor Luís Rufo.

Assim que o estudante se mostrou predisposto a iniciar a aula, pedi que tocasse a escala de dó maior. O estudante tem vindo a melhorar a sua forma de tocar a referida escala, mas nesta aula, devido à falta de estudo, não esteve bem. Foi corrigida a posição do cotovelo, que o estudante colocava em posição demasiado alta relativamente à corda em que estava a tocar.

Demos seguimento à aula com o estudo nº 4 de F. Wohlfhart (op. 45, 1905) e pedi ao estudante que tocasse lentamente ouvindo bem as notas, mas sem sucesso na tarefa. Perante este facto, expliquei que, se não sabemos tocar bem uma passagem ou uma peça, o processo de trabalho deve ser o mais lento possível, um trabalho que nos permita ter consciência de todos os movimentos que realizamos (consciência corporal⁹).

⁹ De acordo com Gainza (1988), a aquisição desta consciência corporal é essencial à prática instrumental na medida em que necessita de uma profunda reflexão e observação do corpo e dos seus movimentos durante o ato performativo. Ao reconhecermos a relevância da integração corpo-mente-instrumento à *performance* musical, entendemos que os movimentos geram som através do qual a técnica e musicalidade aprimorada serão manifestados.

Após esta explicação, quando o estudante voltou a tocar, conseguiu estabilizar a pulsação e tocar mais lento.

3ª aula (13/05/2021)

A aula começou com a escala de dó maior e relativos arpejos. O estudante demonstrou ter realizado o seu estudo individual, tendo sido possível avaliar o seu trabalho e evolução. Apenas foram feitas algumas correções, que se tornaram hábitos erradamente adquiridos na sua forma de tocar. Entre esses maus hábitos salientamos o facto de o pulso esquerdo ficar encostado ao braço do violino. Para facilitar esta correção, coloquei um lápis na parte interna do pulso do estudante, isto é, a parte que está voltada para si, quando toca violino, de forma a impossibilitar o seu encosto no instrumento. Desta forma o estudante pode controlar a colocação e posição do seu pulso.

Durante a aula, sempre que possível o estudante tentava quebrar o ritmo da aula com momentos de conversa, com o objetivo de tocar o menos possível. A melhor solução que encontrei para evitar essa tentativa de quebrar o ritmo da aula, foi tentar manter o estudante sempre a tocar, evitando momentos vazios.

Para a segunda parte da aula, foi decidido em conjunto com o professor Luís Rufo um excerto para cada grau que fosse ao encontro das suas metodologias de trabalho. Para o 3º grau, escolhemos os compassos iniciais até à secção 1 do *Romance* de N. Baklanova (2005), como se pode verificar na figura 5.

Este excerto foi escolhido para trabalhar a memorização em contexto de sala de aula, através das seguintes estratégias:

1. Análise do excerto;
2. Leitura à primeira vista;
3. Tocar a metade inicial do compasso e solfejar a outra metade sem tocar;
4. Tocar um compasso a olhar para a partitura e o seguinte sem partitura;
5. Como fase final, tocar do início ao fim do excerto, sem paragens, de memória.

Figura 5

Excerto Musical do Estudante E: Romance de N. Baklanova (2005). A cor azul assinala a extensão do excerto, a cor verde o sucesso na memorização, amarelo para partes com alguma dificuldade e vermelho para células que o estudante apresentou grau de dificuldade elevado na memorização.

Algo comum de acontecer e que sucedeu com este estudante, é a não contagem das *pulsações* de uma nota longa, acabando por não prestar atenção às pausas precedentes. No compasso treze (círculo a vermelho na partitura supra), em vez da nota dó, o estudante tocou ré, como estava escrito no compasso sete.

Apesar de ser um estudante com muita falta de atenção e de ter *deficit* de concentração, demonstrou facilidade na leitura à primeira vista e na memorização do excerto musical proposto.

4ª aula (17/06/2021)

Na última aula do ano letivo decidimos trabalhar questões técnicas básicas e fazer uma primeira abordagem à obra a estudar durante a interrupção letiva. Começámos pela escala de dó maior e os seus respetivos arpejos e durante a *performance*, chamamos à atenção do estudante para os movimentos corporais excessivos que provocaram erros na utilização dos dedos, mãos e braços. Apesar de alertarmos constantemente o estudante para estes movimentos excessivos, a ausência de consciência corporal não lhe permitiu evitá-los.

Realizámos exercícios para tentar melhorar este problema. Pedi ao estudante que se encostasse a uma parede, de forma a imobilizar os seus movimentos, para que não desse passos para trás, para a frente ou dobrasse os joelhos. Também colocámos uma cadeira entre o estudante e a estante das partituras. Seguidamente pedi ao estudante para tocar a escala. Não foi surpresa observar o estudante tentar empurrar a cadeira com as pernas, uma vez que já era habitual fazê-lo, quando se implementava esta estratégia nas aulas.

Continuámos a fazer o exercício supra mencionado, com o estudo nº 4 de F. Wohlfhart (op. 45, 1905) e observámos alguns pontos a ter em atenção relativamente à técnica de arco. Insistimos num aspeto que já tinha sido abordado em outras aulas, a altura do cotovelo, que mais uma vez observámos estar excessivamente alto relativamente à corda que tocava, contribuindo para a tensão muscular do ombro direito. Fomos corrigindo este problema ao longo da aula, inicialmente de forma verbal, posteriormente tocando-lhe no cotovelo, o que acabou por resultar.

3.3.2- Estudante F

Traços gerais do estudante

Estudante com doze anos de idade a frequentar o terceiro grau no regime de ensino articulado do conservatório. As suas aulas decorreram às quintas-feiras no horário das 18:15-19:00 (45 minutos de duração).

O estudante começou a tocar violino aos dez anos e demonstra bastante dedicação e sentido crítico com a sua prestação nas aulas e nos momentos de avaliação. No início do ano letivo o estudante teve um acidente, não sendo possível acompanhar o seu progresso de forma regular. Importa referir que é um estudante responsável, comunicativo e interessado.

Quadro 9

Repertório do Estudante F do Ano Letivo 2020/2021

	Escala	Estudo	Peça/Concerto/Sonata
1º período	Ré maior e respetivos arpejos	Estudo nº36 – F. Wohlfhart (op. 45, 1905)	Tema e variações – G. F. Händel (2005)

2º período	Ré maior e menor e respectivos arpejos	Estudo nº36 – F. Wohlfhart (op. 45, 1905)	Tema e variações – G. F. Händel (2005)
3º período	Ré maior e menor e respectivos arpejos	Estudo nº66 – A. Yanshinov (1990)	Tema e variações – G. F. Händel (2005)

Aulas assistidas

Durante o período das aulas assistidas, foi possível observar que o maior problema deste estudante era a tensão acumulada no pulso da mão direita que resultava numa sonoridade sem qualidade. Ao tocar as escalas, quando o estudante fazia uma mudança de arco, ouviam-se paragens no som provocadas por essa rigidez do pulso. As mudanças de posição também eram prejudicadas pela tensão muscular partilhada entre os membros superiores: no braço direito, o pulso aparentava não ter flexibilidade; no membro esquerdo, o polegar estava tenso e colado ao braço do violino. Este género de problemas acontece quando os jovens violinistas utilizam o polegar para sustentar o peso do instrumento em vez de o segurarem com o queixo.

Este estudante teve uma boa evolução ao longo do ano e ainda no primeiro período conseguiu melhorar a sonoridade. Passou a produzir uma sonoridade cuidada e uniforme. Com esta melhoria da qualidade sonora, também o controlo do arco foi aprimorado. Apesar de ainda haver tensão no pulso, o estudante tentou compensar essa tensão com uma melhor distribuição do peso e quantidade de arco durante a *performance*.

Aulas lecionadas

1ª aula (07/01/2021)

Esta aula foi iniciada pela componente técnica (escala e estudo). Em relação à escala, a grande preocupação foram as mudanças de posição, pois havia falta de fluidez proveniente da tensão do polegar da mão esquerda. Posteriormente, fizemos exercícios de mudanças de posição (da 1ª para a 3ª posição), recorrendo a ritmos sincopados, paragem do arco antes das mudanças e exercícios lentos para o estudante visualizar o próprio movimento. No estudo nº 36 de F. Wolfhart (op. 45, 1905), composto essencialmente por arpejos que tem como objetivo desenvolver a independência dos dedos da mão esquerda e, simultaneamente, o sentido de harmonia. Como a partitura está repleta de alterações nas notas, por vezes, o estudante perdia-se e ignorava os sustenidos e bemóis escritos.

Passámos seguidamente para a peça, cujo nome reflete a sua estrutura musical. O tema e variações é uma composição que ajuda à memorização, pois todas as partes que a compõem são variações rítmicas do tema inicial. Observámos que o estudante sabia o tema de memória. O mesmo não aconteceu com as variações. De forma a conseguir que o estudante memorizasse as variações, optámos por tentar encontrar a melodia em cada uma das variações. Recorremos também à análise da partitura, de forma a encontrar pontos de orientação musical que facilitassem o processo de memorização.

2ª aula (15/04/2021)

Começámos a aula pela afinação do violino e por tocar as escalas de ré maior, menor, harmónica e melódica. Verificámos que o estudante não distinguia as escalas. Fizemos então o exercício de desconstruir a escala, tocar apenas uma oitava e, no final de cada escala, perguntámos ao estudante “o que mudou da escala anterior para esta?”. Fomos obtendo respostas mais ou menos confusas, uma vez que o estudante não sabia o que determinava a nomenclatura da escala, apenas sabia as notas e dedilhações. Perante este facto, com auxílio de um papel e caneta, anotei as diferenças entre as referidas escalas: a terceira, sexta e sétima ficam menores na escala menor natural e, a partir daí, podemos fazer a escala menor harmónica (colocando a sétima maior), e a escala menor melódica (fazendo sexta maior e sétima maior, mas descendo com a escala menor natural).

Demos seguimento à aula com o estudo nº 36 de F. Wohlfhart (op. 45, 1905). O estudo estava a ficar mais consolidado, no entanto, por vezes, o estudante parava de tocar quando via uma nota com alteração. De forma a tentar melhorar este ponto, abordei a questão da leitura em antecipação.

Denotámos que, apesar da melhoria na distribuição do arco, utilizava pouca pressão na vara do arco, produzindo uma sonoridade frágil (uma espécie de flautado sobre a corda). Pedimos que tentasse friccionar a corda com a maior número de cerdas¹⁰ possível.

3ª aula (13/05/2021)

Começámos por trabalhar as escalas de ré maior, menor natural, harmónica, melódica e respetivos arpejos. Verifiquei que as mudanças de posição estavam a ser executadas com muito mais cuidado e qualidade sonora, no entanto, o estudante ainda parava o arco antes de

¹⁰ São denominadas cerdas à parte do arco que fica em contacto com as cordas do violino, no momento da execução.

fazer as mudanças. Começamos por explicar que é importante pensar antes da mudança de posição, contudo, uma paragem abrupta do arco gera uma quebra de movimento, que poderia ser útil para subir ou baixar de posição. Existe uma sinergia entre o deslize do arco e o deslize da mão esquerda (mudança de posição). Se o arco não deslizar no momento da mudança de posição, dificultará essa ação.

Na segunda parte da aula, foi escolhido em conjunto com o professor Luís Rufo um excerto para cada grau e que fosse ao encontro da sua metodologia de trabalho. Para o 3º grau, escolhemos os compassos iniciais até à secção 1 do *Romance* de N. Baklanova (2005) como se pode verificar pela figura 6. Este excerto foi escolhido para trabalhar a memorização em contexto de sala de aula através das seguintes estratégias:

1. Análise do excerto;
2. Leitura à primeira vista;
3. Tocar a metade inicial do compasso e solfejar a outra metade sem tocar;
4. Tocar um compasso a olhar para a partitura e o seguinte sem partitura;
5. Como fase final, tocar do início ao fim do excerto, sem paragens, de memória.

Figura 6

Excerto Musical do Estudante F: Romance de N. Baklanova (2005). A cor azul assinala a extensão do excerto, a cor verde o sucesso na memorização, amarelo para partes com alguma dificuldade e vermelho para células que o estudante apresentou grau de dificuldade elevado na memorização.

The image shows a musical score for violin, titled "82. РОМАНС" by N. Baklanova. The score is in 2/4 time and features a melodic line with various dynamics and articulations. Annotations include a blue box around the first measure, green lines under the first two measures, yellow circles around the second and third measures, and red circles around the fourth and fifth measures. A blue box also highlights the first measure of the third staff.

Este excerto encontra-se em ré menor, mas a estudante não conseguiu associar a tonalidade à escala que estava a tocar, então voltámos à escala, para tornar mais claros os tons

e meios-tons presentes no excerto musical. O estudante conseguiu memorizar a peça na sua íntegra.

4ª aula (17/06/2021)

Nesta última aula do ano letivo, decidimos melhorar questões técnicas básicas, e fazer uma primeira leitura à obra a trabalhar durante a interrupção letiva. Tocámos o estudo nº 66 de A. Yanshinov (1990), que consiste em arpejos ascendentes e descendentes em semicolcheias, para trabalhar a qualidade e precisão da afinação. O estudante sentiu-se perdido no meio da partitura, o estudo tinha muitas notas de difícil leitura e interrompia constantemente a sua execução. Claramente foi um desafio para este estudante que referiu que as dedilhações serem complexas. Expliquei ao estudante que este estudo só tem arpejos, e dei exemplos com partes da partitura: *se este compasso começa com a nota sol, e se sabe que é um arpejo ascendente e descendente, que notas terá esse compasso?* O estudante respondeu corretamente a esta questão, tendo sido possível desconstruir a ideia que o estudo tinha muitas notas aleatórias, uma lógica.

Durante a execução do estudo, verifiquei que o estudante subia o 1º dedo sempre que tocava com o 4º dedo. Trabalhámos os compassos em que se ocorreu este fenómeno, fazendo o exercício de em primeiro lugar manter o 1º dedo, para tocar o 4º dedo. Posteriormente levantando ligeiramente o 1º dedo, e colocando o 4º dedo sem modificar a posição da mão.

3.4- 4º Grau

De acordo com o programa da disciplina de violino (2020, p.15), o 4º grau (Curso Básico) tem os seguintes objetivos:

Objetivos Gerais

- Demonstrar uma maior maturidade, uma postura e posição corretas, quando em contacto com o instrumento;
- Sonoridade clara e agradável em todas as cordas;
- Desenvolver a capacidade técnica do arco com golpes de arco mais complexos;
- Desenvolver a flexibilidade e rapidez da mão e dedos sobre o braço do instrumento;

- Desenvolver a leitura, tanto ao nível rítmico como ao nível melódico;
- Desenvolver uma linguagem musical no domínio da altura, duração, timbre, intensidade, forma, expressividade e afinação;
- Aquisição de competências a nível de plataformas digitais de gravação, acompanhamento e comunicação.

Objetivos Específicos

- Conhecimento da 3^a, 4^a e 5^a posições;
- Utilização de vários golpes de arco;
- Sonoridade clara em todas as cordas;
- Perceção e execução de tonalidades menores;
- Execução de diferentes dinâmicas, crescendos, decrescendos e combinações;
- Aumento da agilidade e destreza da mão esquerda;
- Utilização de *vibrato*;
- Introdução a cordas dobradas ou duplas;
- Desenvolver uma autonomia de leitura, estudo e interpretação aceitável;
- Compreensão e execução de ritmos mais complexos;
- Memorização de peças, concertinos e concertos.

3.4.1. Estudante G

Traços gerais do estudante

Estudante com treze anos de idade, frequenta o quarto grau em regime articulado. As aulas decorreram às terças-feiras, no horário entre as 14:30-15:15 (duração de 45 min). É um estudante bastante simpático e demonstrou ter um forte sentido de confiança. Começou a estudar violino aos nove anos de idade e, apesar de ser responsável no seu estudo individual, os

resultados não são os melhores. Este estudante teve menos aulas do que o previsto por ter estado duas vezes em isolamento profilático. A instabilidade de assiduidade foi comum a muitos estudantes ao longo da Prática de Ensino Supervisionada pelas medidas de isolamento obrigatório decretadas pelo Governo do Estado Português em conformidade com o Ministério da Saúde.

O estudante demonstrou ser ineficaz no seu estudo individual. Observámos que não analisava as suas dificuldades e essa falta de análise dos problemas, fez com que não encontrasse as soluções. Em todas as aulas o professor Luís Rufo fez as mesmas chamadas de atenção em relação à correção da postura, assim como a determinadas dificuldades técnicas que atrapalhavam a fluidez da aprendizagem.

Quadro 10

Repertório do Estudante G do Ano Letivo 2020/2021

	Escala	Estudo	Peça/Concerto/Sonata
1º período	Sol Maior e respetivos arpejos	Estudo nº3 de J.F. Mazas (op. 36, 1898)	Sonatina em Ré menor, <i>allegro moderato</i> – Z. Fibich (op.27, 1869)
2º período	Sol Maior e menor e respetivos arpejos	Estudo nº3 de J.F. Mazas (op. 36, 1898)	Sonatina em Ré menor, <i>allegro moderato</i> – Z. Fibich (op.27, 1869)
3º período	Lá Maior e menor e respetivos arpejos	Estudo nº3 de J.F. Mazas (op. 36, 1898) Estudo nº21 de J.F. Mazas (op. 36, 1898)	Sonatina em Ré menor, <i>allegro moderato</i> – Z. Fibich (op.27, 1869)

Aulas assistidas

Desde a primeira aula, foi possível determinar alguns pontos interessantes sobre as qualidades violinísticas deste estudante, assim como entender as suas dificuldades e a origem das mesmas. De um modo geral, a maior preocupação que o docente teve com o estudante foi a sua postura, que podemos considerar serem a fonte dos seus problemas técnicos. O estudante demonstrou tocar de forma muito tensa, visível através do ombro e braço direitos. Esta tensão manifestava-se através de uma sonoridade dura, e também dificultava a ação do braço e mão esquerda.

Relativamente ao braço esquerdo, a tensão era visível quando o estudante executava mudanças de posição, por exemplo da 1ª para a 3ª posição. Nesse processo de mudança de posição, o braço não deslizava como era suposto, e ouvia-se uma quebra no som. O estudante demonstrou ter boa estabilidade rítmica, preparava as notas antes de as tocar e apesar de não ter a afinação desejada (audível quando toca notas dobradas), consegue perceber quando desafina. As peças que o estudante trabalhou exigiam destreza de caráter, destreza essa que necessita de maturação. Nesse sentido, o professor orientador cooperante incentivou o estudante a ser mais ativo.

Aulas lecionadas

1ª aula (15/12/2020)

Após afinar o violino, iniciámos a aula com a escala de sol maior tocada de memória, de forma a estimular a execução sem partitura. O estudante demonstrou dificuldade nas mudanças de posição e toda a musculatura corporal estava tensa (como observado nas aulas anteriores). Foi necessário explicar que um corpo tenso dá origem a um som tenso, restringindo a liberdade dos movimentos.

Foram feitos exercícios de mudanças de posição e explicado todo o processo destes movimentos. Existem várias formas de mudar de posição no violino, abordámos aquela que se adequava ao caso em específico, a mudança através da nota de passagem, que também se pode ser útil em escalas que envolvem mudanças de posição, sem haver necessidade de andar à procura das notas. Apesar do estudante ter reagido ao que lhe era solicitado, estes tipos de exercícios requerem maturação e tempo de prática instrumental.

De seguida foi tocado o estudo nº 3 de J. F. Mazas (op. 36, 1843), no qual foi trabalhada a qualidade da sonoridade, no *staccato* e no *legato*, e os diferentes níveis de pressão no arco para a execução destas duas técnicas. Neste estudo havia notas dobradas¹¹, pelo que foi necessária a desconstrução dos acordes, trabalhando as notas em separado, dando ênfase à nota mais grave e pressionando menos a voz superior, de forma a haver mais clareza entre os intervalos dos sons.

¹¹ Duas notas executadas em simultâneo, num instrumento de cordas friccionadas.

2ª aula (23/03/2021)

Esta aula ocorreu em sessão síncrona. A aula passou para o horário das 18:30-19:00, às terças-feiras. As aulas passaram a ter uma divisão: 30 minutos de sessão síncrona e os outros 15 minutos de gravação de excertos para avaliação semanal.

Começámos por tocar a escala de sol maior, menor e os respetivos arpejos. Desde a última aula lecionada, notei que o estudante evoluiu bastante no que diz respeito às mudanças de posição, e demonstrou sentir-se confortável a tocar todos os arpejos seguidos uns dos outros. Por esse motivo, deixámos o trabalho da escala e passámos ao estudo nº 3 de J. F. Mazas (op. 36, 1843).

Para finalizar a aula, tocámos a Sonatina em Ré menor (op.27, 1869) de Z. Fibich. O estudante cometeu falhas básicas de ritmo, não contava as *pulsações* certas ou não fazia as pausas escritas na partitura. Em termos de afinação, o trabalho estava bastante consistente, à exceção da parte em que aparecem oitavas. Decidimos então trabalhar essas oitavas e fizemos o exercício de colocar os dedos na oitava (1º e 4º dedo). Inicialmente só tocando a nota inferior, do baixo, e observámos que o estudante não tocava essa nota afinada, por isso a nota superior dificilmente poderia ser tocada de forma correta. Expliquei que a afinação deve ser trabalhada a partir da nota base do acorde, por norma a mais grave, e só estando essa nota afinada, podemos afinar as notas superiores. Referi também que, quando tocamos oitavas, o ideal é dar ênfase à nota grave e apenas aflorar com o arco a nota superior.

