



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

**A leitura musical no processo de formação do violonista:
perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no
ensino superior**

Bruno Xavier Marinheiro de Oliveira Costa

João Pessoa
Abril/2014



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

**A leitura musical no processo de formação do violonista:
perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no
ensino superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

Bruno Xavier Marinheiro de Oliveira Costa

Orientador: Luis Ricardo Silva Queiroz

João Pessoa
Abril de 2014

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

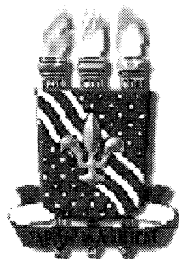
C838l Costa, Bruno Xavier Marinheiro de Oliveira.
A leitura musical no processo de formação do violonista : perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no ensino superior / Bruno Xavier Marinheiro de Oliveira Costa. - João Pessoa, 2014.
186 f. : il.

Orientação: Luís Ricardos Silva Queiroz.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Educação musical. 2. Formação de violonista. 3. Leitura. 4. Violão. 5. Cognição. I. Queiroz, Luís Ricardos Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:78.071.1(043)



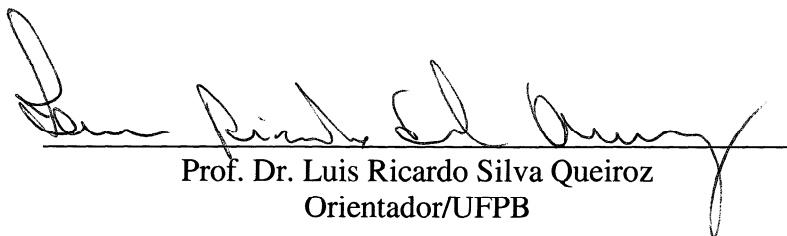
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

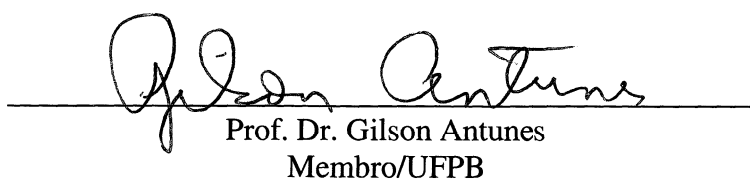
DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

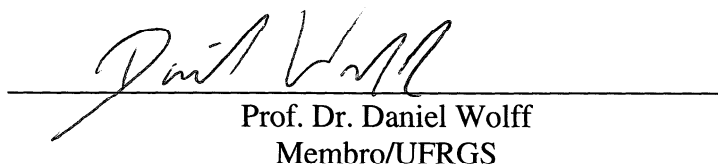
**Título da Dissertação: A leitura musical no processo de formação do violonista:
perspectivas a partir dos materiais didáticos utilizados no
ensino superior**

Mestrando: Bruno Xavier Marinheiro de Oliveira Costa

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Orientador/UFPB


Prof. Dr. Gilson Antunes
Membro/UFPB


Prof. Dr. Daniel Wolff
Membro/UFRGS

João Pessoa, 30 de abril de 2014.

Dedico este trabalho a todo músico que, inconformado com suas limitações, desvenda o mundo para descobrir a si mesmo.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a meus pais, Eva e Antônio, que através de seus exemplos de trabalho e perseverança me deram forças para lutar.

Aos meus irmãos, Gregório e Leopoldo, com quem dividi as primeiras descobertas e desafios.

Aos meus primos, primas, tios e tias, que complementaram minha formação ao lado de meus pais e meus irmãos. Aos meus avôs e avós, que não viveram o suficiente para me ver músico, meu agradecimento sincero, pelo legado que transmitiram.

A Ivelda, Rafael e Henrique agradeço pela compreensão ante as ausências e pela ajuda com todo tipo de problemas cotidianos.

Agradeço a todos meus amigos, em especial os amigos da ETFPB, minha segunda família há quase duas décadas: pessoas com quem aprendi a sentir e viver e fazer música.

Agradeço em especial aos amigos Jonas e Ticiano, por mais de 20 anos de convivência. Cada qual a seu modo, contribuiu muito para formação de minha visão artística.