Ainda nos últimos minutos da aula, fizemos o exercício de colocar o 1º dedo numa corda, afinar essa nota, e depois colocar o 4º dedo sem alterar a afinação da nota inferior, tentando ouvir apenas um som em vez de duas notas separadas. Referi ao estudante que quando o acorde estiver afinado, deixará de ouvir os batimentos da vibração e passará a ouvir um som plano, sem batimentos.

3ª aula (11/05/2021)

Aula em regime presencial. Começámos por tocar a escala de lá maior, utilizando-a também como forma de aquecimento. O estudante pareceu bastante mais confortável do que na primeira aula presencial lecionada por mim.

No geral, verifiquei que o estudante estava mais atento à sua postura enquanto tocava, e apresentou um bom controlo do arco. O único ponto que senti ser importante alertar, e que o professor Luís Rufo tem vindo a trabalhar com o estudante nas aulas, foi o cuidado e precisão

nas mudanças de posição. Havia tendência para parar o arco no momento de mudar de posição, o que provocava uma interrupção não só do som como do movimento.

Um dos ensinamentos que adquiri enquanto estudante, foi a importância que o movimento do arco pode ter no processo de uma mudança de posição. Quando o estudante estava nas posições superiores, e havia uma mudança de posição, perdia o sentido de afinação. Perguntei-lhe se quando está nestas posições mais altas, pensa em dedilhações ou em notas musicais, o estudante respondeu que pensa nas dedilhações que vêm a seguir e que nem sempre sabe as notas musicais que vai tocar. Expliquei ao estudante que se soubermos exatamente a nota que vamos tocar, torna-se mais fácil corrigir a afinação.

Para a segunda parte da aula, foi escolhido em conjunto com o professor Luís Rufo, um excerto para cada grau que fosse ao encontro da sua metodologia de trabalho. Para o 4º grau, escolhemos os compassos da secção 1, do concerto em sol maior para violino op.7, nº2 de A. Vivaldi (RV 299), como se verifica na figura 7.

Este excerto foi escolhido para trabalhar a memorização em contexto de sala de aula, através das seguintes estratégias:

1. Análise do excerto;
2. Leitura à primeira vista;
3. Tocar a metade inicial do compasso e solfejar a outra metade sem tocar;
4. Tocar um compasso a olhar para a partitura e o seguinte sem partitura;
5. Como fase final, tocar do início ao fim do excerto, sem paragens, de memória.

Figura 7

Excerto Musical do Estudante G: Concerto Em Sol Maior Para Violino op.7, nº2 de A. Vivaldi (RV 299). A cor azul assinala a extensão do excerto, a cor verde o sucesso na memorização, amarelo para partes com alguma dificuldade e vermelho para células que o estudante apresentou grau de dificuldade elevado na memorização.

29. Концерт соль мажор
Часть I
А. ВИВАЛЬДИ
(1678—1741)
Allegro assai
f marcato

A maior dificuldade da memorização verifica-se quando os estudantes não memorizam as notas, mas sim as dedilhações. Não considero que esta aula tenha sido suficiente para o estudante conseguir memorizar todo o excerto. Mas dividindo-o em duas secções, executou com sucesso cada uma delas em separado.

4ª aula (22/06/2021)

Na última aula do ano letivo decidimos focar-nos em questões técnicas de base, e fazer uma primeira leitura à obra a estudar durante a interrupção letiva. Iniciámos a escala de si bemol maior e esclareci dúvidas que o estudante tinha em relação aos intervalos e espaçamento entre dedos. Na execução da escala, reforcei um aspeto que já tínhamos trabalhando anteriormente, o cuidado e precisão com as mudanças de posição. Quando se deu ênfase a estas questões, notou-se que o estudante tinha capacidade de assimilar novos ensinamentos e colocá-los em prática. Infelizmente, observou-se que o estudante não praticava esses ensinamentos no seu estudo individual, acabando por não os interiorizar e mecanizar. Continuámos a aula com o estudo nº21 de J.F. Mazas (op. 36, 1898). O estudante sentiu-se confuso com os saltos entre duas cordas e, devido à tensão muscular, afirmou ter dores no braço direito.

Analisámos o estudo supra referido. Quando o estudante se mostrou preparado, pedi-lhe para tocar apenas a 1ª e 3ª semicolcheias de cada tempo, de modo a conseguirmos identificar a melodia e, repetindo este processo várias vezes. Passando para a segunda parte do exercício, tocámos do início do estudo com todas as notas escritas, agora dando atenção à técnica de arco. Começámos por fazer a arcada escrita em cordas soltas para adquirir flexibilidade no pulso direito e corrigimos movimentos desnecessários à técnica de arco, que é o foco principal do estudo em questão.

3.4.2. Estudante H

Traços gerais do estudante

Estudante com dezoito anos de idade, frequenta o quarto grau no regime de ensino supletivo do conservatório. As suas aulas tiveram lugar às sextas-feiras no horário entre as 17:00-17:45 (45 minutos de duração). O estudante começou a tocar aos quatro anos de idade. Demonstrou pouco estudo, que justificou como sendo devido à grande carga horária do ensino

regular. Devido à falta de trabalho individual, a cada aula é necessário voltar atrás na resolução de dificuldades técnicas e musicais.

Quadro 11

Repertório do Estudante H do Ano Letivo 2020/2021

	Escala	Estudo	Peça/Concerto/Sonata
1º período	Ré maior e respetivos arpejos	Estudo nº30 – R. Kreutzer (1889)	<i>Première solo</i> – C. Dancla (op. 77, 1906)
2º período	Ré maior, menor e respetivos arpejos	Estudo nº30 – R. Kreutzer (1889)	<i>Première solo</i> – C. Dancla (op. 77, 1906)
3º período	Ré maior, menor e respetivos arpejos	Estudo nº30 – R. Kreutzer (1889)	<i>Première solo</i> – C. Dancla (op. 77, 1906)

Aulas assistidas

Durante o período em que foi possível assistir às aulas em modo presencial, observei que o estudante tinha duas dificuldades primárias que lhe dificultavam a *performance*. Essas dificuldades eram a postura e a afinação, ambas intrinsecamente relacionadas. A má postura, para além provocar tensões indesejadas, diminui a mobilidade muscular que é necessária para o bom e natural posicionamento do instrumento e dos membros. A rigidez e tensões na mão direita faz com que não haja fluidez no movimento e direção do arco.

Na obra *Première solo*, op.77, de C. Dancla, observou-se dificuldade em distinguir o caráter *staccato* do *legato*, assim como também não foi possível identificar os contrastes dinâmicos existentes na partitura. Perante o exposto durante as aulas, o professor cooperante ajudou o estudante a desenvolver o sentido musical e o fraseio.

Aulas lecionadas

1ª aula (18/12/2020)

No início da aula o estudante tocou a escala de ré maior, e foi possível verificar problemas nas mudanças de posição motivados pela tensão excessiva e pela forma como apoia o braço do violino na mão esquerda.

A aula continuou com a peça, *Première solo* (op. 77, 1906) de C. Dancla, e enfatizou-se a necessidade de desenvolver a qualidade sonora, assim como a correção da leitura da partitura. Observou-se instabilidade na pulsação, o estudante tocou as semínimas e mínimas com a pulsação correta, mas quando apareceram notas mais rápidas como colcheias e semicolcheias, reduziu o tempo a metade para as conseguir tocar.

Foram trabalhadas as notas dobradas. A pressão excessiva no arco, fez com que o estudante produzisse um som menos cuidadoso e uma afinação pouco precisa. Explicámos ao estudante que a pressão excessiva na corda altera a afinação e que o ideal na execução de cordas dobradas, é pressionar menos a corda e tentar deslizar o arco em todo o seu comprimento.

2ª aula (09/04/2021)

Começámos a aula por afinar o instrumento e tocar a escala de ré maior. Observei que a afinação do estudante tinha melhorado muito desde a primeira vez que a ouvira tocar, no entanto, repetimos as oitavas superiores das escalas de ré menor (harmónica e melódica), pois os meios-tons estavam com a afinação alta. O facto da afinação estar alta, deveu-se ao facto de o estudante espaçar os dedos (espaços referentes aos intervalos entre as notas) da mesma forma que se executam em posições inferiores. Expliquei ao estudante que o violino funciona com o mesmo princípio da guitarra, em que o espaço entre os trastos fica mais pequeno à medida que vai subindo para notas mais agudas. No violino, em notas agudas extremas, os espaços ficam tão pequenos que temos que colocar os dedos quase sobrepostos.

Demos seguimento à aula com o estudo n.º 30 de F. Kreutzer (1889). Devido ao estudo estar a ser trabalhado desde o período passado, sugeri ao estudante que tocasse de memória os primeiros compassos e me dissesse como se sentia com essa experiência. O estudante conseguiu tocar quatro compassos e referiu, “nem sabia que conseguia tocar isto de memória!”. Apesar do estudante ter tocado de memória, com sucesso estes compassos, negligenciou a qualidade do som, e a gestão do arco. Partilhei com o estudante uma estratégia que pode auxiliar em todas as pequenas ações que temos de controlar, em vez de visualizar os dedos, devemos tentar focar-nos no ponto em que o arco contacta com a corda. Desta forma, a nossa visão periférica consegue controlar tanto a posição da mão esquerda como o domínio do arco.

Na obra *Première solo* (op. 77, 1906) de C. Dancla, pedi ao estudante que começasse por tocar desde a parte final da peça. Havia uma parte em específico com o mesmo ritmo que foi trabalhado: quatro semicolcheias das quais a primeira era separada e as seguintes três no mesmo arco. Na partitura estava escrito um acento na primeira colcheia, a ser tocada com o arco para baixo, que o estudante teve dificuldade em executar. Dissecámos esses compassos,

tocámos devagar e pedi ao estudante que interpretasse aquele acento como uma nota à qual queremos dar ênfase.

3.5. 5º Grau

De acordo com o programa da disciplina de violino (2020, p.17), o 5º grau (Curso Básico) tem os seguintes objetivos de domínio:

Objetivos Gerais

- Demonstrar uma maior maturidade, uma postura e posição corretas, quando em contacto com o instrumento;
- Sonoridade clara e agradável em todas as cordas;
- Desenvolver a capacidade técnica do arco com golpes de arco mais complexos;
- Desenvolver a flexibilidade e rapidez da mão e dedos sobre o braço do instrumento;
- Desenvolver a leitura, tanto ao nível rítmico como ao nível melódico;
- Desenvolver uma linguagem musical no domínio da altura, duração, timbre, intensidade, forma, expressividade e afinação;
- Aquisição de competências a nível de plataformas digitais de gravação, acompanhamento e comunicação.

Objetivos Específicos

- Sonoridade com diferentes timbres em todas as cordas;
- Utilização de vários golpes de arco;
- Compreensão e execução de todas as posições até à 12ª;
- Conhecimento das notas na pauta musical até à 12ª posição e execução destas no instrumento;
- Interpretação de diferentes estilos musicais;

- Utilização de cordas dobradas (oitavas, terceiras e sextas);
- Utilização de *vibrato* ;
- Aumento da agilidade e destreza da mão esquerda;
- Desenvolver uma autonomia de leitura, estudo e interpretação aceitável;
- Compreensão e execução de ritmos mais complexos;
- Memorização de peças, concertinos e concertos.

3.5.1. Estudante I

Traços gerais do estudante

Estudante com quinze anos de idade, que frequenta o quinto grau no regime de ensino articulado do conservatório. As suas aulas decorrem às sextas-feiras no horário entre as 16:15-17:00 (45 minutos de duração). Este estudante começou a tocar aos dez anos de idade e refere que gosta de tocar violino. O estudante demonstrou ser trabalhador ao longo do ano, no entanto, teve um número elevado de aulas síncronas pela sua indisponibilidade de se deslocar ao CREV.

O estudante demonstrou capacidade de comunicação com o professor Luís Rufo, e tem facilidade auditiva para procurar corrigir a afinação no momento da *performance*. A sua evolução foi satisfatória e o seu repertório tem vindo a subir de grau de dificuldade, reflexo do seu bom desempenho e dedicação.

Quadro 12

Repertório do Estudante I do Ano Letivo 2020/2021

	Escala	Estudo	Peça/Concerto/Sonata
1º período	Ré maior e respetivos arpejos	Estudo nº 4 – F. Wholfhart (op. 15, 1905)	Tema e variações – G. F. Händel (2005)
2º período	Sol maior e respetivos arpejos	Estudo nº 4 – F. Wholfhart (op. 15, 1905)	Concerto para violino, em dó maior – D. Kabalevsky (op. 48, 1948)
3º período	Sol maior e respetivos arpejos	Estudo nº37 – R. Kreutzer (1894)	<i>Legende</i> – H. Wieniavsky (op. 17, 1896)

Aulas assistidas

Durante o período de aulas assistidas, observei que este era um estudante muito trabalhador, mas que era frequentemente chamado à atenção pelo professor para corrigir aspetos técnicos como as mudanças de posição. Faltava-lhe suavidade nas mudanças de posição, aspeto que foi melhorando com o decorrer do tempo, com a iniciação às escalas de quatro oitavas e com a exigência do repertório. Um dos pontos forte deste estudante era a qualidade sonora. Demonstrou facilidade a corrigir a afinação, mas, por vezes, com uma sonoridade descuidada. Essa sonoridade descuidada devia-se ao facto de pressionar o arco em excesso, o que provocava alguns ruídos. Este ponto fraco foi trabalhado com o estudo nº 37 de R. Kreutzer (1894), no qual a qualidade sonora vai determinar de uma forma crucial a execução da obra, isto é, desde o início do estudo, as notas dobradas necessitam ser tocadas com o máximo de leveza e fluidez, caso contrário, todo o estudo irá soar agressivo e desafinado.

Um dos aspetos que também exigiu trabalho e demanda devido ao grau de escolaridade do estudante, foi o desenvolvimento da musicalidade. A *Legende* de H. Wieniavsky (op. 17, 1896), foi uma excelente peça para trabalhar estes aspetos de expressão, diferenciação de cor, e timbre. Através desta peça também é possível desenvolver a sensibilidade, o sentido e direção de frásico, e os vários tipos de *vibrato*.

Aulas lecionadas

1ª aula (11/06/2021)

Iniciámos a aula pela afinação do violino e pela escala de sol maior e os relativos arpejos. O estudante pareceu bastante confortável e principalmente muito atento às mudanças de posição. Apesar do referido pedimos ao estudante para relaxar o ombro direito, que ao tocar na corda mi ficava tenso. Trabalhámos também o movimento do cotovelo essencial às mudanças de corda no mesmo arco.

Na segunda parte da aula, foi escolhido em conjunto com o professor Luís Rufo, um excerto para cada grau que fosse ao encontro da sua metodologia de trabalho. Para o 5º grau escolhemos os dez primeiros compassos do *Première solo* de C. Dancla (op. 77, 1906), como se pode verificar pela figura 8.

O excerto acima referido foi escolhido para trabalhar a memorização em contexto de sala aula através das seguintes estratégias:

1. Análise do excerto;

2. Leitura à primeira vista;
3. Tocar a metade inicial do compasso e solfejar a outra metade sem tocar;
4. Tocar um compasso a olhar para a partitura e o seguinte sem partitura;
5. Como fase final, tocar do início ao fim do excerto, sem paragens, de memória.

Figura 8

Excerto Musical do Estudante I: Première Solo de C. Dancla (op. 77, 1906). A cor azul assinala a extensão do excerto, a cor verde o sucesso na memorização e amarelo para partes com alguma dificuldade na memorização.

Doigtés et coups d'archet :
Fingerings and bowings :
Guy COMENTALE

1^{er} solo, en si mineur
1st solo, in B minor
opus 77 n°1

Charles DANCLA
(1817-1907)

VIOLON / VIOLIN

Moderato Maestoso

dolce

pp

f risoluto

Ao contrário dos excertos dos estudantes precedentes, neste excerto não fizemos marcações a vermelho pela ausência de problemas durante a execução do estudante.

De um modo geral, o trabalho de memorização deste estudante foi bem-sucedido, e todas as dificuldades foram ultrapassadas.

2^a aula (18/06/2021)

Na última aula do período letivo, focámo-nos em aspetos técnicos do repertório, para serem trabalhados no estudo individual durante as férias. Iniciámos a aula com a escala de sol maior e os relativos arpejos, que o estudante demonstrou ter bem preparado. Surpreendeu-nos que o estudante tivesse estudado com sucesso, de uma aula para a outra, o problema da movimentação do cotovelo nas mudanças de corda. Observámos dificuldades em fazer mudanças de posição no mesmo arco. Apesar do à vontade demonstrado pelo estudante a tocar

a escala, pedimos ao estudante para a tocar de forma lenta, com o objetivo de aprimorar as mudanças de posição, a movimentação do cotovelo e controle do arco.

A aula prosseguiu com o estudo nº 37 de R. Kreutzer (1894), no qual já tínhamos observado, nas aulas assistidas, que a maior dificuldade do estudante incidia na afinação das notas dobradas. Fizemos o exercício de tocar apenas as notas dobradas, pela sequência da partitura, em arcadas longas e com consciência do movimento dos dedos. Observámos também que o estudante não utilizava o arco de forma consciente e refletida.

Na última parte da aula trabalhámos a *Legende* de H. Wieniavsky (op. 17, 1896), em especial a secção das notas dobradas. A afinação não estava precisa, por esse motivo, pedimos ao estudante para tocar como se o ritmo fosse em semínimas, utilizando todo o arco, com o objetivo de ouvir a relação dos intervalos entre as notas, entender quando é necessário fazer mudança de posição ou apenas uma extensão do dedo e trabalhar a fluidez de arco (não parar o arco entre cada nota).

Capítulo 4- Considerações finais

A frequência na Prática de Ensino Supervisionada na classe do professor Luís Rufo, revelou-se uma experiência enriquecedora na medida em que permitiu um contacto próximo com a comunidade escolar e prática pedagógica, sobre a qual até então só tinha estudado, ao nível teórico, nas disciplinas que integram o Curso de Mestrado em Ensino de Música. O percurso durante a PES resultou num enriquecimento do meu desenvolvimento pessoal enquanto docente, do qual notei várias características e traços que valorizo enquanto ser pedagogo e, sobretudo, ser humano. Em primeiro lugar, a dedicação e disponibilidade que o professor Luís Rufo teve, para esclarecer dúvidas, dar aulas extra, deslocar-se propositadamente à escola para afinar instrumentos e proporcionar um grande apoio durante as aulas online que resultaram da evolução pandémica causada pela COVID-19 em Portugal, trouxe uma sensação de segurança aos estudantes, o que se tornou de extrema importância num ano letivo atípico como o de 2020-2021. Em segundo lugar, todas as aulas são adequadas às necessidades do estudante e têm em comum um sentido de sucesso crescente no seu percurso instrumental. O repertório é escolhido conforme as necessidades de evolução de cada estudante, tendo em consideração o seu gosto pessoal. Por último, considero que a metodologia de trabalho do professor Luís Rufo poderá inspirar-me, como futura docente, uma vez que o seu percurso violinístico se assemelha um tanto com o meu, tendo capacidade de transmitir os seus conhecimentos com excelência, adequando-se ao nível de compreensão de conteúdos de cada estudante da sua classe. No final do ano letivo, foi possível participar em audições de classe, o que auxiliou o desenvolvimento de competências como a organização e prestação de apoio e confiança aos estudantes, num momento de ansiedade pré *performance* em público.

No que concerne à ligação da PES com o tema da investigação verifiquei que, apesar da memorização das obras não ser um fator de relevo na pedagogia do orientador cooperante, foi possível analisar como os estudantes dentro do mesmo grau reagem a uma consolidação da memória a curto prazo, no tempo estabelecido para a aula e comparar os seus resultados de memorização e facilidades ou dificuldades entre diferentes graus de escolaridade. Dentro do 1º, 2º e 3º graus, houve estudantes que demonstraram mais facilidade em memorizar, e foi possível

estender um pouco do excerto proposto na aula própria para o exercício. O estudante de 4º grau não pôde comparecer às aulas de violino no final do ano letivo, pelo que foi necessário recorrer a um estudante de 5º grau para obter as horas de aulas requeridas nos regulamentos da Prática de Ensino Supervisionada. Deste modo, não foi possível obter um gráfico de análise comparativo entre estes dois estudantes.

Apesar de ter sido um ano atípico, a questão das aulas em modelo síncrono foi uma boa forma de aprimorar os meus conhecimentos não só sobre os *softwares* e plataformas disponíveis, como também adquiri conhecimentos sobre como lecionar em regime não presencial, as problemáticas que se enfrentam, e algumas estratégias para criar um ambiente acolhedor, tranquilo, fomentando o espírito positivo para uma boa gestão de sala de aula virtual.

Em suma, todos os conhecimentos adquiridos na PES contribuíram para o desenvolvimento de competências pedagógicas, assim como também permitiram recolher dados de estudo para a temática de investigação.

Capítulo 5 – O processo de memorização musical na aprendizagem do violino: nota introdutória

A execução instrumental sem o apoio da partitura é uma tarefa desafiante para a grande maioria dos músicos. Memorizar a informação é um processo demorado e requer compromisso e, assim como a mente humana é única no seu funcionamento, também os métodos utilizados para memorizar uma obra musical podem ser diferentes entre os pares (Aiello & Williamon, 2002; Ginsborg, 2004). De um ponto de vista científico, investigadores como Chaffin et al. (2003; 2009; 2012; 2016), Chaffin & Imreh (2002), desenvolveram modelos teóricos sobre a memorização durante várias décadas e muitas das colaborações dos seus estudos focam-se em experiências reais com músicos, o que foi um ponto de partida importante na história da investigação científica, aliando a psicologia cognitiva com a execução e desenvolvimento instrumental.

Com este trabalho, pretende-se procurar quais as estratégias de memorização que podem ser utilizadas, para agilizar o seu processo.

Deste modo, no capítulo um será feita uma contextualização sobre o tema da memória, recorrendo à revelação do estado a arte. De forma a haver um fio condutor, serão explicados os diferentes tipos de memória e a sua posição no meio musical. Expondo a génese da investigação é importante refletir sobre o porquê dos músicos tocarem de memória, o que ainda hoje suscita muitas opiniões diferentes e, uma vez abordado o assunto, sugere-se estratégias de memorização durante a prática instrumental.

No capítulo seguinte expõe-se a metodologia utilizada para a realização do trabalho: os objetivos da investigação, a apresentação do objeto de estudo e a classificação quanto à técnica de recolha de dados. Por último, apresenta-se uma reflexão sobre a análise dos dados e informações obtidas, tanto através do contacto direto com os estudantes assistidos e lecionados através da Prática de Ensino Supervisionada do CREV, como também pela recolha de informação atual por docentes e violinistas portugueses.

Capítulo 6 - A Memória (Estado da Arte)

O presente trabalho tem como objetivo fornecer uma base sólida de conhecimento sobre a memória e o seu tratamento ao longo dos tempos, segundo a investigação empírica dos especialistas. O desenvolvimento da tecnologia, em especial da cibernética e da computação, e de novas metodologias de pesquisa, ajudou à afirmação da psicologia cognitiva como uma ciência que tem como objeto de estudo o funcionamento dos processos mentais. (Walker, M. P., & Stickgold, R., 2006).

O termo memória (do latim *memoria*), 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, por isso, ser definida genericamente como o processo através do qual a aprendizagem perdura no tempo (Squire, L. R., & Kandel, E. R., 2002, p. 10). Assim, o ato de recordar é uma ação que começa num determinado instante e só se completa num tempo futuro, quando se recorre àquela informação. A memória varia de pessoa para pessoa, como os seus traços ou capacidade, contudo, apesar da diversidade existente, o sistema neurológico e cognitivo é comum a todos os seres humanos (Lisboa *et al*, 2015).

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.

Os conceitos iniciais sobre os processos de memória eram difusos (Sá, S., & Medalha, C., 2001). Richard Semon e Karl Eward Hering (Luria, 1981) consideravam a memória uma propriedade universal da matéria. Por outro lado, há autores cujas ideias convergem com Bergson (2012), segundo o qual a memória (chamada por ele de memória mental) era uma manifestação do livre-arbítrio, capaz de evocar voluntariamente traços individuais de experiências passadas

À parte do desconhecido, os investigadores atuais partilham a ideia de que o processo de memorização é composto por três fases:

- Codificação.
- Armazenamento.

- Recuperação.

Na primeira fase, a informação fornecida por estímulos ambientais através dos cinco sentidos transforma-se em unidades armazenáveis de informação que irão ser integradas na memória (Fonte, 2020).

Trindade (2016) considera a existência de dois tipos de aprendizagem:

- A que não exige um conhecimento consciente, designada de hábito, resultado do processo de repetição contínua, como as atividades motoras em geral, ações reflexivas e mecânicas;

- O conhecimento que evoca conscientemente eventos passados que está sujeito a ser perdido através do esquecimento ou patologias mentais.

Os neurónios estabelecem entre si redes sinápticas, das quais resultam interconexões relativamente estáveis após o seu processamento, ficando o seu funcionamento sujeito a modificações das novas experiências que vão sendo registadas. Pela sua excelência de complexidade, cada informação é armazenada e evocada de forma diferente, usando para isso diversas redes neuronais (Clark, 2018). À capacidade das redes neuronais se adaptarem e terem capacidade de mutação contínua designa-se plasticidade (Trindade, C., 2018, p. 83).

Radvansky (2017) refere que há uma diversidade de ideias que abrangem o processo de cognição e como este pode ser aprimorado com treino. O mesmo autor, no seu estudo, reforça a matriz de que quanto melhor a pessoa associa informação a eventos cognitivos de relevância, mais organizada será a memória e a sua retenção. Porém, o desenvolvimento desta associação não é o nível máximo do processo cognitivo humano, mas sim uma base fundamental da aprendizagem. A investigação empírica atual foca-se em aspetos referentes à capacidade de armazenamento, duração da retenção, ativação da memória e como esta é desativada por inatividade, contudo, o autor assume que apesar de serem fundamentos de peso para a expansão de várias áreas educacionais e científicas, há ainda muito mais para investigar (Radvansky, G. A., 2017, p. 121).

Os autores Almeida (2010) e Damásio (2010), afirmam que o mecanismo de aquisição, codificação, armazenamento e recuperação de informações, está relacionado com as emoções. Sendo a grande força da criatividade, a imaginação traduz-se na manipulação de imagens tanto captadas no momento como daquelas guardadas no armazém de memórias. A imaginação recupera informações que foram guardadas nos circuitos nervosos, onde, com a ajuda da emoção, organiza-se de acordo com categorias específicas. Daí que um grande artista ou inventor, é alguém que utiliza a emoção para manipular essas imagens de forma extraordinária.

6.1. Tipos de memória

É consensual entre os especialistas que a memória humana não é uma entidade unitária, mas uma composição de múltiplos sistemas independentes, interativos. A recuperação das informações retidas é descrita por diversos sistemas que se apoiam mutuamente, mas que processam as matérias de forma particular, ou seja, cada um dos sistemas de memória consiste numa associação entre um grupo específico de neurónios, de tal modo que quando um dispara, todos os outros disparam, criando um padrão específico (Nunes, 2008, p.18)

Adotando a definição de Sá & Medalha, (2001, p.103), o sistema nervoso tem duas funções básicas: a manutenção da homeostase do organismo, referente à capacidade de manter o equilíbrio interno independentemente do que o rodeia no exterior e a segunda função, a emissão de comportamentos. Estes comportamentos são resultado da interação dos fatores genéticos com o ambiente que, estando em constante mutação, desenvolve processos neurobiológicos que definem a aprendizagem.

Como a aprendizagem é uma memória apropriadamente gravada (Izquierdo, 2018), é imperativo mencionar a metamemória que se define pela capacidade individual da autoconsciência das memórias e de como elas funcionam, ou, segundo Dunlosky & Bjork (2008, p.11) “(...) refere-se ao conhecimento do povo e ao controlo dos seus próprios processos de aprendizagem e memória¹²”.

Entre os especialistas não existe consenso no que se refere à classificação dos tipos de memória existentes no ser humano. Uma das teorias mais importantes sobre este tema é o modelo modal de Atkinson & Shiffrin (1971). É uma teoria sobre como a informação é armazenada na memória ao longo do tempo (Fonte, 2020, p.19), que propõe a divisão geral da memória em três partes:

- Sensorial.
- Curto prazo.
- Longo prazo.

Estas diferenças situam-se ao nível da capacidade de registo, da sua duração, do código de processamento e do suporte neuro-anatómico (Ruiz-Vargas, 2002).

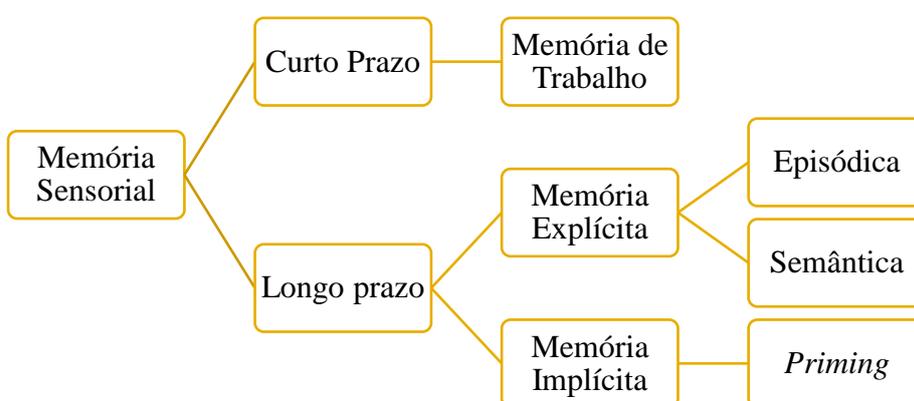
Autores mais recentes como Jiménez (2012), consideram que o sistema modal de Atkinson & Shiffrin (1971) é limitado ao seu conhecimento, na sua época, sobre um assunto que cada vez mais é temática de investigação. Desse modo, apresenta-nos sete tipos

¹² Tradução livre do original: “(...) refers to people’s knowledge of, monitoring of, and control of their own learning and memory processes” (Dunlosky, & Bjork, 2008, p.11).

fundamentais de memória de acordo com a sua duração em armazenamento e à forma como evocamos essa informação. Doravante, iremos considerar o sistema de classificação da memória de Jiménez (2012), que de acordo com a figura 9, parte da memória sensorial e se ramifica consoante os seus códigos de processamento e duração no armazenamento de outras formas de memória.

Figura 9

O Esquema da Memória, Segundo a Classificação de Jiménez (2012)



As memórias sensoriais são fundamentais ao nosso sistema cognitivo, pois evitam a sobrecarga de processamento e das estruturas da memória (Jiménez, 2012; Habib, 2000). A memória de reprodução sensorial (ou imediata), retém a informação durante milissegundos (entre 200 e 300 milissegundos) e compreende a informação de todos os nossos sentidos para que possa ser utilizada em atos de sequência imediata (Gazzaniga et al., 2002). Este tipo de memória inclui uma fase de processamento que integra a atenção seletiva, bem como funções cerebrais que se organizam de forma a atingir um objetivo específico.

Entre os armazenamentos sensoriais, há dois tipos de registos que suscitam maior atenção aos investigadores:

- Icónico.
- Ecóico.

O icónico, ou visual, é responsável pela perceção ocular e opera no ícone (o registo que contém a informação). Este estímulo tem de ser rapidamente armazenado porque deteriora-se em cerca de 0,5 segundos. A pesquisa de Sperling (1960), evidencia que o que se mantém na memória icónica é aquilo que supomos existir no ambiente, e que pode conter até 12 itens.

O armazenamento ecóico refere-se à percepção auditiva, e é transitória no sentido em que retém uma informação pouco processada que fica retida cerca de 2 segundos. Esta situação pode ser comprovada, por exemplo, quando alguém nos faz uma pergunta e nós respondemos “o que é que disseste?”, mas logo de seguida percebemos perfeitamente o que foi perguntado (Eysenck & Keane, 2007, p.190).

Outro tipo de memória é a memória de curto prazo, que doravante será referida como MCP. Quando já seleccionámos e entendemos a informação sensorial, parte dela (especialmente as informações que mais nos interessam) passa para a MCP. Ela tem uma função fundamental, manter a informação na mente mesmo que ela não esteja presente. Na MCP, os limites temporais situam-se à volta de alguns segundos (15 a 30 segundos), e os limites de capacidade de informação estão restritos, em média, a 5 e 9 itens (Gerber, 2012). Snyder (2000), considera que a duração deste tipo de armazenamento, depende da complexidade da informação e por quanto tempo se conserva sem ser evocada. Se os indivíduos procurarem manter a informação por longos períodos de tempo, precisam de ensaiar, isto é, mantê-la ativa através da repetição mental, que poderá ser um fator contributivo para a transferência desta matéria para um tipo de armazenamento de longo prazo ou até mesmo permanente.

A memória de trabalho, outro dos tipos de memória existentes, é considerada por alguns autores (Jiménez, 2012; Izquierdo, 2018; Ruiz-Vargas, 2002; de Almeida, 2010) um subtipo da MCP. A origem do conceito de memória de trabalho remonta aos anos 70. Foi o psicólogo britânico Alan D. Baddeley que, em 1974, usou esse conceito pela primeira vez (Baddeley & Hitch, 1974). Trata-se de uma conservação da informação por tempo suficiente para ser lembrada, mas é esquecida assim que servir para um fim específico, havendo um processamento fugaz no seu armazenamento. A fim de exemplificar na prática este tipo de memória, podemos imaginar a situação de quando memorizamos o número de telemóvel do dentista, mas, assim que marcamos o número e agendámos uma consulta, essa memória cai no esquecimento.

Uma das lacunas que se pode apontar à MCP, é a capacidade limitada combinada com a fragilidade de armazenamento que, por alguma distração pode provocar esquecimento. Em relação às causas que provocam esse esquecimento, Albuquerque (1998) apresenta dois tipos de explicação: a primeira baseia-se na teoria do desuso da informação, uma vez que o tempo medeia a aprendizagem e a recuperação da informação; a segunda, mostra que o esquecimento não ocorre devido ao decurso do tempo, mas devido à interferência proactiva entre os estímulos.

A memória a longo prazo, que doravante será referida como MLP, é o derradeiro armazém ou estrutura de memória, por esse motivo alguns autores atribuem-lhe a denominação de secundária. Esta memória tem capacidade ilimitada de armazenamento de informação, por

um período indefinido de tempo (Albuquerque, 1998). Nela encontram-se todos os nossos conhecimentos, memórias, habilidades e até a informação sobre o funcionamento dos processos cognitivos denominada de metamemória. Ruiz-Vargas (2002) menciona que este sistema mantém de forma permanente a informação e permite a sua recuperação em qualquer altura através da evocação ou do reconhecimento (Squire, 1992). Apesar deste armazenamento se relacionar com a fase mais sólida de retenção de informação, também nesta fase existe a possibilidade de haver esquecimento. Ao contrário do que sucede na memória a curto prazo, na MLP o esquecimento não está relacionado com a deterioração ao longo do tempo, resulta da interferência entre respostas similares através da perturbação causada por indicadores ou *pistas* no processo de codificação contínuo (Albuquerque, 1998).

Izquierdo (2018) classifica a MLP com base na forma como ela é evocada: o meio explícito ou implícito.

A memória explícita (ou declarativa), constitui-se pelo conhecimento e experiências prévias, às quais os indivíduos recorrem de forma consciente. Esta memória pode ser episódica ou semântica. Na memória episódica, a recordação consciente em acontecimentos passados em que o indivíduo participou, datados no tempo e localizados no espaço, correspondendo à memória autobiográfica (Tulving, 1985), originando “(...) a habilidade de “voltar atrás” no “tempo” mentalmente”¹³ (*idem*, p. 387), como por exemplo relembrar o primeiro dia da faculdade ou a primeira vez que viajamos para o estrangeiro. A memória semântica também se insere no panorama consciente, mas não está associado a uma linha temporal nem a um contexto autobiográfico, mas a “(...) ideias sobre um tema ou conhecimento sobre palavras e símbolos.”¹⁴ (Tulving, 1972, p.386), estando muitas vezes ligada ao campo académico.

Já a memória implícita (não declarativa), exprime-se quando o conhecimento é manifestado sem que o sujeito tenha consciência de possuí-lo, ou seja, memórias que não necessitam de uma recordação intencional, referindo-se a esta como sendo de acesso indireto (Sá & Medalha, 2001, p.103). Este tipo de memória inclui diversas formas de conhecimento observáveis no quotidiano do indivíduo, que podem ser apreendidas e retidas, mesmo quando não exista intenção envolvida no processo (Ruiz-Vargas, 2002), entre elas a aprendizagem de habilidades motoras que adquirimos a partir dos primeiros meses/anos de vida (gatinhar, caminhar, correr, saltar, nadar), e outras que fomos adquirindo com o passar do tempo por hábito do movimento (técnicas de algum desporto ou tocar um instrumento). Neste sentido, também Muller et al. (2016), associam a capacidade que um violinista tem de fazer *vibrato* ,

¹³ Tradução livre do original: “Episodic memory affords (...) the ability to mentally “travel back” in time” (Tulving, 1985, p.387).

¹⁴ Tradução livre do original: “(...) mental thesaurus, organized knowledge a person possesses about words and other verbal symbols.” (Tulving, 1972, p. 386).

realizar mudanças de posição ou posicionar o arco na corda, a algo que resulta da criação de memórias procedimentais ao longo da sua aprendizagem instrumental.

Apesar da memória implícita ser alvo de ideias divergentes pela sua forma vaga de evocação, encontramos um fenómeno que é referido por vários autores (Jiménez, 2012; Chartrand & Jefferis, 2004; Muller et al., 2016; Anderson, 2001; Ruiz-Vargas, 2002; Sá & Medalha, 2001; Tulving, 1985), que se considera ser um indicador de concordância: o *priming*, muitas vezes chamado de memória procedural ou procedimental. Adotando a definição de Anderson (2001), “(...) o termo, em psicologia, é geralmente utilizado para pré-ativações ou facilitações, como a melhoria do processamento de um estímulo em função de uma apresentação anterior.”¹⁵ (p. 471).

Chartrand & Jefferis, (2004, p. 854) utiliza uma definição objetiva sobre o *priming* e a sua influência na nossa memória:

As experiências do indivíduo no meio, ativam temporariamente conceitos mentalmente representados. A ativação destes conceitos, que podem incluir traços, esquemas, atitudes, estereótipos, objetivos, emoções e comportamentos, aumenta a sua acessibilidade. Estes conceitos são ditos como preparados, isto é, tornam-se mais propensos a influenciar os pensamentos, sentimentos, julgamentos e comportamentos subsequentes. O *priming* também se refere a uma técnica experimental que é usada para simular a ativação de conceitos que geralmente ocorre através de experiências no mundo real¹⁶. (Chartrand & Jefferis, 2004, p. 854)

De acordo com o autor acima referido, exemplificando um exercício experimental de *priming*, apresenta-se a um indivíduo uma lista de palavras, na qual, entre muitas, consta a palavra *montanha*. Pedimos à pessoa para fazer um jogo de completar palavras através dos

¹⁵ Tradução livre do original: “In psychology, the term priming is generally used for pre-activations or facilitations. Priming is defined, for example, as the improvement of the processing of a stimulus as a function of a previous presentation” (Anderson, 2001, p. 471).

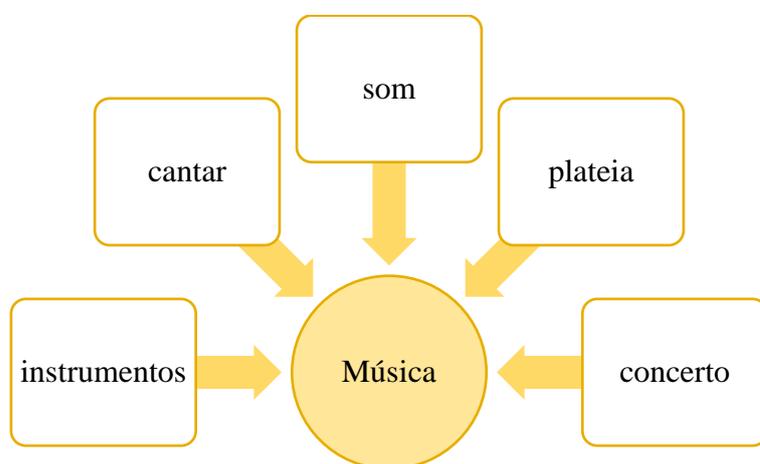
¹⁶ Tradução livre do original: “An individual’s experiences in the environment temporarily activate concepts that are mentally represented. The activation of these concepts, which can include traits, schemata, attitudes, stereotypes, goals, moods, emotions, and behaviors, heightens their accessibility. These concepts are said to be primed; that is, they become more likely to influence one’s subsequent thoughts, feelings, judgments, and behaviors. Priming also refers to an experimental technique that is used to simulate the activation of concepts that usually occurs through real-world experiences.” (Chartrand & Jefferis, 2004, p. 854).

prefixos ou partes iniciais do vocábulo que lhe são indicados. Se lhe apresentarmos as letras “mon”, a probabilidade do sujeito as associar a *montanha* é maior do que se o mesmo não tivesse consultado a lista previamente fornecida.

Este tipo de exercícios também tem o seu protagonismo na área da educação infantil, quando pedimos aos estudantes para completar uma palavra em falta num específico campo lexical, como no esquema de autoria pessoal indicado abaixo.

Figura 10

Campo Lexical de Música



6.2. A memória Musical

O campo de investigação da memória tem vindo a incrementar os estudos em contexto musical, na medida em que se procuram compreender os processos de receção de informação e memorização das obras musicais, com o intuito de desenvolver conhecimentos sobre este assunto.

Garulet (2019) inicia a sua tese de mestrado exatamente com esta questão, que leva a autora a querer perceber como otimizar o processo de memorização:

Durante todo o meu tempo de estudo pianístico, memorizar tem sido o meu maior desafio. Fora da área musical, a minha memória parece não ter qualquer problema, eu fui realmente um bom estudante, quando tive que memorizar todos os reis que Espanha teve desde 1492 ou todos os elementos na tabela periódica. Mas tocar a peça mais simples e curta, para piano, em frente a uma plateia era o meu pior pesadelo. O medo do palco tem algo a ver com isso, é claro, mas não é especialmente grande no meu caso; outras pessoas ficam mais nervosas do que eu e não têm qualquer problema com as notas. Então, se não é a capacidade de memorização do meu cérebro, nem o meu medo do palco, então o que é?¹⁷ (Garaulet, 2019, p.4)

Chaffin & Imreh (2002), Aiello & Williamon (2002) e Chaffin & Ginsborg (2011) comparam a leitura da notação musical com a leitura de texto. Assim como não lemos letras isoladas, o músico não lê notas, mas sim uma organização e reconhecimento dos seus padrões, sequências e repetições através de um agrupamento hierárquico, inerente à habilidade de memorizar. No entanto, apesar de haver uma ligação entre música e linguagem, as pesquisas de Aiello & Williamon (2002) e Chaffin & Ginsborg (2011), vieram demonstrar de que não se trata de um sistema singular e que a memória musical pode constituir processos independentes do ciclo fonológico.