Agradeço a meus colegas de graduação, pessoas com quem dividi ótimos momentos, sonhos, esperanças, frustrações, derrotas e vitórias. Em especial, agradeço à convivência e aprendizado que tive com Conan e Márcio, meus primeiros cúmplices musicais.

Merecem um agradecimento todo especial os professores. A Eli-Eri, obrigado pelo conhecimento. A Ibaney e Heloísa, obrigado por dar vida às manchas pretas no papel. A Darlan, obrigado pela paciência e por abrir as primeiras portas. A Gilson, obrigado pelas críticas, pelos ensinamentos, pelo encorajamento e pela confiança.

Dentre os professores, agradeço especialmente a Albergio, meu mentor musical e através cujo trabalho foi possível dar sentido a todos esses ensinamentos.

Agradeço a Luis, meu orientador, que acreditou no projeto, deu importantes sugestões na definição da pesquisa e permitiu que escrevesse um trabalho com identidade própria.

Agradeço a Cidrão, Fátima, Eliane e Cleoci, pelo apoio, amizade e pela compreensão das minhas ausências do ambiente de trabalho.

Por fim e mais especialmente, agradeço a minha esposa, Roberta, por nunca ter duvidado de mim, pelo apoio irrestrito aos meus projetos, por ter segurado minha mão na travessia mais tenebrosa, me resgatando do abismo e, mais importante, por me fazer um homem melhor através de seu amor.

RESUMO

Ao apresentar os resultados de um levantamento a respeito das práticas, concepções e materiais didáticos utilizados por professores de violão dos bacharelados em música do Brasil no processo de formação de violonistas e no ensino da leitura musical à primeira vista (LMPV), este trabalho visa a contribuir para a pesquisa sobre ensino de instrumento, no âmbito da Educação Musical e das Práticas Interpretativas. A partir desse levantamento puderam ser conhecidos os principais métodos de ensino de instrumento utilizados pelos professores brasileiros no ensino de violão e, a partir da pesquisa bibliográfica empreendida sobre o tema da LMPV, foi traçado um estado da arte que balizou a análise desses materiais, ao identificar as suas características e relacioná-las com os conhecimentos sobre expertise em resolução de problemas, fluxo e prática deliberada. Ao apresentar e analisar os métodos de ensino de instrumento utilizados pelos professores de violão dos bacharelados em música do Brasil, juntamente com as práticas e concepções por eles manifestadas, foi possível explicitar e relacionar o conhecimento científico sobre o tema com as atividades propostas nesses materiais e as concepções dos professores de violão sobre LMPV, bem como emitir hipóteses bem fundamentadas sobre a relevância da LMPV para o violão brasileiro e suas práticas de ensino. Constatou-se que a valorização da LMPV é muito mais dita do que praticada e questões relativas à formação dos estudantes de música levam a crer que, dentre diversos fatores, a precariedade de formação básica induz o foco no ensino de repertório ensaiado e sacrifício de práticas mais integrativas como música de câmara e LMPV. Em seguida, em busca de uma melhoria da compreensão dessa situação, discutem-se as possibilidades de atuação e pesquisa didático-pedagógicas diante desse quadro.

Palavras chave: Leitura à primeira vista, Violão, Cognição

ABSTRACT

This work presents the results of a survey about the practices, conceptions, beliefs and didactic materials employed by guitar professors through graduation courses of music performance at guitar in Brazilian universities, specially the materials and practices about sight-reading, and aims to contribute to research about teaching of musical instruments, both at Music Education and at Performing Practices. This survey revealed the most used guitar teaching methods at Brazilian universities and the literature search undertaken about the sight-reading subject made it possible to draw a *state of the art* that guided the analysis of those didactic materials, identifying and relating its features with the knowledge base about expertise in problem solving, flow and deliberate practice. Presenting and analyzing the instrument teaching methods used by the aforementioned guitar teachers, their practices and beliefs about the teaching of guitar playing and sight-reading, made it possible to relate literature's knowledge of the subject with teaching approaches, and to state well informed hypothesis about sight-reading relevance to Brazilian guitar playing and teaching. It was made clear that sight-reading valuing manifested itself more in speech than in practice, and issues concerning guitar students suggests that, among many other factors, deficiencies in elementary music education makes that guitar teaching excessively focuses on memorized repertoire teaching and sacrifices more integrative practices like chamber music and sight-reading. Seeking to improve the comprehension of this scenario, possibilities of didactic and pedagogical acting and researching are discussed.