Memórias direcionadas por conteúdo são mais suscetíveis a serem explícitas, envolvendo conhecimento (linguagem) declarativo. Já a cadeia associativa como ferramenta de memorização, é formada por repetições mecânicas que será mais propensa a ser implícita, apropriando-se do procedimento motor como base da execução. O ideal é que o músico seja capaz de utilizar tanto a memória implícita como a explícita, uma vez que nenhuma delas é suficiente quando aplicada isoladamente da outra.

Assim, o primeiro tipo de memória associado à música é a **memória nominal**, que tem por sua base o solfejo como base da aprendizagem da linguagem musical (Garaulet, 2019).

¹⁷ Tradução livre do original: “(...) During my whole piano studies, memorizing has been my biggest challenge. Out of the music field, my memory seems to have no problem at all, I was actually very good at school when I had to memorize all the kings Spain has had since 1492 or all the elements in the periodic table. But playing the simplest, shortest little piece for piano in front of an audience was my worst nightmare. Stage fright has something to do with it, of course, but it is not especially big in my case, some other people get more nervous than I do and have no problem with the notes. So, if it is not my brain’s memorizing ability, nor my stage fright, then what is it?” (Garaulet, 2019, p.4).

A forma de notação musical que nos é ensinada nas aulas de educação/formação musical provém de Guido d'Arezzo (992-1050), que denominou as notas como as conhecemos (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) inspirada no *Hino a São João Batista*, cuja inicial de cada verso corresponde a uma nota musical. Esta é uma forma utilizada em países como Portugal, Itália, Espanha, França, Roménia, Grécia, Bulgária, Turquia, Rússia ou países da América latina, descendência arábica ou persa. Contudo, nos Estados Unidos da América, Reino Unido e Alemanha, é utilizada a notação Boeciana¹⁸ com a escala de abecedário (C, D, E, F, G, A, B) (*How Music Theory Works in Different Countries*, 2018).

Edwin Hughes (1884-1965) e Tobias Matthay (1858-1945) foram dos primeiros músicos/pedagogos a escreverem extensivamente a respeito da memorização de obras musicais. Os autores destacam três tipos de memória relativas à música: a cinestésica, a visual, e a auditiva. Os mesmos autores sublinham que não existe uma memória inteligente sem o conhecimento da estrutura musical e dos processos composicionais que a integram (Williamon & Valentine, 2002). Chaffin (2012) acrescenta a estes três, “(...) a memória motora, emocional, narrativa e a linguística” (Chaffin, Logan, & Begosh, 2012, p. 230).

A memória emocional, a consciência e outras características do nosso contexto interno, afetam nitidamente a recuperação da memória. De acordo com Sternberg (2010), a capacidade do ser humano se lembrar das informações é maior quando está num contexto interno semelhante àquele em que as informações lhe foram inicialmente apresentadas. A memória está intrinsecamente associada a emoções. Grande parte da informação que está armazenada na nossa MLP foi retida porque houve uma emoção que lhe deu sentido e importância. O mesmo se aplica à música: as peças que se interpretam são como uma história a contar para o público. Para que essa história seja interessante, é imprescindível o estudo e interpretação de diferentes caracteres (Garaulet, 2019).

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.” (Chaffin et al., 2016, p. 355). A memorização de uma música recorrendo somente à memória cinestésica, torna o processamento de informação frágil e vulnerável a interferências tanto externas como internas provenientes da instabilidade emocional. Cienniwa (2014), num tom pessoal, afirma que, “(...) apesar de ser o primeiro tipo

¹⁸ Anicius Manlius Severinus Boethius (c.a 480-524), decidiu associar as quinze primeiras letras do alfabeto latim a quinze notas ascendentes, reduzindo-se, posteriormente, a uma oitava (*Where Do the Names of the Notes Come From?* 2020).

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.”¹⁹ (p.39).

Relativamente à **memória visual** aplicada à música, trata a partitura como fragmentos de representações fotográficas, no entanto, “(...) alguns músicos declaram ter memória fotográfica, enquanto outros afirmam que a sua memória visual é fraca ou inútil.” (Chaffin, et al., 2012, p. 233). Tratando-se apenas de uma imagem mental e não uma fotografia real, há um grande espaço para cometer erros durante a *performance*, e nesse caso, “(...) para o músico descobrir se interpretou de maneira equivocada uma nota, não pode inspecionar a sua imagem mental da partitura, terá de voltar a olhar para o objeto real” (*ibidem*), ou seja, recorrer à partitura física. A função da memória visual sobressai, por exemplo, ao tocarmos por partituras de diferentes edições. Segundo os autores acima mencionados, se o músico muda de partitura, as informações visuais serão diferentes da memória visual àquela que estava anteriormente habituado, logo terá mais dificuldade em estudar a obra.

A **memória estrutural (ou analítica)**, associada à memória visual da partitura, baseia-se no aspeto teórico da música. A sua eficiência depende do conhecimento teórico e analítico que o músico possui. Garaulet (2019) apresenta duas divisões desta memória: a primeira, apoia-se na forma da obra musical (estrutura geral, secções, frases, motivos) e pode fornecer pontos de desenvolvimento mais detalhado, e a segunda, nos fundamentos de harmonia (funções tonais, compreensão de acordes, cadências e tonalidade no geral). Dito isto, compreende-se que as estruturas musicais mais básicas como rondo (*rondeau*), formas binárias, tema e variações ou forma sonata, e obras de tonalidade clara e perceptível serão mais acessíveis de memorizar.

Sobre a **memória auditiva**, Finney & Palmer (2003) referem que esta pode ser abrangida por indivíduos que não possuem nenhum conhecimento musical e são capazes de memorizar uma música e reproduzi-la oralmente, pela audição repetitiva da música. Na execução musical, a memória auditiva informa ao músico o que vem a seguir, oferecendo guias que permitem a previsão de uma sonoridade que lhe é familiar. No entanto, há mais facilidade em memorizar auditivamente uma música se houver um padrão na escrita, como é o caso das músicas populares em relação à sua divisão estrófica invariável. Também nesta secção vale salientar a importância da *audiação*, que consiste na capacidade de imaginar um som e conseguir reproduzi-lo. Garaulet (2019) acredita que o sentido de *audiação* é extremamente vantajoso no processo de memorização auditiva: “(...) quando tocamos de ouvido,

¹⁹ Tradução livre do original: “(...) While it is often the first type of memory to be lost under pressure, it has also saved me in a number of instances when I couldn't see or hear what was coming next. Thankfully, my fingers kept on going.” (Cienniwa, 2014, p.39).

desenvolvemos uma relação entre som e movimento, o que aprimora a nossa execução de memória.”²⁰ (p.8).

São vários os autores que mencionam a ideia de que nenhum tipo de memória que não englobe a parte motora, é suficiente para explicar a memória na sua execução instrumental (Palmer, 2006; Gabrielsson, 2003); Chaffin et al., 2016).

Muitos intérpretes ainda utilizam a repetição sistemática como ferramenta principal da memorização. O ato da repetição da leitura, auxilia a fixação da informação, que será transferida para o armazenamento sensorial da MCP. É o ensaio regular que vai encaminhar a informação para a MLP, sendo que a retenção de informações por repetição só é realizada se a quantidade de informação for pequena, chamando-se prática *distribuída*, teorizada por Rubin-Rabson (1940).

Quando um músico ensaia a memorização de uma obra, forma aquilo que se denomina de traços de memória, investindo assim no período de consolidação. A consolidação é um processo demorado, mas relativamente flexível conforme a perícia do músico, que visa a fixação da informação na MLP. Para evitar que a consolidação seja vítima de interferência, é necessário haver um processo de reconsolidação, isto é, a constante ativação das memórias previamente codificadas (Sternberg, 2010).

A pesquisa de Tucker et al. (2017) mostra que também o sono é uma ferramenta útil para a consolidação da memória, passando-a da MCP para MLP. Os autores supra citados revelam que, após o trabalho de memorização repetitivo, deve-se priorizar o descanso e apenas no dia seguinte voltar à secção trabalhada, e se possível, adicionar novos conteúdos. O descanso noturno, assim como a sesta em alguma altura do dia, beneficiam a formação da MLP e a consolidação não só da informação processada durante o estudo, como também da memória motora – por exemplo, dedilhações, golpes de arco e movimento corporal no geral.

6.3. Porquê tocar de memória?

Anteriormente ao século XIX, os músicos, por norma, não levavam a partitura para o palco numa execução a solo, para mostrar ao público as suas habilidades e, nesse sentido, haver um maior fator de espanto. Atualmente, o dilema de fazer uma *performance* de memória ou não, é recorrente nos músicos, principalmente à medida em que o grau de mestria do instrumento aumenta.

²⁰ Tradução livre do original: “(...) When we play by ear we develop this relationship of sound-movement, and thus our playing by memory improves.” (Garaulet, 2019, p.8).

Na corrente que apoia a execução de memória, Hofmann (1920) refere que “(...) tocar de memória é indispensável para a liberdade da execução musical e que se deve armazenar na mente, toda a peça, para cumprir todos os seus detalhes.” (pp. 112, 113)²¹. Newman (1984) também afirma que memorizar é, mais do que uma vantagem, uma conveniência para a interpretação artística. É conveniente não haver a preocupação da viragem de páginas ao longo da *performance*, permitindo ao intérprete dedicar toda a sua atenção à execução musical. Este autor defende a ideia de que o medo do músico ter um lapso de memória é equiparável às distrações provenientes do virar a página. Contudo, se uma obra musical estiver corretamente memorizada, o medo de falhar não deve ter um papel tão significativo.

Cienniwa (2014) enumera, por experiência própria, alguns benefícios sentidos durante o processo de memorização de obras musicais:

- A iluminação local deixa de ser um problema acrescido (quando um músico toca em palco, existe a preocupação de haver uma luminosidade confortável para conseguir ler a partitura);

- Maior autonomia para a interpretação na medida em que pode levar mais facilmente a interpretações e a um fraseado personalizado;

- Solidificação e desenvolvimento da técnica;

- Desenvolvimento de uma melhor compreensão da intenção do compositor, pelo sentido de construção das frases;

- O processo de memorização de uma obra obriga-nos a ter disciplina;

- Melhor noção de afinação;

- A execução sem partitura permite mais liberdade de movimentos.

E, por último, termina a sua reflexão referindo que “Nós devemos-lo à música que amamos, porque a música memorizada é a que teve melhor aprendizagem.”²²

Por vezes, a memorização, mais do que uma conveniência, torna-se uma necessidade técnica, uma vez que existem passagens que pela sua dificuldade de execução se tornam extremamente difíceis de interpretar sem estarem memorizadas.

Na música antiga, a música coral era memorizada, porém, não existe a tradição sólida de memorizar música de *ensemble*²³: música de câmara, orquestra e outros grupos de género erudito, pela necessidade de manter, em formato físico, as várias anotações que são decididas

²¹ Tradução livre do original: “(...) Playing from memory is indispensable to the freedom of rendition. You have to bear in your mind and memory the whole piece in order to attend properly to its details.” (Hofmann, 1920, pp 112, 113).

²² Tradução livre do original: “We owe it to the music we love because memorized music is better learned music.” (Cienniwa, 2014, p. 31).

²³ Refere-se a música executada por um conjunto de instrumentos.

durante os ensaios. Nesse sentido, ter a partitura em frente no momento da *performance* evita o seu esquecimento, que poderia gerar situações desastrosas em palco.

Independentemente da tradição, o certo é que “(...) não se deve executar de memória uma obra que não está suficientemente estudada”²⁴ (Cienniwa, 2014, p.25).

Numa outra perspectiva, alguns músicos, entre os quais os pianistas concertistas Janina Fialkowska e Lazar Berman, discorrem sobre o pânico do esquecimento e, como um concerto é um evento público de grande importância e dificuldade físico-mental, não é necessário correr o risco de ter um lapso de memória (Chaffin & Imreh, 2002). Daí que seja necessário ensinar os estudantes não só as estratégias mais adequadas para memorizar e codificar uma obra musical, como também ativar a recuperação da informação.

6.4. Estratégias de estudo

Tocar de memória pode ser um fator de *stress* para muitos músicos, tornando-se essencial o uso de estratégias que proporcionem maior segurança no momento da execução instrumental. A utilização dessas estratégias, proporcionam mais confiança, mais conforto e reduzem os níveis de ansiedade num momento de execução pública (Chaffin et al., 2016).

As chamadas *brancas* durante uma execução de memória, correspondem a uma série de eventos cuja cadeia é interrompida por fatores externos ou internos, que revelam falta da consolidação da memória musical. Muitas vezes ouvimos os músicos a estudar de forma repetitiva como forma de memorizar uma obra, porém, o estudo deve incluir diversos tipos de dispositivos mnemónicos²⁵, que servem para aumentar a capacidade de recuperação da informação. Uma mnemónica (ou dispositivo mnemónico), refere-se a qualquer tipo de técnica de aprendizagem que auxilia a retenção da informação. As mnemónicas transformam a informação recolhida, numa forma que permite à mente humana reter essa informação de forma mais eficaz (Cienniwa, 2014).

Numa nota pessoal, Cienniwa (2014) partilha com os leitores que, um dia após um recital, um membro do público aproximou-se e perguntou como é que o músico conseguiu memorizar as obras, ao que o autor respondeu: “(...) Na verdade, não é memorização, mas sim a utilização de várias mnemónicas para criar a experiência, mas se não tivesse estas ferramentas,

²⁴ Tradução livre do original: “(...) One should not play from memory if the piece isn’t learned well enough (...)” (Cienniwa, 2014, p.25).

²⁵ Deriva da palavra grega μνημονικός (mnēmōnikos) e está relacionada com Mnemosyne, nome da deusa da memória segundo a mitologia (Cienniwa, 2014, p.59).

a obra não estaria memorizada.”²⁶ (p.59). Neste sentido, Holmes (2005) considera que o principal objetivo da memorização é torná-la parte integrante da aprendizagem, pelo desenvolvimento de uma técnica de execução consciente.

Quando o músico possui um bom nível de domínio instrumental e se coloca no processo de memorizar uma obra musical, cria o seu próprio método de organização e elaboração de estratégias (Sternberg, 2010). O individualismo na escolha das estratégias está intrinsecamente associado ao mapa dos estímulos cerebrais, que também é único na sua essência (Palmer, 2006), e à medida que a *expertise* musical se desenvolve, o intérprete tende a utilizar estratégias cognitivamente mais elaboradas.

6.4.1. Identificação de padrões

Toda a aprendizagem de formação musical, no reconhecimento de notas e ritmos, e o tempo investido no estudo de escalas e arpejos, permite o reconhecimento de padrões. Esses padrões facilitam a leitura de uma nova obra e a sua memorização, uma vez que novas sequências de notas adquirem significados previamente registados na memória.

Estes padrões que estão armazenados na memória explícita (declarativa), aliados à memória motora necessária para a executar, providenciam as bases de toda a aprendizagem musical (Chaffin & Imreh, 2002). Para além dos padrões rítmicos e melódicos, Sloboda et al. (1998) consideram igualmente importantes os padrões das dedilhações, onde por norma, os padrões melódicos requerem dedilhações iguais ou semelhantes. Ginsborg (2004) é da opinião que quando há trabalho de análise dos padrões, independentemente da sua génese, é importante anotá-los na partitura, pois poderão ser *pistas* de recuperação de informação confiáveis.

Shockley (1997) reforça a ideia de que ter conhecimento dos padrões básicos, como intervalos, escalas e acordes, simplifica a aprendizagem, e deste modo, quanto mais cedo o músico começar esta formação, mais rapidamente será capaz de compreender, fazer as associações necessárias, e memorizar, otimizando o tempo de aprendizagem de novas peças.

O uso desta ferramenta para a memorização de obras musicais, está diretamente relacionado com a MCP e o número de itens que conseguimos reter em armazenamento. Quando identificamos padrões como arpejos ou escalas, todas essas notas formam apenas um item, em vez da individualidade das notas constituintes, tornando o processo de retenção mais vasto (Garaulet, 2019).

²⁶ Tradução livre do original: “(...) Well, it’s not really memorization. I use a bunch of mnemonics to create the experience- but if I didn’t have those tools, the piece wouldn’t be memorized.” (Cienniwa, 2014, p.59).

6.4.2. Consciência corporal

A utilização eficiente do corpo em prole da otimização da *performance* musical, a partir do desenvolvimento da consciência corporal já é uma temática com cada vez mais pesquisas associadas, especialmente na utilização da técnica Alexander focada para artistas de artes performativas (Alcantara, 2013). Este tipo de consciência corporal beneficia não só da execução *per se*, como também é uma ferramenta que, na sua utilização regular, previne lesões associadas. Pode-se considerar que a análise dos recursos fisiológicos abrange uma análise prévia da obra por pequenas secções, escolhendo as opções mais adequadas de movimentos

Quando um estudante aprende um instrumento, o movimento motor é o primeiro a ser utilizado e, quando simula a motricidade da execução instrumental na ausência do mesmo, fá-lo com movimentos, como por exemplo, batendo os pés ou dedos em alguma superfície. Esta ativação de movimento sugere que recursos motores que foram utilizados na prática do instrumento, formem a base da recuperação da memória.

6.4.3. Análise musical

É a partir da análise musical que se adquire uma conceptualização geral da obra que se interpreta. Este procedimento deve ser iniciado e acompanhado pelo professor, que deverá progressivamente, ensinar o estudante a analisar princípios básicos da construção musical, como por exemplo, a esquematização da melodia, separação por frases, secções e partes, identificar os motivos recorrentes, as sequências tonais e harmónicas, assim como a identificação de células rítmicas, auxiliando substancialmente a compreensão da obra a interpretar (Cedillo & Andreu, 2012).

Os estudos de Aiello & Williamon (2002) examinaram os métodos utilizados por músicos profissionais para memorizar peças. O resultado final mostrou que todos eles davam especial importância à análise cuidadosa da partitura, com especial atenção à sua estrutura. Pelos dados recolhidos, a atenção dada aos elementos constituintes da composição musical eram elementos-chave para uma boa memorização da peça em questão.

Também o estilo das peças influencia a forma como os músicos memorizam as obras, sendo que a música contemporânea, por ser mais complexa a nível harmónico, necessita de uma maior memória analítica no reconhecimento de padrões únicos (Fonte, 2020).

Mishra (2005) afirma que “(...) padrões de uma obra musical desconhecida, tonal, serão mais fáceis de identificar devido à experiência prévia de música tonal.”²⁷ (p.76), o que por outro lado, pode fazer os padrões mais difíceis de identificar na música modal ou atonal, requerendo para isso mais tempo de memorização.

Garaulet (2019) propõe que se analise a obra na melhor qualidade possível, mas sem dar demasiada importância a acordes específicos ou pequenos detalhes. O mais importante é identificar a tonalidade e as secções que a constituem e, posteriormente, analisar partes da harmonia das frases e motivos da obra. A percepção da relação intervalar é igualmente importante para a análise.

Apesar do autor supra referido mencionar que não é necessária a análise pormenorizada das obras, melhor será a memorização quanto maior a capacidade analítica do indivíduo.

6.4.4. Prática mental

A memória visual não pressupõe apenas o *olhar* para a partitura: poderá referir-se a uma visualização mental da estrutura musical ou da própria cinestésica da execução. Sobre esta matéria, Garaulet (2019) menciona que “(...) a melhor capacidade visual advém do trabalho fora do instrumento (...)”²⁸ (p.22).

A prática mental é uma técnica de criar uma representação mental de uma ideia pré-concebida de forma a enriquecer a *performance* musical (Bernardi et al., 2012). Esta prática está intrinsecamente ligada à memória nominal: quando o instrumentista consegue solfejar mentalmente a obra que irá executar, ocorre a associação das notas com o seu movimento, altura e som correspondente. Se conseguirmos imaginar um som e executá-lo perfeitamente de seguida, é um exemplo de como o trabalho mental pode beneficiar a memorização da obra musical (Garaulet, 2019).

Sendo este um tópico pouco palpável, Cienniwa (2014, p.70) propõe várias estratégias para otimizar a prática mental.

- A prática mental deve ser um momento sem contacto com o instrumento;
- Utilizar uma cadeira diferente do habitual;

²⁷ Tradução livre do original: “(...) patterns in an unfamiliar piece of tonal music might be easier to identify due to previous experience with tonal music.” (Mishra, 2005, p.76).

²⁸ Tradução livre do original: “(...) the best visual skills come from working away from the instrument (...)” (Garaulet, 2019, p.22).

- Utilizar o espaço exterior ou uma divisão diferente da casa (ou do local habitual de estudo);
- Fazer uso da prática mental enquanto se executam outras tarefas do quotidiano;
- Desenvolver um esquema mental da partitura através de secções facilmente identificáveis (por exemplo, a introdução, a apresentação do tema, etc.) e imaginar a ligação de umas partes para as seguintes;
- Percorrer, mentalmente, a obra do fim para o início;
- Utilizar o metrónomo e conseguir rigor rítmico, mesmo nas partes mais lentas da música;
- Identificar mnemónicas e entender as semelhanças e diferenças entre padrões (por exemplo, duas frases semelhantes com ligeiras alterações).

Para um instrumentista, “(...) a *performance* musical serve como um excelente modelo de estudo da prática mental porque é constituída de vários elementos cognitivos complexos (...)”²⁹ (Bernardi et al., 2012, p.275). Utilizada como complemento, esta prática é mais eficiente do que a sua não-utilização, mas não é tão eficiente como a prática física (*idem*, p. 276).

6.4.5. Estudo lento

A execução de secções em *tempo* mais lento do que o indicado (o chamado tempo de estudo, ou tempo de leitura) permite a desassociação entre a mão esquerda e a direita e o ritmo da melodia, trabalhando sobretudo a memória cinestésica e visual através da observação crítica e consciente. Há um foco de concentração direcionado, facilitando a desconstrução do excerto musical que por vezes é difícil de conseguir em fluxos rápidos de informação, especialmente quando se trata de problemas técnicos instrumentais (Barry, 1992). Todavia, esta estratégia não é eficiente caso sejam utilizadas obras de andamentos muito lentos ou em obras musicais de pouca dificuldade.

O autor alerta que a demanda muscular em andamentos muito mais lentos do que o escrito originalmente pelo compositor é diferente, potencializando o armazenamento de movimentos que não serão utilizados na *performance* do andamento desejado.

Por experiência própria, enquanto estudante, os meus professores insistiam que quando tocasse um excerto lento, deveria utilizar a mesma quantidade de arco que utilizaria

²⁹ Tradução livre do original: “(...) music performance serves as an excellent model for studying mental practice because it is made up of tasks with complex cognitive elements (...)” (Bernardi et al., 2012, p.275).

quando fosse executar a obra no seu andamento correto, de modo a evitar memorizar movimentos desnecessários à *performance*.

Quando estudamos um trecho de forma lenta, para consolidar a sua memorização, podemos recorrer à estratégia de variação, isto é, modificação de elementos musicais do excerto. Na maior parte das vezes, os músicos utilizam modificações rítmicas para resolver problemas técnicos, no entanto, podem também ser utilizadas variações de dinâmicas, de tipo de ataque na corda, ou até mesmo variações de arcadas. É uma ferramenta que suscita motivação no processo de estudo, pois exige criatividade.

O estudo lento pode ser acompanhado pela utilização do metrónomo. Mesmo que haja perda no fator musicalidade, o metrónomo assume um novo significado no processo de memorização: na ausência de partitura e no combate à pressão emocional no momento performativo, é importante ter a noção do *tempo* e desenvolver rigor e estabilidade (Cienniwa, 2014). O autor refere ainda as seguintes vantagens na utilização do metrónomo para a consolidação musical:

- Ajuda a evitar qualquer dependência da memória cinestésica;
- Em *tempo* lento, evita a prática sentimental (por vezes somos levados pelas emoções, durante a interpretação, alterando ligeiramente a pulsação) e permite a concentração somente nas notas a serem executadas;
- O estudo com o metrónomo garante a solidez da obra, uma vez que cada célula irá corresponder ao seu lugar metricamente preciso.

6.4.6. Secções

Ebbinghaus (1913), um importante autor na área da psicologia, afirma que memorizar pequenas quantidades de informação, com pequenas secções de estudo é mais fácil do que memorizar muita informação em sessões de grande duração. Neste sentido, Mishra (2002) apresenta-nos o processamento segmentado - que envolve dividir a peça em diferentes secções - e trabalhá-las isoladamente, como ferramenta de estudo individual para consolidar a memorização do texto musical. Exemplifica-se, na figura 11, a sugestão de divisão em secções de estudo do 1º andamento do Concerto em sol maior, para violino, de A. Vivaldi (RV310, op.3, nº3, 1711).

Figura 11

Sugestão de Divisão em Secções de Estudo do 1º Andamento do Concerto em Sol Maior de A. Vivaldi (RV310, op.3, nº3, 1711).

The image shows a musical score for the first movement of Vivaldi's Concerto in G major, Op. 3, No. 3. The score is divided into sections with colored underlines: green, yellow, purple, blue, red, and cyan. The score includes markings for 'Allegro', 'Tutti', 'Solo', and 'V' (Violin). The score is for violin, strings, and B.C. (Basso Continuo).

A determinação das secções é uma questão pessoal que depende do domínio técnico instrumental. Chaffin & Imreh (2002) sugerem que as partes menos desafiantes permaneçam numa secção maior e as partes mais exigentes sejam trabalhadas em segmentos menores.

O trabalho por secções isola partes da obra e propõe que esta estratégia seja sempre acompanhada pelo estudo da transição de uma secção para a próxima. No entanto, quando é apresentada uma nova obra ao estudante, deve tentar-se a execução integral da peça para “(...) estabelecer o tempo, identificar as passagens difíceis e ter uma visão geral da peça (...)”³⁰ (Mishra, 2002, p.75). A leitura geral é importante para a conceptualização de uma imagem artística da peça, sendo possível desde logo, identificar a sua estrutura formal, permitindo ao intérprete ter uma ideia de como a peça deve soar.

³⁰ Tradução livre do original: “(...) establish tempo, identify difficult passages, and to get an overview of the piece (...)” (Mishra, 2002, p.75).

6.4.7. Repetição sistemática

Chaffin et al. (2009), exploram a forma como o método de repetição afeta a memorização. Por um lado, apresentam-nos o estudo repetitivo, que quando praticado do início ao fim da obra, resulta no desenvolvimento de um tipo de memória conhecida como *serial cueing*. Neste tipo de memória cada passagem serve como pista para a passagem seguinte, o que não é a melhor opção de estudo, uma vez que se a memória falhar o músico vê-se forçado a voltar ao início porque não tem pontos mentais de referência noutras partes da obra. No entanto, se o músico iniciar o seu estudo em diferentes pontos da peça, acaba por desenvolver uma memória desses pontos, conhecida como *content-addressable memory* (Chaffin et al., 2016). Este tipo de memória exige um processo de memorização consciente e trabalhoso, e ao contrário do *serial cueing*, proporciona uma espécie de rede de segurança ao músico no momento da *performance*, uma vez que os pontos de apoio estão espalhados pela extensão musical. Os músicos menos experientes confiam quase exclusivamente na automatização por repetição. No entanto, os autores afirmam que, quando o músico utiliza a repetição sistemática como única ferramenta de memorização das obras, há um risco acrescido na fragilidade do processo, sendo a sua utilização exclusiva arriscada e não recomendada.

A repetição sistemática não é sempre a melhor estratégia de memorização, mas é a mais utilizada por estudantes menos experientes nesta área. Cienniwa (2014) esclarece, numa nota pessoal:

No meu pior e mais impaciente momento de estudo, a minha tendência era repetir sistematicamente. Estava demasiado ansioso para colocar a peça ao nível exigido. Este tipo de prática pode ser imprudente, e mesmo que não o seja, não desenvolve muito mais para além da consistência motora. Os músicos que executam uma obra antes de a tentar memorizar, provavelmente não fizeram mais do que repetir passagens, marcar dedilhações e algumas notas fundamentais. Chega a um ponto em que é possível tocar a obra de memória, mas será que isto é realmente o máximo que se quer preparar antes de subir a um palco?³¹ (Cienniwa, 2014, p.64).

³¹ Tradução livre do original: "(...) In my worst, most impatient type of practice, I tended to repeat and repeat. I was just too anxious to get the piece to playing level, and all I wanted to do was play. This sort of practice can be thoughtless. Even if it isn't thoughtless, it does little else but to assure a tactile foundation. Those musicians who bring a piece to playing level before attempting to memorize it have probably not done much more than repeat passages after, perhaps, marking fingerings and other

Com isto, pode concluir-se que a repetição sistemática é uma ferramenta válida para auxiliar a memorização musical, contudo, é uma forma superficial de abordar o conhecimento detalhado das complexidades interpretativas.

6.4.8. Treino auditivo

A expansão das plataformas *online* permitiu aos músicos e apreciadores desta arte, ouvirem os seus intérpretes e as suas obras favoritas em formato áudio, mesmo aquelas que foram publicadas no passado. Qualquer estratégia de memorização que envolva o ato de execução, envolve o treino auditivo da obra musical, que com ensaio e solidificação pode passar facilmente para a MLP.

Quando se ouve uma obra repetidamente, uma cadeia de eventos mentais começa a ser ativada através de um processo denominado *extração de características*. O cérebro extrai da música características básicas, usando redes neurais especializadas como a altura do som, timbre, intensidade, ataque das notas e as diferentes componentes tonais e harmónicas. Logo após este processo, ocorre o período de *integração*, que consiste na associação destas informações para a construção de uma percepção completa da obra musical (Sloboda, 1986).

A memória musical e a percepção auditiva podem ser desenvolvidas paulatinamente mediante orientação adequada. Cedillo & Andreu (2012, p.33) revelam que a capacidade auditiva é de qualidade variável e manifesta-se de duas formas:

- Externa: através da execução instrumental, na qual o músico reconhece os sons que lhe são familiares;
- Interna: na ausência do instrumento, em que o músico é capaz de imaginar os sons e dar-lhes um significado dentro do contexto musical.

Cedillo & Andreu (2012) também associam a memória a prática mental e o solfejo ao processo de treino auditivo. A percepção dos padrões musicais, uma vez identificados visualmente, também são associados ao que o músico ouve, isto é, na partitura, quando se identifica uma escala, o músico também a identifica auditivamente, sabendo de forma exata como soa uma escala, sem precisar de executar no instrumento. Nesta linha de pensamento, Aiello & Williamon (2002) referem que: “(...) os dedos são servos da mente, eles movimentam-

foundational notes. After a point, it may be possible to play such work from memory, but is this really as far as you want to prepare before going on stage?” (Cienniwa, 2014, p.64).

se pela ordem dada pelo cérebro. Se o ouvido estiver bem treinado, o cérebro percebe corretamente e os dedos farão o seu trabalho de forma igualmente correta.”³² (p. 175).

Segundo Lo (2010), o treino auditivo pode ser desenvolvido em qualquer indivíduo, independentemente se for músico ou não. Contudo, para os artistas esta é uma ferramenta importante que deve ser trabalhada através da escuta ativa (consciente, atenta) de uma ampla variedade de obras para piano, evoluindo progressivamente a capacidade do ouvido distinguir estilos de composição, diferentes formas, sonoridades da época, estilística musical. Este procedimento “(...) irá servir ao estudante para adquirir consciência da sonoridade particular de cada obra e procurar a sua própria *performance*.”³³ (*idem*, p. 58).

6.4.9. Guias de execução

A *performance* de memória deve visar o equilíbrio entre a capacidade de execução com excelência e evocação de memória previamente armazenada, e por outro lado, o fator espontâneo de uma interpretação verdadeiramente artística (Chaffin et al., 2016; Chaffin & Imreh, 2002), isto é, “(...) toda a eficiência da aprendizagem, o conhecimento perfeito da obra, de nada valem se não estiverem ao serviço de um propósito mais elevado que é o da beleza musical em si (...)” (Guimarães, 2015, p.15).

Neste sentido, procura-se investigar sobre uma estratégia que abrange todos os tipos de prática física e mental acima referidos.

Ao observar como os instrumentistas se recuperam de falhas de memória, Robert Chaffin (o primeiro investigador a debruçar-se sobre esta nova forma de memorização musical) constatou que estes fazem uso de “(...) marcações, sinais, dicas, anotações mentais, ou seja, uma série de pontos de referência que funcionam como redes de segurança, permitindo a recuperação da memória durante a execução.” (Gerber, 2012, p.42). Estes pontos de referência, denominados guias de execução, consistem em representações conceituais da música que estão ligadas à resposta motora correspondente a ela, e dizem respeito a aspetos que requerem maior atenção durante a execução (Chaffin & Imreh, 2002).

Os referidos guias criam uma hierarquia e codificam os planos de ação, promovendo estratégias de aprendizagem e resgate. Os autores supra citados, classificam os guias de execução em quatro diferentes categorias:

³² Tradução livre do original: “(...) the fingers are the servitors of the brain; they perform the action the brain commands. If, therefore, by means of a well- trained ear, it is clear to the brain how to execute correctly, the fingers will do their work correctly.” (Aiello & Williamon, 2002, p. 175).

³³ Tradução livre do original: “(...) students obtain increased knowledge of style as it relates to various historical periods; this they can then apply to their own performances.” (Lo, 2010, p. 58).

- Guias básicos, que dizem respeito a questões técnicas da peça, podendo envolver dedilhados, movimentos do braço necessários para realizar determinada passagem, etc.;

- Guias interpretativos, que se aplicam a decisões de mudanças dinâmicas, de sonoridade, preparação do ataque das notas, a agógica, o timbre e a aplicação do *rubato* (Gerber, 2012, p.48);

- Guias estruturais, que delimitam as secções, frases e motivos da peça e incluem também os pontos estruturais chamados *switches* (capacidade de relação entre motivos ou frases semelhantes) ou pontos de troca de andamento, que são aqueles nos quais o intérprete deve focar sua atenção (Chaffin et al., 2003);

- Guias expressivos, que se referem ao caráter da peça, como sentimentos e afetos e ambientes criados pelo intérprete ou indicados pelo compositor. Os guias expressivos são os que englobam maior marco pessoal, uma vez que “(...) cada intérprete vai construir um cenário particular e intransmissível.” (Gerber, 2012, p.49).

Os guias de execução têm duas funções essenciais na sua utilização:

- Funcionam como pontos de concentração durante o estudo instrumental;

-Têm a capacidade de direcionar o pensamento tornando mais rápida a recuperação de ocasionais falhas de memória.

Toda a execução é ímpar, isto é, diferente a cada momento, pelo simples facto de não sermos robóticos na construção do nosso ser. A utilização dos guias permite lidar com essas incertezas durante a execução de um modo controlado, dentro das possibilidades humanas.

6.4.10. Rotinas de estudo

Por último, nenhuma destas estratégias resultam sem a planificação de uma rotina de estudo. Se o objetivo é memorizar uma obra musical, o intérprete deve focar o seu estudo de forma a atingir certos objetivos diários, para se tornar um processo gradual e bem definido, evitando assim que a *obrigação* de memorizar acumule para a última semana antes da *performance* ou que haja uma sobrecarga desregular no estudo (estudar muito tempo um dia, e no outro não estudar nada).

Cienniwa (2014) sugere que esta prática se faça acompanhar de um diário de estudo que permita ao músico escrever o que foi realizado durante a sessão e definir os seus objetivos para futuras sessões de estudo: “(...) utiliza o teu registo para listar os teus objetivos, áreas

problemáticas, sucessos e necessidades – tudo o que venha à cabeça durante o estudo (...)”³⁴ (p.42).

O planeamento de uma rotina de estudo deve respeitar as seguintes premissas:

- Quanto tempo tenho para estudar?
- Como é que vou dividir o meu tempo?
- Com base na sessão de estudo anterior, quais são as necessidades de hoje?

O compromisso de seguir uma rotina de estudo pode vir a ser cansativo. Nesse sentido, Cienniwa (2014) refere que, para o estudo ter a medida certa de foco, eficiência e paciência, é necessário fazer pausas da sessão de estudo, utilizando um relógio, ou, na atualidade, um dispositivo eletrónico que cumpra essa funcionalidade. Assim como controlar o tempo de estudo, é igualmente importante cronometrar as pausas que se vão fazendo. Deste modo, o cronómetro funciona nas duas extremidades do espectro da prática: por um lado, modera os momentos de entusiasmo, quando queremos prosseguir o estudo sem fazer pausas, por outro, os momentos em que há falta de motivação para estudar, ou enfrentamos passagens que não estamos a conseguir descodificar, o limite de tempo lembra-nos que irá haver uma pausa para descontrair.

Para criar alguma diversidade nas rotinas, Garaulet (2019) sugere a aplicação de várias estratégias dinâmicas:

Sê criativo. Toca com todas as estratégias que puderes. Canta as melodias durante cinco minutos, depois analisa a peça durante outros cinco minutos, ouve a obra duas vezes, repete os dois primeiros compassos lentamente e com diferentes ritmos, designa um carácter para a primeira secção, toma pausas. Isto é apenas um exemplo, este tipo de prática requer esforço, mas torna-se mais fácil ao longo do tempo e é bastante eficaz (p. 4)³⁵

³⁴ Tradução livre do original: “(...) use your log to list your goals, problem areas, successes, needs—anything that comes to mind when practicing (...)” (Cienniwa, 2014, p.42).

³⁵ Tradução livre do original: “Be creative. Play with all the strategies you can. Sing the melodies for 5 minutes, then analyze the piece another 5, listen to the piece twice, repeat the first two bars very slowly and with different rhythms, assign a character to the first section, take a break. This is only one example, this kind of practice is effortful but it can get easier with time and it is very effective.” (Garaulet, 2019, p.4).

O principal objetivo é manter a motivação e foco, enquanto também se desenvolve o gosto pelo estudo, uma vez que o estado de espírito de um indivíduo e as suas emoções durante a prática instrumental estão intrinsecamente associadas ao resultado da memorização.

Na verdade, as sessões de estudo e a memorização do repertório musical não devem ser processos associados à ansia e angústia do momento, e para isso, é conveniente a utilização de várias estratégias que direcionem o indivíduo a atingir os seus objetivos e criar boas experiências de *performance*, ou seja, “(...) quanto mais nos divertirmos, mais tempo iremos querer passar a fazê-lo, desenvolvendo as nossas capacidades como músicos.”³⁶ (Garulet, 2019, p.4).

³⁶ Tradução livre do original: “(...) The better and more fun we do it, the more time we will want to spend doing it, and the more we will improve our skills as musicians.” (Garulet, 2019, p.4).

Capítulo 7 – Metodologia

7.1. Natureza da pesquisa

Para a investigação deste trabalho recorreu-se a uma metodologia qualitativa, que, segundo Rodrigues (2013), tem os seus princípios associados ao idealismo de Kant, ou seja, a realidade não é detentora da verdade absoluta, havendo espaço para diferentes interpretações consoante aquele que se depara com ela. Este tipo de investigação abrange essencialmente as pesquisas da área de educação e é essencialmente descritiva, de carácter naturalista- uma vez que a recolha de dados é feita no local onde os fenómenos ocorrem naturalmente- e reside no interesse do investigador mais pelo próprio processo do que pelos resultados obtidos, na tentativa de compreensão dos comportamentos na perspectiva do sujeito (Bogdan & Biklen, 2003). Neste sentido, a investigação qualitativa levanta questões do ponto de vista do investigador que poderá servir de referência para futuras pesquisas ou, até mesmo, novas abordagens sobre o assunto, o que faz com que as questões abordadas no trabalho que se segue tenham um carácter evolutivo e abram possibilidade de investigação em outros campos disciplinares.

Segundo Malhotra (2001) “(...) a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística” (p. 155), podendo também ser usada como complemento, para explicar os resultados obtidos pela pesquisa quantitativa. Em relação a esta investigação em específico, será mais importante a recolha de dados do processo de memorização e dos mecanismos que os participantes utilizaram do que a procura de conclusões específicas e absolutas.

7.2. Objetivos da pesquisa

Desde o início do meu percurso musical enquanto estudante, senti que havia quase a obrigação de executar música de memória e, por outro lado, presenciava uma falta de material

e ferramentas de apoio ao estudo que permitissem alcançar a tarefa. A questão de executar uma obra de memória causa, geralmente, ansiedade, insegurança e aumenta o nível de preocupação do estudante. Daí que atualmente, definir a importância da memorização associada à prática musical e procurar ferramentas que direcionam a prática instrumental nesse sentido, tem sido cada vez mais um objeto de estudo.

Com esta pesquisa, procurou-se investigar qual é a posição de um estudante em relação à memorização musical e quais são as suas limitações. Após a introdução de estratégias sugeridas por investigadores das ciências humanas, músicos e violinistas portugueses, pretende-se fazer a comparação dos dados recolhidos, de diferenças e semelhanças entre estudantes do mesmo grau académico.

Alguns estudantes revelam facilidade na memorização, no entanto, são também diversos os casos em que a *performance* de memória se apresenta como uma fonte de ansiedade (Chaffin et al., 2016). Apesar da execução de memória ser um requerimento obrigatório em diversos contextos performativos, muitas vezes o seu processo carece de diretrizes dos professores (Lisboa et al., 2015).

A presente investigação tem um objetivo exploratório, que, segundo Mattar (2001), passa pelo levantamento de fontes secundárias, experiências, estudos de casos selecionados e observação informal. Enquadram-se na categoria dos estudos exploratórios todos aqueles que procuram adquirir maior familiaridade com o fenómeno pesquisado. Nesta investigação em particular é imprescindível o conhecimento dos factos, que permitam a formulação precisa das problemáticas envolventes nos processos mentais que ocorrem no processo de memorização, e *a posteriori* criar hipóteses e pesquisas mais estruturadas sobre como o processo psicológico se reflete no movimento físico. Para Zikmund (2000), os estudos de objetivo exploratório são úteis para diagnosticar situações, descobrir explicações alternativas ou explorar ideias que poderão ser fonte de novos trabalhos de investigação.

7.3. Objeto de estudo

Yin (2001) considera o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa que possui uma vantagem específica quando: “(...) se faz uma questão tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (p.28). A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos específicos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, beneficiando-se assim no desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a recolha e a análise de dados. Até um certo ponto, o presente trabalho

de investigação faz parte de uma abordagem de estudo de caso, uma vez que foi feito acompanhamento experimental com os mesmos estudantes de diferentes graus durante os meses correspondentes à PES, o que permitiu a recolha de dados no que concerne à experiência de memorização em sala de aula (memória de curta duração).