Keywords: Sight-reading, Guitar, Cognition

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Modelo inicial de Fluxo.....	47
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Estudos sobre LMPV quanto ao nível de habilidade dos participantes	35
QUADRO 2: Estudos sobre LMPV quanto ao instrumento pesquisado	36
QUADRO 3: Principais temáticas encontradas nos trabalhos em LMPV.....	39
QUADRO 4: Universidades e professores participantes na enquete	56
QUADRO 5: Universidades e professores participantes na enquete por região	56
QUADRO 6: Métodos mais utilizados na formação geral	60
QUADRO 7: Métodos mais utilizados no ensino de LMPV	63
QUADRO 8: Concepções sobre LMPV	76
QUADRO 9: Concepções sobre ensino de LMPV	78

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Distribuição dos estudos em LMPV quanto ao instrumento observado	35
GRÁFICO 2: Distribuição dos estudos em LMPV quanto à categoria (Educacional/Cognitivo) e o tipo de pesquisa (Básica/Aplicada)	40
GRÁFICO 3: Distribuição da titulação dos professores de violão por tempo de experiência	57
GRÁFICO 4: Distribuição da titulação acadêmica dos professores de violão por região ..	57
GRÁFICO 5: Número de métodos de formação geral citados por professor.....	60
GRÁFICO 6: Número de métodos de LMPV citados por professor.....	61
GRÁFICO 7: Número de métodos de formação geral citados por professor em cada região do país	61
GRÁFICO 8: Número de métodos de formação geral citados por professor por nível de formação	62
GRÁFICO 9: Número de métodos de formação geral citados por professor por tempo de experiência	62
GRÁFICO 10: Distribuição das categorias de métodos utilizados pelos professores no ensino de geral do aluno de violão	63
GRÁFICO 11: Distribuição das categorias de métodos utilizados pelos professores no ensino de LMPV do aluno de violão	64
GRÁFICO 12: Distribuição percentual da crença na importância em LMPV por região...	86
GRÁFICO 13: Distribuição percentual da crença na importância da LMPV no volume de repertório por região	86
GRÁFICO 14: Distribuição percentual da crença na importância da LMPV no volume de repertório por experiência de ensino.....	87
GRÁFICO 15: Distribuição percentual da crença na importância da LMPV para o camerista por região.....	87
GRÁFICO 16: Distribuição percentual da crença na importância do uso de obras simples para ensino da LMPV por região.....	88
GRÁFICO 17: Distribuição percentual da crença na importância do uso de obras simples para ensino da LMPV por nível de experiência.....	88
GRÁFICO 18: Distribuição percentual de professores que não usam métodos para ensino da LMPV por experiência de ensino	89
GRÁFICO 19: Distribuição das tonalidades das peças no método de Matteo Carcassi	95

GRÁFICO 20: Distribuição dos tipos de textura das peças no método de Matteo Carcassi	96
GRÁFICO 21: Distribuição das posições predominantes na leitura das peças no método de Matteo Carcassi.....	97
GRÁFICO 22: Distribuição das posições secundárias predominantes na leitura das peças no método de Matteo Carcassi	97
GRÁFICO 23: Distribuição das tonalidades das peças no método Iniciação ao Violão, volume 1, de Henrique Pinto	101
GRÁFICO 24: Distribuição das tonalidades das peças no método Iniciação ao Violão, volume 2, de Henrique Pinto	103
GRÁFICO 25: Distribuição das posições primárias das peças no método Iniciação ao Violão, volume 2, de Henrique Pinto.....	104
GRÁFICO 26: Distribuição das posições secundárias das peças no método Iniciação ao Violão, volume 2, de Henrique Pinto.....	105
GRÁFICO 27: Distribuição das tonalidades das peças no método Curso Progressivo de Violão, de Henrique Pinto	107
GRÁFICO 28: Distribuição das posições primárias das peças no método Curso Progressivo de Violão, de Henrique Pinto	108
GRÁFICO 29: Distribuição das posições secundárias das peças no método Iniciação ao Violão, volume 2, de Henrique Pinto.....	109
GRÁFICO 30: Distribuição dos centros tonais dos Estudos para Violão de Paulo Porto Alegre.	110
GRÁFICO 31: Distribuição das texturas dos Estudos para Violão de Paulo Porto Alegre	111
GRÁFICO 32: Distribuição das posições primárias dos Estudos para Violão de Paulo Porto Alegre.....	112
GRÁFICO 33: Distribuição dos centros tonais no método de DODGSON e QUINE	117
GRÁFICO 34: Distribuição das texturas no método de DODGSON e QUINE..	118
GRÁFICO 35: Distribuição das posições primárias no método de DODGSON e QUINE.....	119
GRÁFICO 36: Distribuição das posições secundárias no método de DODGSON e QUINE	119
GRÁFICO 37: Distribuição dos centros tonais maiores nos métodos de LMPV7 analisados	125