Participaram no presente estudo estudantes de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, que frequentam o ensino artístico especializado de música do CREV, sendo que dois estudantes eram do 1º grau, dois estudantes do 2º grau, dois estudantes de 3º grau, dois estudantes de 4º grau e um estudante de 5º grau. A observação de pares do mesmo grau permitiu comparar as limitações entre estudantes que frequentavam o mesmo nível académico.

7.4. Instrumentos de recolha de dados

Quando se fala de investigação, uma das partes mais importantes é a recolha dos dados, sem os quais não é possível fazer um levantamento de factos ou do próprio objeto de estudo. Desta forma, os procedimentos de recolha de dados serão descritivos na medida em que, como investigador, relato os fenómenos comportamentais observados da memorização musical feita em sala de aula. Ao longo de todo o processo, o método comparativo foi fulcral para assumir diferenças ou semelhanças entre as fases que constituem o armazenamento da memória (Lakatos & Marconi, 2001).

De seguida apresentamos as técnicas utilizadas, de obtenção de dados para a análise dos fenómenos a serem estudados:

7.4.1. Observação

Observar é “(...) aplicar atentamente os sentidos físicos a um objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso” (Cervo & Bervian, 2002, p. 27), reconhecendo que a observação é vital para o estudo da realidade e das suas leis. Segundo a ciência, para observar, deve procurar-se a forma mais correta de o fazer, através de um método: “(...) é preciso parar e pensar sobre o que vai ser observado, porque vai ser observado, e como vai ser observado” (Silva, M. A., 2013, p. 416). Para ter validade científica, a observação exige desde uma dilatação do tempo até uma meticulosa revisão bibliográfica, uma vez que ajuda o investigador a “(...) identificar e obter provas sobre ações inconscientes, mas que orientam o seu comportamento” (Marconi & Lakatos, 2002, p. 79), quando o objeto de estudo é o indivíduo.

No que concerne à técnica de observação, será direta, *in loco*, no próprio ambiente de ocorrência de fenómenos; no entanto, é imprescindível a observação indireta de cariz empírica, isto é, a pesquisa documental envolvente. A observação será sistemática na medida em que é

estruturada e planejada. O investigador dirige a sua observação para algo concreto e determinado, havendo uma escolha de fenômenos concretos que interessam ao observador analisar, o que implica estabelecer antecipadamente o estudo exploratório sobre o que se pretende conhecer. Considerando um ponto de vista envolvente, a observação será não-participante. Segundo os estudos de Marconi & Lakatos, (2002), o observador entra em contacto com a realidade estudada, porém, permanece de fora.

7.4.2. Entrevista

As técnicas de recolha de dados são um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência, ou seja, corresponde à parte prática da obtenção de informação (Lakatos & Marconi, 2001). Segundo Cerro & Bervian (2002), a entrevista é uma das principais técnicas e pode ser definida como uma conversa entre o pesquisador e o entrevistado, seguindo um guião lógico e estruturado para se obter informações sobre determinado assunto em particular. No entanto, os autores encontram alguns obstáculos que devem ser considerados, entre eles, a falta de motivação e compreensão do entrevistado, a apresentação de respostas falsas, a incapacidade de responder às perguntas e a influência do entrevistador no entrevistado.

Nesta investigação, as entrevistas foram realizadas a participantes com uma vasta experiência de ensino como o professor orientador dr. Carlos Damas, professor dr. André Fonseca e o professor orientador cooperante Luís Rufo. No caso do professor Carlos Damas e o professor André Fonseca, pela impossibilidade de o fazer presencialmente, foram enviadas questões por *email* e, no caso do professor Luís Rufo, a entrevista teve lugar na sala de aula, durante o PES (consultar Anexos 1, 2 e 3). O objetivo foi recolher opiniões sobre a importância da memorização musical na *performance* violinística.

7.4.3. Questionário

Segundo Cerro & Bervian (2002), o questionário “(...) refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche” (p. 48). Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas, sendo que as abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados. Partindo desta ideia, também Marconi & Lakatos (2002) definem o questionário como uma “(...) série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador” (p.88). Para Quivy & Campenhoudt (1998) estas ferramentas consistem em colocar a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas à sua opinião e atitude em relação a alguma problemática, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou ainda sobre qualquer outro ponto relevante para o investigador.

Das vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: permite alcançar um maior número de pessoas, é mais económico, a padronização das questões possibilita uma

interpretação mais uniforme dos inquiridos - o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas-, assegura o anonimato e o questionário pode ser preenchido *online* através de várias plataformas que a era digital permite, não havendo a necessidade do autor estar no mesmo espaço/tempo que os inquiridos. Apesar de ser eficaz na recolha de informação sobre um grande número de indivíduos, Almeida (1995) afirma que a lacuna na técnica de inquérito reside na superficialidade do material recolhido e na pouca credibilidade das respostas.

O formulário dirige-se a professores de cordas e foi disponibilizado *online*, através da plataforma *Google Forms* (consultar Anexo 4). A sua divulgação para apelar à participação foi feita pela solicitação a várias entidades de ensino em Portugal.

7.4.4. Pesquisa documental e bibliográfica

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a recolha de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos, particulares, de instituições e fontes estatísticas. Uma das ramificações da pesquisa documental é a bibliográfica, que se define por contribuições culturais ou científicas realizadas no passado sobre um determinado assunto, tema ou problema que possa ser caso de estudo (Lakatos & Marconi, 2001; Cervo & Bervian, 2002). Para Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica, “(...) abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc.(...) e a sua finalidade é estabelecer o contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (...)” (p. 183). Em suma, toda a investigação deve ter um suporte na pesquisa bibliográfica, para que o foco seja sempre o intuito da inovação e não repetir a problemática outrora solucionada. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica, reside no facto de fornecer ao investigador um instrumental analítico para qualquer tipo de pesquisa, no entanto, pode haver um esgotamento das fontes, o que requer inovação e constante criação de possibilidades.

É imprescindível que o investigador tenha um papel insaciável na busca pelo maior número de informações possíveis, não só na sua quantidade como no seu teor qualitativo. Para Creswell (2002), a técnica de triangulação pode ser usada para validar os dados por meio da comparação entre fontes de dados distintas, examinando-se a evidência dos dados e utilizando-os para desenvolver linhas convergentes na investigação. Como forma de aumentar e reforçar esta credibilidade, é necessário cruzar os resultados através de diferentes técnicas e abordagens, pelo que apenas uma nunca será suficiente (Dexter, 2006), ou seja, nenhuma investigação deve partir de dados recolhidos de uma só fonte.

Capítulo 8- Análise dos participantes no estágio e dados recolhidos

8.1 Reflexão sobre a memorização dos excertos atribuídos aos estudantes do Conservatório Regional de Évora

O exercício de memorização consistiu em apresentar uma partitura nunca antes estudada, numa aula de 45 minutos, tendo sido feita a respetiva leitura e memorização através das seguintes estratégias anteriormente referidas:

1. Análise do excerto;
2. Leitura à primeira vista;
3. Tocar a metade inicial do compasso e solfejar a outra metade sem tocar;
4. Tocar um compasso a olhar para a partitura e o seguinte sem partitura;
5. Tocar o excerto do início ao fim do excerto, sem paragens, de memória.

8.1.1 - Análise dos estudantes de 1º Grau

Figura 12

Comparação de Resultados Entre o 1º Grau

Estudante A



Estudante B



A figura 12 indica o excerto apresentado aos estudantes de 1º grau. Os resultados foram bastante diferentes.

O estudante A executou sem dificuldade os primeiros três compassos, no entanto, apresentou dificuldades associadas ao ritmo, como assinalado a vermelho no compasso quatro. Em vez de tocar duas notas ré semínimas, executava colcheias e esta foi uma dificuldade verificada durante todas as repetições da secção assinalada. O penúltimo compasso, assinalado a amarelo, também foi executado com alguma incerteza, porém, após algumas repetições, foi executada com sucesso.

Já o estudante B, apresentou bastante dificuldade em executar as notas dó, assinaladas a vermelho no primeiro e quinto compassos: tocava a nota dó sustenido em vez de dó natural e, até fim das repetições, seguiu a tocar do sustenido. Esta foi a única questão problemática para este estudante. O resto do excerto, tanto a nível rítmico como de notação, foi executado com brio.

8.1.2. Análise dos estudantes de 2º Grau

Figura 13

Comparação de Resultados Entre o 2º Grau

Estudante C



Estudante D



Em relação ao 2º grau, como indicado na figura 3, o estudante C apresentou dois tipos de dificuldades após a aplicação das estratégias referidas no início do presente capítulo: as de notação e de arcadas. No segundo compasso, o desafio verificou-se porque se formou uma quebra no desenho melódico, fazendo com que o estudante tocasse constantemente as notas si-ré, em vez de ré-si, uma vez que no primeiro compasso e no primeiro tempo do segundo compasso, as colcheias estão escritas em sentido ascendente, repetindo-se o padrão nessas células. A mesma situação repetiu-se no compasso seis.

Já nos compassos três, quatro, sete e oito, sublinhados a amarelo, o estudante teve algumas dificuldades na assimilação das notas e principalmente nas duas colcheias ligadas pelo mesmo arco, mas conseguiu, ao fim de algumas repetições, executar com sucesso.

O estudante D, como não apresentou qualquer dificuldade na execução do mesmo excerto, foi decidido aumentar a extensão do mesmo. Deste modo, o desafio verificou-se na secção entre o nº 1 e nº 2, que o estudante mencionou ser menos intuitiva que a parte inicial até ao nº 1.

Foi necessário investir mais tempo no trabalho de análise da linha melódica para o estudante chegar à conclusão que a segunda e terceira nota desses compassos se repetia, o que facilitou o processo de assimilação da informação. Porém, foi nos compassos catorze e quinze, assinalados com círculo vermelho, que o estudante apresentou bastantes dificuldades de memorização, não pela sua dificuldade técnica (até porque essas notas já tinham sido tocadas anteriormente) mas porque se sentia nervoso por saber da existência de uma alteração da nota (sol suspenso), que lhe criava dificuldades de execução.

De um modo geral, a sua execução de memória foi muito interessante por ter sido possível aumentar a quantidade de informação a reter, no entanto, os compassos referidos, assinalados a vermelho, não foram memorizados corretamente.

8.1.3. Análise dos estudantes de 3º Grau

Figura 14

Comparação de Resultados Entre o 3º Grau

Estudante E

Estudante F

Após a aplicação das estratégias referidas no início deste capítulo, a figura 14 reflete a comparação dos resultados entre os estudantes de 3º grau. O estudante E executou os dez primeiros compassos perfeitamente, de memória, no entanto, esquecia-se de esperar uma pausa de semínima para iniciar o tema novamente. Também no compasso treze tocava constantemente dó sustenido em vez de dó natural, justificando que a sua falha se devia à confusão com o dó sustenido apresentado no compasso oito. No compasso catorze, tivemos que investir algum tempo (apenas neste compasso) para entender os tons e meios tons que estão escritos. Houve alguma dificuldade em entender a relação do dó e ré bemol com as outras notas do compasso, porém, como esta foi uma parte bastante trabalhada e o estudante conseguiu executá-la, de memória, ainda que com alguma hesitação.

Em comparação ao estudante E, o estudante F não apresentou dificuldades no tema inicial, mas o oitavo compasso foi realmente desafiante, pelo aparecimento do dó sustenido e não foi possível, após várias repetições, executar este compasso de forma correta. Porém, não

apresentou dificuldade no compasso dez, com a pausa de semínima, nem no compasso treze, com a nota dó natural.

À semelhança do estudante E, também o compasso catorze foi problemático e optamos por dedicar mais tempo compasso referido, mas sem grande efeito para a sua memorização e execução corretas. Os últimos quatro compassos foram memorizados com sucesso pelos dois estudantes.

8.1.4. Análise dos estudantes de 4º Grau

Figura 15

Resultados do 4º Grau

Крипка

ПРОИЗВЕДЕНИЯ КРУПНОЙ ФОРМЫ

29. Концерт соль мажор

Часть I

А. ВИВАЛЬДИ
(1678—1741)

Allegro assai

f marcato

29

O estudante G, de 4º grau, após a aplicação das estratégias de memorização listadas anteriormente, demonstrou bastante dificuldade desde o início do excerto escolhido, como se pode verificar na figura 15. No segundo compasso a partir da secção 1, o desafio foi a quebra da construção melódica, ou seja, no primeiro compasso da secção 1, repetem-se as duas colcheias sol-ré e no compasso seguinte, o estudante conta com esta mesma repetição de células, ainda que com intervalos diferentes. Para além do referido, também se verificou ser uma grande dificuldade estender o quarto dedo (respeitando a dedilhação escrita na partitura).

Trata-se de um estudante com bastantes dificuldades de domínio instrumental, daí que se tenha assinalado a amarelo cerca de sete compassos a partir da secção 1. Estas dificuldades que foram ultrapassadas com uma série de repetições das estratégias aplicadas que, ainda assim,

não foram executadas com confiança. Outro ponto problemático foi o compasso oito, onde o estudante não conseguiu memorizar as notas do primeiro tempo (fá-ré). Curiosamente, desde o segundo tempo do compasso oito, até ao fim da secção marcada a azul, apesar de serem notas mais rápidas (semicolcheias), executou de memória, sem nenhuma dificuldade, por se tratar de uma simples escala descendente.

8.1.5. Análise dos estudantes de 5º Grau

Figura 16

Resultados do 5º Grau

Doigtés et coups d'archet :
Fingerings and bowings :
Guy COMENTALE

1^{er} solo, en si mineur
1st solo, in B minor
opus 77 n°1

Charles DANCLA
(1817-1907)

VIOLON / VIOLIN

Moderato Maestoso

dolce

pp

f risoluto

Para o estudante I, de 5º grau o compasso três demonstrou ser desafiante pela ligadura de arco existente entre uma mudança de posição, da 1ª para a 3ª, com o mesmo dedo. O estudante tendia a separar o arco nessa mudança, por conveniência. Fora a questão das arcadas, os quatro primeiros compassos foram executados com muito rigor, mesmo com poucas repetições. No quinto compasso, o estudante teve dúvidas a nível rítmico: em vez de tocar uma semínima duplamente pontuada e semicolcheia, o estudante tocava uma semínima pontuada e colcheia. Com alguma repetição sistemática, e algum tempo dedicado ao solfejo, o estudante resolveu os problemas rítmicos. O último problema observado foi no compasso 7, no qual o estudante ignorava a primeira mínima, acorde sol/ré, e iniciava o compasso pela segunda mínima, acorde sol/mi.

Estas foram questões rapidamente resolvidas e não houve nenhuma parte que incapacitou o estudante de tocar de memória, corretamente.

8.2. Análise dos questionários a personalidades do ensino do violino em Portugal

A recolha de informação a docentes do ensino artístico vocacional de violino dividiu-se em dois momentos: uma entrevista presencial, durante a PES, ao professor Luís Rufo, e um outro momento por correspondência de *email* com o professor Carlos Damas e o professor André Fonseca (consultar Anexos 1, 2 e 3).

De um modo geral, referiu-se que a memorização de uma obra musical é inerente ao conhecimento profundo da peça e proporciona mais liberdade na hora da *performance*, uma vez que já não há uma concentração visual na partitura. Daí que se considera necessário adotar estratégias de memorização orientadas corretamente, de modo a atenuar o grau de ansiedade e *stress* provocado pela execução de memória.

Os três docentes atribuíram grande importância à memorização, no entanto, o professor Luís Rufo menciona, durante a entrevista, que não deve ser um *skill* a valorizar no músico.

Em relação a estratégias de memorização, os entrevistados utilizam sobretudo a memória auditiva, visual e cinestésica. Para obter bons resultados, foi aconselhado a trabalhar a obra por secções, executar a peça de olhos fechados, solfejar e tocar simultaneamente, repetir sistematicamente, ouvir a obra e fazer um treino mental. Quando têm uma falha de memória durante a execução em palco, estes músicos profissionais fazem-se auxiliar da memória auditiva (que independentemente se há um lapso de memória, o músico bem preparado consegue entender para onde a música caminha e quais são os seguintes pontos de referência), a memória cinestésica e visual, pelas dedilhações, arcadas e movimentos ensaiados arduamente.

O professor Luís Rufo afirmou também que não é possível fazer um trabalho de memorização em todas as aulas, com os estudantes, mas é possível indicar-lhes como podem fazê-lo na sua prática deliberada. Neste sentido, reforça-se a necessidade de foco e resiliência durante o processo de memorização.

8.3. Análise dos resultados do formulário Google

Dos dados recolhidos do formulário *Google*, participaram 50 professores de cordas em Portugal, sendo que a maioria dos participantes (36 %) encontrava-se na faixa etária entre os 20 e 29 anos, 28 % entre 30 e 39 anos de idade, 22% entre 40 e 49 anos de idade, 12% com mais de 50 anos de idade e apenas 2% (um participante) com menos de 20 anos de idade.

Grande parte dos profissionais que participaram neste formulário são professores de ensino artístico público e privado, de academias de música não oficiais, de aulas particulares e ainda contamos com a participação de 5 docentes de ensino universitário.

Quanto aos níveis de ensino a que se dedicavam no momento do preenchimento do formulário, mais de metade dos participantes (52%) orientava estudantes do 1º ao 5º grau, 20% lecionava iniciação e para a opção do 6º ao 8º grau e ensino superior obteve-se a mesma percentagem (14%).

Como a memorização de obras musicais tem ainda uma forte tradição de *performance* em palco, a esmagadora maioria dos participantes (81,6%) afirmou que perpetua este hábito, porém, as ideias diferem quanto à sua relevância na rotina dos instrumentistas de cordas: numa escala de 1 a 5, em que 1 corresponde a “nada importante” e 5 corresponde a “extremamente importante”, apenas 1 participante optou por uma resposta negativa.

Para além de haver a tradição de memorizar o repertório durante o percurso académico e profissional, é o facto da execução sem auxílio da partitura proporcionar mais liberdade performativa que leva os professores de cordas deste estudo a memorizar as obras musicais. Apesar de atribuírem importância à memorização, 52% dos participantes não utilizam estratégias para tornar mais eficaz este processo.

Dos 48% participantes que utilizam algumas estratégias, destacam-se as seguintes:

- Análise da obra;
- Antes de tocar o instrumento, dizer uma palavra que servirá como ordem para o que segue (por exemplo, dizer “sol maior” antes de tocar um arpejo de sol maior);
- Desfragmentação de partes (variações de células rítmicas);
- Criar uma história em volta da obra;
- Solfejo;
- Ensaio mental;
- Utilização do metrónomo;
- Repetição sistemática;
- Trabalhar por secções;
- Gradualmente, ir retirando a partitura até sentir confiança na execução;
- Tocar uma parte, parar e tentar cantar o que vem a seguir;
- Colocação de referências visuais na partitura;
- Tocar a obra com a ajuda de *play-along*³⁷ ou acompanhamento de piano;

³⁷ Ferramenta de acompanhamento, em formato digital (por exemplo, em CD ou em plataformas online) utilizada para auxiliar os estudantes na *performance*. É de prática comum que os livros dedicados aos estudantes de iniciação ao instrumento, integrem esta componente.

- Estabelecer uma calendarização de objetivos e metas a cumprir;
- Variar o local de estudo;

Apesar de 81,6% dos participantes memorizar o seu repertório, há uma descida para 70% quando se questiona sobre esta prática aplicada aos seus estudantes.

Alguns participantes mencionaram que não ensinam estratégias de memorização nas suas aulas e os que ensinam, aplicam o mesmo método que utilizam para si, recorrendo sobretudo à repetição sistemática por secções, solfejo, auxílio do metrónomo (aumentado gradualmente a velocidade até chegar ao *tempo* indicado pelo compositor), análise da obra, estudo de padrões rítmicos e ouvir várias vezes algumas interpretações da obra a executar.

8.4. Limitações do estudo

Assim como todos os trabalhos de investigação, também existiram limitações de recolha de dados no presente trabalho.

Em primeiro lugar, houve um número demasiado reduzido de participantes do CREV para conseguir chegar a alguma conclusão concreta sobre a memorização num curto espaço de tempo. O facto de os estudantes de violino do CREV não memorizarem as obras do seu repertório trimestral e o tempo limitado que havia para colocar em prática o exercício de memorização em sala de aula, também foram fatores de peso no que diz respeito à continuidade da observação.

Sendo este um ano atípico, as aulas à distância não facilitaram o contacto com os estudantes durante a PES por dois motivos: o primeiro, porque as aulas foram mais curtas do que em condições normais (30 minutos em vez de 45), e em segundo lugar, o ensino à distância não permitiu colocar em prática estratégias de memorização, uma vez que a preocupação do docente Luís Rufo, foi procurar auxiliar os estudantes na prática geral do seu repertório. As aulas à distância também sofreram com problemas de conexão à rede de *internet*, que retirou sempre algum tempo útil.

Conclusão

O balanço final desta investigação, realizada durante a Prática de Ensino Supervisionada no ano letivo 2020/2021, no Conservatório Regional de Évora, revelou-se extremamente importante na perceção de que, apesar de os violinistas continuarem a memorizar o seu repertório, não há uma prática das estratégias nem um acompanhamento direcionado para esse intuito. Sublinho a importância que teve para este trabalho, a troca de ideias com o professor orientador cooperante, Luís Rufo, sobre a memorização das obras e a sua tradição, tanto do seu ponto de vista enquanto estudante como do seu ponto de vista enquanto professor e intérprete. Esta comunicação aberta e descomplicada permitiu a flexibilidade necessária para a implementação dos exercícios de memorização nas aulas lecionadas pela mestranda.

Para além de tornar possível a experimentação prática da memorização em sala de aula, a PES mostrou-se fundamental para o conhecimento real da prática de docência, permitindo adquirir conhecimentos sobre a dinâmica pedagógica com os estudantes dos diferentes graus de escolaridade.

A temática escolhida para abordar neste trabalho deveu-se ao facto de já ter colocado esta questão a vários docentes com os quais tive contacto durante o meu percurso académico, à qual nunca obtive uma resposta que saciasse o meu interesse. Dada a relevância desta matéria e de toda a recolha de informação que foi possível obter, quer por contacto com os estudantes, quer pela pesquisa bibliográfica ou através de entrevistas e formulários, é meu interesse prosseguir com a aplicação do trabalho de memorização na minha própria prática educativa.

Em suma, observou-se que a temática da memorização musical é um tema que só recentemente começou a despertar o interesse dos investigadores das áreas científicas, psicológicas e educacionais. Porém, na prática pedagógica, há uma falta de orientação e ensinamento de estratégias aos estudantes para agilizar o processo de memorização do seu repertório. Os estudantes tendem a memorizar apenas o início da obra que tocam, porque repetem sistematicamente esse início sempre que estudam em casa.

Inconscientemente e de forma fácil, acabam por memorizar essa parte das obras. Entende-se que o trabalho de memorização não é de prática comum durante as aulas de instrumento, uma vez que a preocupação passa, em primeiro lugar, por resolver questões técnicas e de expressão musical, sendo o trabalho de memorização muitas vezes visto como um caminho que o estudante tem que aprender sozinho, durante o seu estudo individual.

Bibliografia

Legislação consultada

Despacho n.º 1689-A/2021 do Ministério da Educação (2021). Diário da República n.º 30/2021, 1º Suplemento, Série II de 2021-02-12. <https://dre.pt/application/conteudo/157360559>.

Despacho n.º 6906-B/2020 do Ministério da Educação (2020). Diário da República n.º 128/2020, 2º Suplemento, Série II de 2020-07-03. <https://dre.pt/application/conteudo/137261501>.

Portaria n.º 223-A/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 149/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-03. <https://data.dre.pt/eli/port/223-a/2018/08/03/p/dre/pt/html>.

Portaria n.º 229-A/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 156/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-14. <https://data.dre.pt/eli/port/229-a/2018/08/14/p/dre/pt/html>.

Portaria n.º 782/2009 dos Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2009). Diário da República n.º 141/2009, Série I de 2009-07-23. <https://data.dre.pt/eli/port/782/2009/07/23/p/dre/pt/html>.

Documentação interna do Conservatório Regional de Évora

Associação Musical de Évora. (2021). *Plano de Atividades*.

Conservatório Regional de Évora. (2020). *Programa da disciplina de Instrumento Violino*.

Conservatório Regional de Évora. (2020). *Regulamento Interno*.

Referências bibliográficas

- Aiello, R., & Williamon, R. (2002). The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *Memory* (Illustrated ed., pp. 167–181). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1177/1321103X020190010803>
- Albuquerque, P. (1998). *Memória implícita e processamento: Do subliminar à formação de imagens*. (Tese de Doutorado). Universidade do Minho.
- Alcantara, P. (2013). *Indirect Procedures: A Musician's Guide to the Alexander Technique* (2^a ed.). Oxford University Press.
- Anderson, J. (2001). *Kognitive Psychologie*. Spektrum.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971, April). *The control process of short-term memory* (No. 173). Stanford University. https://web.stanford.edu/group/csli-suppes/techreports/IMSSS_173.pdf
- Baddley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working Memory. *Psychology of Learning and Motivation. Academic Press*, 8, 47–89. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Barry, N. (1992). The Effects of Practice Strategies, Individual Differences in Cognitive Style, and Gender upon Technical Accuracy and Musicality of Student Instrumental Performance. *Psychology of Music*, 20(2), 112–123. <https://doi.org/10.1177/0305735692202002>
- Bergson, H. (2012). *Matière et mémoire*. GF - Flammarion. <https://ec56229aec51f1baff1d-185c3068e22352c56024573e929788ff.ssl.cf1.rackcdn.com/attachments/original/6/6/7/002617667.pdf>
- Bernardi, N., Schories, A., Jabusch, H., Colombo, B., & Altenmüller, E. (2012). Mental Practice in Music Memorization: An Ecological-Empirical Study. *Music Perception*, 30(3), 275–290. <https://doi.org/10.1525/mp.2012.30.3.275>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação- Uma Introdução à Teoria e aos Métodos* (2^a ed.). Porto Editora.
- Cedillo, M., & Andreu, R. (2012). Estrategias de memorización de la partitura musical en estudiantes de piano del estado de Chihuahua. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 3(4), 31–41. https://www.academia.edu/20079360/Estrategias_de_memorizacion_de_la_partitura
- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (2002). *Metodologia Científica* (5^a ed.). Prentice Hall. <https://pt.calameo.com/read/00320956576eb7a0bcab5>
- Chaffin, R., Demos, A., & Logan, R. (2016). Performing from memory. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (2^a ed., pp. 559–571). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.34>

- Chaffin, R., & Imreh, G. (2002). Practicing Perfection: Piano Performance as Expert Memory. *Psychological Science*, 13(4), 342–349. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2002.00462.x>
- Chaffin, R., Imreh, G., Lemieux, A., & Chen, C. (2003). Seeing the Big Picture: Piano Practice as Expert Problem Solving. *Music Perception*, 20(4), 465–490. <https://doi.org/10.1525/mp.2003.20.4.465>
- Chaffin, R., Logan, T. R., & Begosh, K. T. (2009). Performing from Memory. In M. Thaut, I. Cross, & S. Hallam (Eds.), *Oxford Handbook of Music Psychology* (Rev. ed., pp. 352–363). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0033>
- Chaffin, R., Logan, T. R., & Begosh, K. T. (2012). A memória e a execução musical. *Em Pauta*, 20(34–35), 223–244. <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/39614/25316>
- Chartrand, T., & Jefferis, V. (2004). Priming. In M. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Futing-Liao (Eds.), *The Sage encyclopedia of social science research methods* (pp. 854–855). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412950589.n747>
- Cienniwa, P. (2014). *By Heart: The Art of Memorizing Music*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Clark, R. E. (2018). A History and Overview of Behavioral Neuroscience of Learning and Memory. In R. E. Clark & J. S. Martin (Eds.), *Behavioral Neuroscience of Learning and Memory* (pp. 1–12). Springer. https://doi.org/10.1007/7854_2017_482
- Creswell, J. W. (2002). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552003000100015>
- da Silva, M. A. (2013). A técnica da observação nas ciências humanas. *Educativa*, 16(2), 413–423. https://www.researchgate.net/publication/321034015_A_tecnica_da_observacao_nas_ciencias_humanas
- de Almeida, J. F. (1995). *Introdução à Sociologia*. Universidade Aberta.
- de Almeida, L. B. (2010). *Introdução à Neurociência - Arquitetura, função, interações e doença do Sistema Nervoso* (1ª ed.). Climepsi Editores.
- Dexter, L. A. (2006). *Elite and Specialized Interviewing*. Amsterdam University Press.
- Dunlosky, J., & Bjork, R. A. (2008). *Handbook of Metamemory and Memory*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203805503>
- Ebbinghaus, H. (1913). *Memory: A contribution to experimental psychology*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.1037/10011-000>
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2007). *Manual de psicologia cognitiva* (5ª ed.). Artmed.

- Finney, S., & Palmer, C. (2003). Auditory feedback and memory for music performance: Sound evidence for an encoding effect. *Memory & Cognition*, 31(1), 51–64. <https://doi.org/10.3758/bf03196082>
- Flesch, C. (1939). *Art of Violin Playing: Book One* (2^a ed.). Carl Fischer Music Publisher.
- Fonte, V. (2020). *Reconsidering memorisation in the context of non-tonal piano music* (Tese de Doutoramento). Royal College of Music. <https://doi.org/10.24379/RCM.00001619>
- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, 31, 221–272. <https://doi.org/10.1177/03057356030313002>
- Gainza, V. (1988). *Estudos de pedagogia musical* (3^a ed.). Summus Editorial.
- Garaulet, O. (2019). *Piano and Memory: Strategies to memorize piano music* (Tese de Mestrado). Classical Music Institution. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1381619/FULLTEXT03.pdf>
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R. (2002). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind* (2^a ed.). W W Norton & Co Inc.
- Gerber, D. (2012). *A memorização musical através dos guias de execução: um estudo de estratégias deliberadas* (Tese de Doutoramento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/55626>
- Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance* (pp. 123–141). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198525356.001.0001>
- Ginsborg, J., & Chaffin, R. (2011). Performance cues in singing: evidence from practice and recall. *Music and the Mind*, 339–360. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199581566.003.0017>
- Guimarães, L. (2015). *Memorização de Obras Musicais* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico do Porto: Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/8770/1/DM_LiciniaGuimaraes_2015.pdf
- Habib, M. (2000). *Bases Neurológicas dos comportamentos*. Climepsi Editores.
- Hofmann, J. (1920). *Piano playing with piano questions answered* (ilustrado ed.). Theodore Presser, Co. http://conquest.imslp.info/files/imglnks/usimg/4/49/IMSLP11770-Piano_Playing_-_Josef_Hofmann.pdf
- How music theory works in different countries*. (2018, March 21). Classic FM. Retrieved September 30, 2021, from <https://www.classicfm.com/discover-music/music-theory/music-theory-different-countries/>
- Izquierdo, I. (2018). *Memória* (3^a ed.). Artmed Editora.
- Jiménez, B. S. (2012). *Psicología de la memoria: estructuras, procesos, sistemas*. Editorial Universitas, S.A.

- Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way: A Guide to Practice, Performance, and Wellness* (1ª ed.). Oxford University Press.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos de Metodologia Científica* (4ª ed.). Atlas.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills* (1st ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195146103.001.0001>
- Lisboa, T., Chaffin, R., & Demos, A. P. (2015). Recording thoughts while memorizing music: A case study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01561>
- Lo, P. (2010). *Piano teaching methodologies used in the training of final year undergraduate performers at four tertiary institutions in Hong Kong*. (Tese de doutoramento). Royal Melbourne Institute of Technology. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.944.1416&rep=rep1&type=pdf>
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia*. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. <http://fisio2.icb.usp.br:4882/wp-content/uploads/2016/02/LURIA-A-R-Fundamentos-de-Neuropsicologia.pdf>
- Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de Marketing- uma orientação aplicada* (3ª ed.). Bookman.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados* (5ª ed.). Editora Atlas.
- Mattar, F. N. (2001). *Pesquisa de Marketing* (3ª (compacta) ed.). Atlas.
- Mishra, J. (2002). A qualitative analysis of strategies employed in efficient and inefficient memorization. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 74–86. <https://www.jstor.org/stable/40319128>
- Mishra, J. (2005). A Theoretical Model of Musical Memorization. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 19(1), 75–89. <https://doi.org/10.1037/h0094039>
- Muller, J., Fialho, F., & Freire, P. (2016). A memória humana como objeto de pesquisa: uma lacuna do conhecimento interdisciplinar a ser explorada. *Revista Memorare*, 3(3), 79–97. <https://doi.org/10.19177/memorare.v3e3201679-97>
- Newman, W. (1984). *The Pianist's Problems: A Modern Approach to Efficient Practice and Musicianly Performance*. Da Capo Press Inc.
- Nunes, B. (2008). *Memória: Funcionamento, Perturbações e Treino*. Lidel.
- Palmer, C. (2006). The nature of memory for music performance skills. In E. Altenmüller, M. Wiesendanger, & J. Kesselring (Eds.), *Music, Motor Control and the Brain* (pp. 39–

- 53). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199298723.001.000>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Gradiva.
- Radvansky, G. (2017). Event Segmentation as a Working Memory Process. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(2), 121–123.
<https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.01.002>
- Rodrigues, C. S. (2013). *Conhecimentos dos professores do ensino regular sobre a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção*. (Dissertação Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus.
<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3922/1/TESE.pdf>
- Rubin-Rabson, G. (1940). Studies in the psychology of memorizing piano music: III. A comparison of the whole and the part approach. *Journal of Educational Psychology*, 31(6), 460–476. <https://doi.org/10.1037/h0055206>
- Ruiz-Vargas, J. (2002). *Memoria y olvido: Perspectivas evolucionista, cognitiva y neurocognitiva*. Trotta.
- Sá, S., & Medalha, C. (2001). Aprendizagem e Memória- Contexto Motor. *Revista Neurociências*, 9(3), 103–110.
<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2001/RN%2009%2003/Pages%20from%20RN%2009%2003-4.pdf>
- Shockley, R. (1997). *Mapping Music: For Faster Learning and Secure Memory: A Guide for Piano Teachers and Students* (2ª ed.). A-R Editions.
- Sloboda, J. (1986). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music* (Reprint ed.). Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198521280.001.0001>
- Sloboda, J., Clarke, E., Parncutt, R., & Raekallio, M. (1998). Determinants of finger choice in piano sight-reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24(1), 185–203. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.24.1.185>
- Snyder, B. (2000). *Music and Memory*. MIT Press.
- Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs: General and Applied*, 74(11), 1–29. <https://doi.org/10.1037/h0093759>
- Squire, L. (1992). Declarative and Nondeclarative Memory: Multiple Brain Systems Supporting Learning and Memory. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4(3), 232–243.
<https://doi.org/10.1162/jocn.1992.4.3.232>
- Squire, L. R., & Kandel, E. R. (2002). *Memória: da mente às moléculas*. Porto Editora.
- Sternberg, R. (2010). *Psicologia Cognitiva* (5ª ed.). Cengage CTP.

- Trindade, C. (2016). Reflexões em torno de exemplos da representação, na arte contemporânea, do funcionamento da memória como atividade cerebral. *Revista Europeia de Estudos Artísticos*, 7(4), 82–105. <https://doi.org/10.37334/eras.v7i4.117>
- Tucker, M., Morris, C., Morgan, A., Yang, J., Myers, S., Pierce, J., Stickgold, R., & Scheer, F. (2017). The Relative Impact of Sleep and Circadian Drive on Motor Skill Acquisition and Memory Consolidation. *Sleep*, 40(4). <https://doi.org/10.1093/sleep/zsx036>
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. T. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (pp. 381–403). Academic Press.
- Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40(4), 385–398. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.40.4.385>
- Where do the names of the notes come from?* (2020, January 22). France Musique. Retrieved September 30, 2021, from <https://www.francemusique.fr/en/where-do-names-notes-come-15660>
- Wildt, F., Carvalho, A., & Gerling, C. (2007). O uso de mapeamento na memorização do Allegro Moderato da Sonatina No3 de Juan Carlos Paz: Uma abordagem prática. *FAP*, 2, 37–50. <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1720>
- Williamon, A., & Valentine, E. (2002). The Role of Retrieval Structures in Memorizing Music. *Cognitive Psychology*, 44(1), 1–32. <https://doi.org/10.1006/cogp.2001.0759>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso - Planejamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.
- Zikmund, W. G. (2000). *Business Research Methods* (5ª ed.). Dryden Press.

Anexos

Anexo 1: Entrevista ao professor Luís Rufo

P (Mestranda): Professor Luís, muito obrigada pela cedência desta entrevista. Gostaria de saber, no mundo da música, porque é que se dá tanta ênfase à habilidade de tocar de memória?

R (Professor Luís Rufo): Eu dou porque, sinto que quando eles conseguem tocar de memória, conseguem tomar atenção a outras coisas que não fazem quando olham para a partitura. Se bem que, em alguns casos, noto que apesar de tocarem com a partitura à frente, já sabem a peça de cor. É mais por uma questão de segurança que é necessário incentivar os estudantes a tocarem de memória. Quando tocam sem a partitura começam a ligar a pormenores que não ligavam, e isso é necessário trabalhar, para que a *performance* seja consistente nos detalhes independentemente se há um suporte escrito da música ou não.

P: Considera que é um *skill* essencial, alguém tocar de memória, a nível profissional?

R: Na verdade não acho que seja que seja um *skill* a valorizar. Por exemplo, na música de câmara não é habitual fazê-lo, mas um solista que esteja num nível bastante alto, já tem enraizado o hábito de se apresentar em concerto com o repertório memorizado.

P: Quando ainda estava na sua fase de aprendizagem violinística, o seu professor pedia-lhe para tocar sem a partitura?

R: Sim, o meu primeiro professor obrigava-me. Penso que foi isso que me fez adquirir o hábito de decorar as obras que toco.

P: Hoje em dia, mesmo não sendo estudante, ainda perpetua este hábito?

R: Sim, mas hoje em dia acontece naturalmente, já não me esforço para memorizar.

P: Ao longo das aulas que assisti, observei que o professor incentiva os estudantes a tocarem de memória, principalmente quando eles já estão numa fase mais avançada da obra e quando demonstram facilidade para tal. Considerando a sua opinião, quais são os benefícios que encontra ao inserir a memorização ao longo da aula?

R: Eu tento que eles memorizem, sim, mas não é uma coisa que considere muito importante ou na qual insista muito, no entanto, certos estudantes conseguem aproveitar ao máximo a experiência de tocar a peça memorizada. Apesar de eu gostar de memorizar as obras que toco, não o exijo aos meus estudantes.

P: Quando eu lecionei as aulas, muitas vezes quando pedia para tocarem de memória, os estudantes exclamavam que não sabiam a obra de memória, e mostravam alguma rejeição à ideia num primeiro impacto. Neste sentido, quais serão as causas para não gostarem de memorizar a obra?

R: Em primeiro lugar, creio que esse desconforto se atribui ao medo de se perderem, sendo que a partitura é um suporte visual importante; em segundo lugar, não estudam a obra o suficiente para poder memorizá-la. Antes das audições, mesmo que o estudante tenha a peça

memorizada, com a pressão da apresentação, optam por tocar com a partitura. A confiança numa apresentação pública é extremamente importante, e se lhe tirarmos esse apoio que é a partitura, condicionamos o seu sucesso.

P: Esta questão da memorização é acompanhada de estratégias vinculadas à metodologia de ensino?

R: Uma técnica que sempre usei foi a da repetição sistemática. Sei que é a mais básica, mas creio que resulta muito bem. Hoje em dia temos acesso à internet e podemos ouvir a obra vezes sem conta, que é uma grande ajuda no processo nos familiarizarmos com o que estamos a estudar.

P: Em relação às aulas que eu lecionei, considera que os exercícios de memorização contribuíram positivamente para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes?

R: Eu acho que sim, pode ser benéfico, aliás, neste caso das aulas lecionadas por si (Yekaterina), foi pertinente também porque não foi uma prática regular. Não é possível fazer este tipo de exercícios todas aulas, primeiro, porque não há tempo; e em segundo, retira-se tempo essencial da aula para dedicar à memorização, o que para mim não é o mais importante. Porém, como as aulas em que foram aplicados estes exercícios, foram bem coordenadas, é interessante colocar os estudantes numa posição que necessita do seu raciocínio, foco, criando uma sensação de desafio.

P: Muito obrigada pela entrevista e pelo tempo disponibilizado.

Anexo 2: Entrevista ao professor Carlos Damas

P: Qual é a importância que atribui à memorização de obras musicais?

R: Muito importante. Só memorizando uma obra musical se consegue a sua assimilação e conhecimento ideal. Uma obra memorizada, permite ao estudante/intérprete maior liberdade em termos interpretativos. Em termos técnicos, o executante tem a possibilidade de controlar os movimentos da sua mão esquerda e direita.

P: Que estratégias utiliza para memorizar uma obra?

R: Não é possível memorizar nenhuma obra que não se consiga tocar, por aí devemos iniciar e com a correspondente definição de dedilhações e arcadas. Posteriormente é essencial analisar a obra e dividi-la por pequenas secções que facilitem a memorização. Repetição sistemática das secções. Execução das secções e em simultâneo dizer o nome das notas. Executar as secções com os olhos fechados, exercício que ajuda a fixar a informação na nossa memória. Após estes exercícios, juntar as secções memorizadas uma a uma até conseguir tocar a obra na sua totalidade (e.g. juntar as duas primeiras, depois as três primeiras, etc.).

P: Como consegue aceder à recuperação da informação, no momento da *performance*, quando há um lapso de memória?

R: Tendo utilizado três principais tipos de memória no processo de memorização, memória auditiva, visual e táctil, se por exemplo ocorrer uma falha de dedilhação, tendo memorizado os nomes das notas, outro dedo poderá tocar essa nota. É importante saber as notas da obra, caso uma dedilhação falhe, podemos utilizar outro dedo para tocar uma determinada nota. Se memorizamos dedilhações, falhando um dedo, falha tudo. A nossa memória auditiva pode ser igualmente importante para nos orientarmos no discurso musical. Mas o trabalho de memorização requer paciência e persistência, e mesmo assim nada pode ser dado como garantido.

Anexo 3: Entrevista ao professor André Fonseca

P: Qual é a importância que atribui à memorização de obras musicais?

R: A memorização é de máxima importância, tanto para o estudo como para a *performance*. Na realidade, penso que uma obra bem estudada, permite que a informação seja armazenada na nossa memória de longo prazo, a memorização é algo inerente a esse processo. No caso do violino (e não só), só a memorização da obra e das passagens tecnicamente mais difíceis permite o total domínio das mesmas, bem como o desprendimento da partitura e o maior envolvimento com a tarefa a nível musical ou interpretativo.

P: Que estratégias utiliza para memorizar uma obra?

R: No meu caso, uso sobretudo a memória auditiva e cinestésica. Também analiso a obra a nível musical, estrutural, formal, etc. Depois vou decorando a obra progressivamente, do princípio até ao final, por secções. Neste processo está incluído o que podemos chamar de treino mental da obra, ou seja, o repassar sucessivo de partes (e posteriormente do todo) da obra, sem o instrumento, apenas a nível mental. Esta estratégia é usada por mim e ensino-a aos meus estudantes.

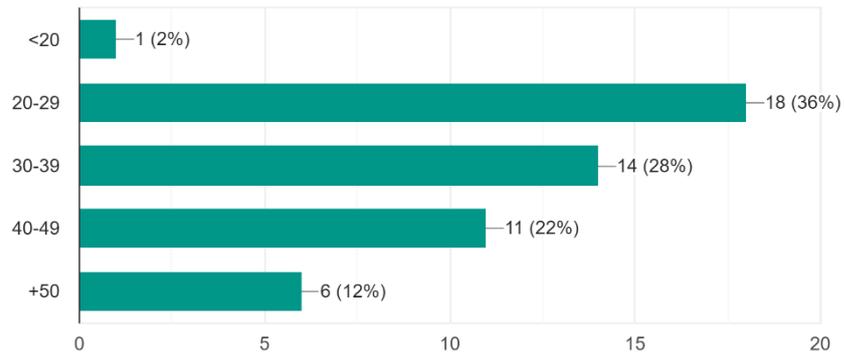
P: Como consegue aceder à recuperação da informação, no momento da *performance*, quando há um lapso de memória?

R: Normalmente uso a memória auditiva e cinestésica, mas sobretudo a primeira.

Anexo 4: Resultados do Formulário *google*

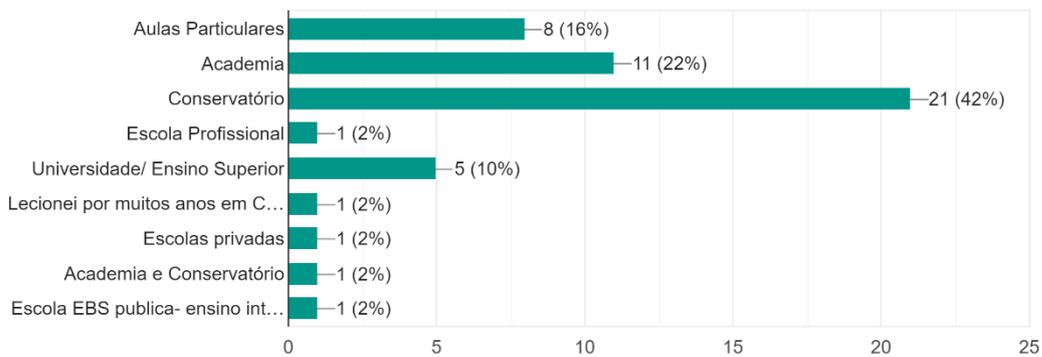
1. Idade

50 respostas



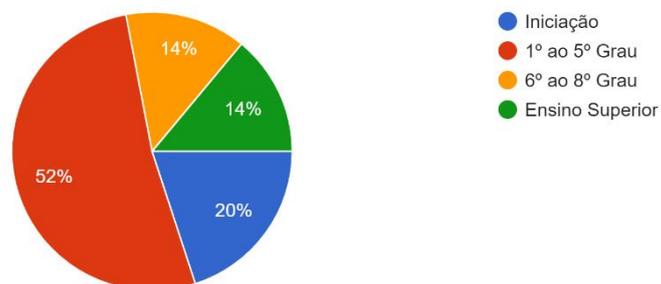
2. Instituição onde leciona

50 respostas



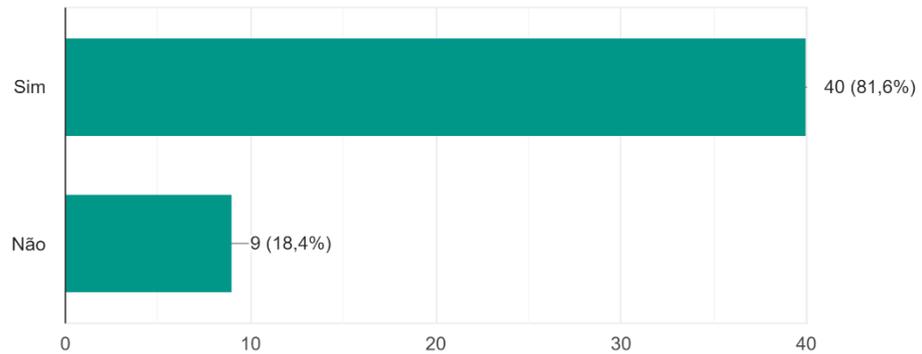
3. Quais os níveis de ensino que leciona?

50 respostas



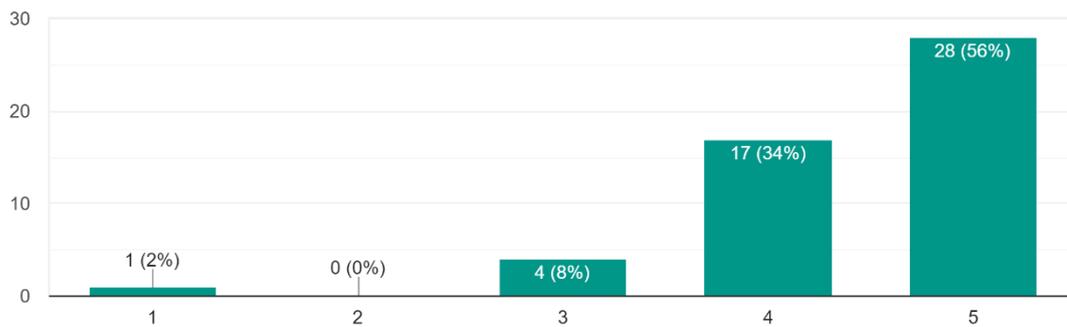
4. Tem por hábito memorizar as obras musicais que toca?

49 respostas



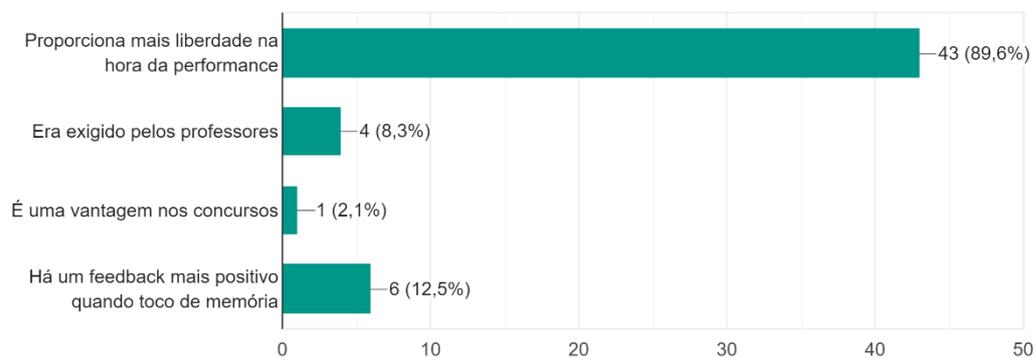
5. Na sua opinião, qual é a relevância que atribui à memorização na rotina dos instrumentistas de cordas?

50 respostas



6. Na sua opinião, porque é que se toca de memória?

48 respostas



7. No seu estudo, utiliza estratégias de memorização?

50 respostas



8. Se respondeu afirmativamente, que estratégias utiliza?

24 respostas

Não

- Analisar a estrutura da obra
- Dar "ordens" (procurar uma palavra que me faça lembrar algo que tenho de fazer - 3 para me lembrar de uma dedilhação; relaxa para relaxar o braço, Sol M para tocar o arpejo de Sol M, por exemplo - e dizer essa palavra imediatamente antes de ter de tocar)
- Num grupo de 4 notas tocar só a 1a, ou só a 2a, ou só a 1a e a 3a, etc.
- Criar uma história e atribuir personagens diversas a diferentes partes da obra
- Tocar só a mão esquerda ou só a mão direita
- Solfejar
- Tocar mentalmente
- Automatizar os movimentos (através de estudo com metrônomo, ritmos, etc)
- Tocar do princípio ao fim, sem parar, respondendo na hora a erros que ocorram
- Outras estratégias poderão ser usadas, mas estas pareceram-me as mais relevantes no meu caso.

Uma das estratégias é memorizar por frases (4/5 compassos). Objetivos curtos.

Aplicação de exercícios (tocar só arco, com ritmos, etc) em pequenas secções, primeiro com a partitura e depois de memória e ir aumentando a extensão das secções e ir interligando-as.

Análise da partitura: estrutura da obra, harmonia, procura de células iguais e diferentes, entre outras.

1) Repetições

2) Ouvir algumas interpretações de violinistas (máximo três violinistas de épocas diferentes)

3) Estudar trechos de forma desfragmentada (usando células rítmicas diversas)

4) Estudar em diversas velocidades, com e sem metrônomo

5) Dividir o concerto ou peça a ser estudada, e estudar cada dia uma parte.

OBS: Claro que tento fazer uma leitura do início ao final e só depois, divido a peça.

Análise estrutural da obra

Dizer as notas ou cantar ao mesmo tempo que executo. Ler a partitura sem instrumento. Tentar memorizar visualmente as páginas da obra.

Inicialmente começo por tocar sem ter partituras à frente, quando não me lembro tento ir por ouvido ou vejo a partitura, e assim torna se um hábito.

análise melódica e harmónica,
repetir por partes

Cantar o que vem a seguir (penso sempre que, se eu conseguir cantar, a solfejar, sei aquela parte de cor)

Solfejo primeiro, e depois executo no violino. Vejo compasso a compasso quando se justificar e quando não é necessário, vejo de secção a secção.

Memorizar em partes pequenas, estruturar a música e dividi-la de forma a facilitar o processo

Trabalho pequenas frases e tento interiorizar todos os movimentos envolvidos a vários níveis.

Normalmente através de processo natural - repetição até que a obra fique muito bem aprendida, ao ponto de naturalmente tocar de memória. Também utilizo memória através da divisão da obra por partes e memória "melódica".

Canto interiormente com o nome das notas e dou atenção aos intervalos entre as notas enquanto o faço (3ªM ascendente, 8ª descendente, por exemplo...). É uma memorização puramente auditiva, nunca consegui memorizar através da visualização da parte escrita.

Pequena frases.

Desfragmentação do texto musical. A
Iteração melódico-rítmica dos motivos musicais.

Quando a peça tecnicamente está sólida, pratico de cor, com vários exercícios, partes diferentes da peça.

Saber solfejar o nome das notas em tempos (sem ser cantado e de memória), colocação de referências visuais na partitura, iniciar o estudo diário em diferentes lugares da obra, repetir várias vezes fragmentos pequenos e posteriormente trechos maiores, tocar a obra com a ajuda de play-along ou acompanhamento de piano e por último ouvir muitas vezes as obras interpretada por vários instrumentistas. A análise mais aprofundada da obra também ajuda muito a obter pontos de referência importantes na hora de memorizar. Para tal é também importante uma calendarização de todo o processo de estudo, colocando assim datas, horários e metas a atingir diariamente, semanalmente e mensalmente.

peço aos alunos para cantarem as passagens com o nome das notas e divido a partitura por secções dentro de uma lógica de fraseado

trabalho sem o instrumento;

Variar o local de estudo: para cada parte utilizo um lugar diferente para estudar.

Gosto de trabalhar por partes e decorar fazendo mesmo dum acompanhamento uma melodia. Toda a música que me permito fazer é tocada sempre de memória após um estudo detalhado da partitura e depois interpreto-a enquanto na parte da memória a associo a uma história, a sensações vividas ou a sonhos que quero concretizar.

Tocar de memória até onde consigo, no próximo dia tento de novo.

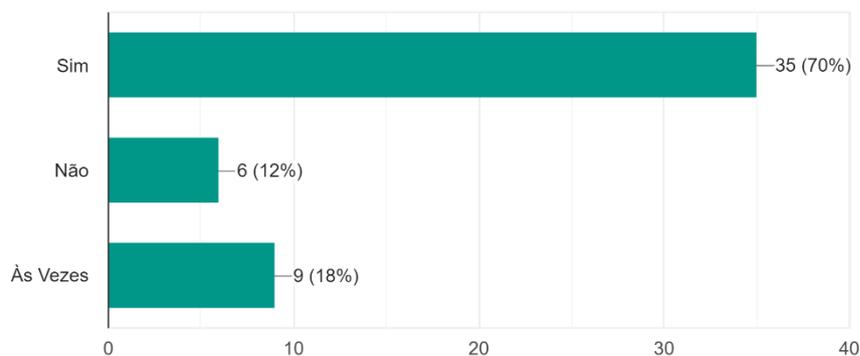
Nada muito rígido, normalmente estudo sem pauta na frente.

Algumas das estratégias que recorro e considero importantes para a memorização de uma obra musical:

- manter uma prática regular do instrumento e da obra a memorizar
- valorizar a organização na hora de estudar
- dividir a obra em pequenas secções de estudo
- ouvir gravações da obra e, simultaneamente, acompanhar visualmente a partitura
- cantar e tocar (separadamente e/ou simultaneamente)
- recorrer à repetição de pequenos excertos
- quando se trata de repertório com acompanhamento de piano (ou outro conjunto instrumental) é importante conhecer o que o outro instrumentista toca (estrutura/secções da obra, movimentos melódicos ou rítmicos que complementam a voz principal, harmonia de algum excertos que auxilie na afinação, etc.)
- tocar com e sem partitura de forma alternada
- entre outras

9. Costuma pedir aos seus alunos para tocarem de memória?

50 respostas



10. Como ensina os seus alunos a memorizar uma obra musical?

49 respostas

Tocar repetidamente a peça por frases.

Realizar a memorização em 3 divisões: visual, auditiva e motora. Seccionar a partitura por elementos de curta duração e ir juntando esses mesmos excertos uns aos outros, formando secções cada vez maiores até atingir a memorização do andamento/obra integral.

Aplicando as mesmas estratégias que utilizo no meu estudo:

- Analisar a estrutura da obra
- Dar "ordens" (procurar uma palavra que me faça lembrar algo que tenho de fazer - 3 para me lembrar de uma dedilhação; relaxa para relaxar o braço, Sol M para tocar o arpejo de Sol M, por exemplo - e dizer essa palavra imediatamente antes de ter de tocar)
- Num grupo de 4 notas tocar só a 1a, ou só a 2a, ou só a 1a e a 3a, etc.
- Criar uma história e atribuir personagens diversas a diferentes partes da obra
- Tocar só a mão esquerda ou só a mão direita
- Solfejar
- Tocar mentalmente
- Automatizar os movimentos (através de estudo com metrónomo, ritmos, etc)
- Tocar do princípio ao fim, sem parar, respondendo na hora a erros que ocorram
- Outras estratégias poderão ser usadas, mas estas pareceram-me as mais relevantes no meu caso.

Dividindo as obras por partes (A, B, C, D, E...) e de aula para aula vou pedindo por secções. Também costumo pedir para os alunos cantarem as frases em que estamos a trabalhar.

Utilizando as estratégias que referi anteriormente, bem como o encorajamento da audição repetida da obra em estudo.

Analisamos a partitura em conjunto, estudamos por partes e repetimos muito.

Pela repetição de pequenas secções; Cantar o que estão a tocar.

Não utilizo uma estratégia em específico, mas quando trabalhamos uma obra, "desconstruímos" a obra em partes e estudamos essas partes individualmente, o que se torna depois mais fácil a memorização. Claro que o estudo e repetição contínua faz com que o processo de memorização acabe por acontecer naturalmente.

Através de repetição por frases e sequências harmónicas para que não haja lapsos entre os trechos. Incentivos a cantar o que estão a estudar.

Conforme citei na questão 8;

Peço a eles para tentarem ler do início ao fim. Depois, desfragmentamos determinados trechos e iniciamos um processo de repetição. Antes, eu os incentivo a ouvir bastante, depois iniciamos a leitura. Acredito muito que o processo de percepção (ouvir bastante), ajuda na compreensão e memorização das peças.

OBS: Eu mesmo Faço muito isso.

Estudando repetidamente por trechos curtos, lentamente.

Infelizmente não faço essa exigência por falta de conhecimento de minha parte de técnicas de memorização

1. Incentivo a análise estrutural da obra
2. Recomendo a audição e a realização de gravações durante o estudo individual
3. Peço aos alunos para tocarem de memória a obra em questão durante as aulas, após trabalhar todos os aspetos necessários que permitam ao aluno tocar sem o apoio da partitura

... através das frases que constam no mesmo plano armonico

Maioritariamente pela repetição de pequenas passagens

Dizer as notas ou cantar ao mesmo tempo que executam. Ler a partitura sem instrumento. Tentar memorizar visualmente as páginas da obra.

Depende do aluno, acho que a memorização não é algo que se ensine propriamente. É uma questão de hábito e cada um tem a sua maneira de decorar isso faz parte do processo individual de cada um.

Tento fazer com eles aquilo que faço para mim, mas explico-lhes através de jogos e estratégias mais lúdicas

Peço-lhes para cantarem primeiro (sem nome das notas), depois para solfejarem e, por fim, executam no violino. De seguida peço que repitam várias vezes (dependendo da idade do aluno) e de compasso a compasso ou de dois em dois compassos. Depende da peça que estiverem a tocar.

Peço ao aluno para tocar um secção curta de compassos, para repetir e para depois tentar tocar decor. Também peço para ouvirem a peça para ajudar no processo de decoração.

Por imitação do professor de pequenas passagens e repetição

Primeiro têm de saber cantar de memória pequenos trechos da música, depois a sua totalidade, e de seguida o mesmo processo no instrumento

.

Divido a obra em várias partes e atribuo uma letra. Cada semana têm que memorizar uma secção

Estudar devagar, pequenas frases e saber recomeçar em qualquer lugar.

Entender a estrutura da obra,

Considero que a memorização é uma consequência natural do estudo metódico, sistemático e consistente. Defendo que deve ser promovido desde que o aluno inicia os estudos instrumentais, não necessariamente como um objetivo final mas sim como resultado natural do estudo individual que trará mais-valia no menino de performance.

Depende muito dos alunos (a estratégia é, obviamente, sempre adaptada às características e necessidades dos alunos). Por norma, a divisão da obra por partes e o estudo da obra de forma constante são os mais utilizados.

Reprodução repetida da obra; execução em simultâneo com o aluno; " colagem" por fraseado....

Depende do aluno, mas recorro principalmente à memorização das notas da obra cantadas. Cantamos muito em sala de aula, sempre com apoio harmónico do piano.

Frases. Linhas melódicas.

Normalmente com o estudo frequente de determinada peça, mesmo sem lhes pedir eles acabam por a memorizar , quando isso não acontece, peço para ao estudarem recorrer a partitura quando tem duvidas normalmente desta forma conseguem memorizar(estou a falar de peças pequenas)

Procurarem padrões

não ensino

Estudo

Memorização por secções

Analisando a obra em conjunto, definindo a forma, o tipo de escrita. Também faço questão que os alunos associem os movimentos ao som.

Idem.

Muitas vezes tento dividir as diferentes partes da peça com eles, tento também puxar pela imaginação deles e isso ajuda de alguma forma.

Por frases ou motivos. Arranjando padrões quando existem. Ouvindo varias vezes a obra e até mesmo contá-la.

Utilizando as estratégias anteriormente referidas no ponto 8.

A cantar a melodia e seguir a melodia sem pauta.

peço para que cantem várias vezes uma passagem em simultâneo com a mão esquerda.

Analisando a obra, dividindo-a por secções e frases, estudando cada uma de forma isolada e através de várias repetições.

trabalho sem o instrumento; com controlo do tempo (com metronomo) para conseguir antecipar; a finalidade é antecipar, de pelo menos 2 tempos, os vários tipos de memória: nome das notas, arcadas, dedilhações, mudanças de corda, etc.. O processo é trabalhado primeiro lentamente (metade da velocidade); trabalha-se separadamente cada tipo de memória; só depois de se "visualizar" com pelo menos 2 tempos de avanço e que se sobe o metronomo até ultrapassar de 20% a velocidade de concerto.

Utilizo técnicas de estudo que já os irão ajudar na memória. Primeiro a parte da respiração (sem instrumento e sem visualizar a partitura), a fazerem audição.
Depois trabalhar a concentração e relaxar o corpo a fim das técnicas seguintes terem mais efeito no que se irá concretizar.
Depois a observação da partitura e organização das partes, estrutura da música (se repete o motivo inicial, onde está a introdução, etc e associar isso a uma história criada pelo aluno. Por fim, a execução já com o instrumento.
Tocar e organizar os dedos e a cabeça, ter a dedilhação bem clara e/ ou letra.

Seccionar

Estudar e memorizar por partes

Recorrendo às estratégias que referi na questão 8, mas também:

- estruturando as aulas de forma a que semanalmente ou quinzenalmente o aluno apresente um excerto/secção de memória
- fazendo nas aulas jogos de imitação e pergunta/resposta com pequenos excertos da obra em estudo

Por secções e por padrões, estruturas (ABA, ACA) e, por vezes, pela eventual visualização de uma história que acompanhe a peça que estão a tocar.