GRÁFICO 38: Distribuição dos centros tonais menores nos métodos de LMPV analisados	125
GRÁFICO 39: Distribuição dos centros não-tonais nos métodos de LMPV analisados	126
GRÁFICO 40: Distribuição dos tipos de harmonia nos métodos de LMPV analisados	126
GRÁFICO 41: Distribuição das texturas nos métodos de LMPV analisados	127
GRÁFICO 42: Distribuição da presença de características harmônicas potencialmente complicadoras nos métodos de LMPV analisados	127
GRÁFICO 43: Distribuição da presença de características rítmicas potencialmente complicadoras nos métodos de LMPV analisados	128
GRÁFICO 44: Distribuição da presença de outras características potencialmente complicadoras nos métodos de LMPV analisados	128
GRÁFICO 45: Distribuição das posições primárias nos métodos de LMPV analisados	129
GRÁFICO 46: Distribuição das regiões primárias nos métodos de LMPV analisados	130
GRÁFICO 47: Distribuição das regiões secundárias nos métodos de LMPV analisados ..	130
GRÁFICO 48: Distribuição da presença de digitações nas posições altas nos métodos de LMPV analisados	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LMPV – Leitura musical à primeira vista

MLP – Memória de Longo Prazo

MCP – Memória de Curto Prazo

MS – Memória Sensorial

WWW – World Wide Web, rede mundial de conteúdo pela internet

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Organização da pesquisa e do trabalho escrito	15
Capítulo 1 - REFLETINDO SOBRE A LEITURA MUSICAL NOS MÉTODOS DE VIOLÃO: ASPECTOS CONCEITOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	16
A pesquisa em LMPV e suas interfaces com o violão e os métodos	16
Problema de Pesquisa.....	20
Metodologia	20
Ferramentas de Coleta de Dados	21
Procedimentos de organização e análise dos dados.....	22
Elaboração e redação da dissertação.....	25
Capítulo 2 – A LEITURA MUSICAL: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS	26
Leitura Musical à Primeira Vista – definições	28
Terminologia de questões óculo-motoras	31
Estado da Arte	34
Problemas para a pesquisa em LMPV	41
Modelos cognitivos para LMPV	41
Algumas lacunas observadas na literatura em LMPV	45
Caminhos e alternativas – teorias de apoio e referencial teórico	46
Fluxo	47
Prática deliberada.....	48
Resolução de problemas	50
Análise de materiais didáticos para ensino de instrumento	52
Capítulo 3 – OS MÉTODOS DE ENSINO DO VIOLÃO “UTILIZADOS” NO BRASIL E SUAS CARACTERÍSTICAS	55
Perfil dos professores	55
Catalogando e analisando os métodos citados pelos professores.....	58
Descrição dos métodos de formação geral.....	64
Abel Carlevaro e a escola de violão sul-americana	64
Fernando Sor e o violão no período clássico-romântico	67
Emílio Pujol, a divulgação da Escola de Tárrega e a definição do cânone do ensino de violão moderno.....	68

Scott Tennant e novas tendências na performance e ensino do violão.....	74
Sobre o ensino de violão nas universidades a partir dos métodos de formação geral	75
Concepções dos professores de violão	75
Concepções predominantes	84
Capítulo 4 – A LEITURA MUSICAL NOS MÉTODOS PARA VIOLÃO	91
Os métodos usados no ensino da LMPV	92
Matteo Carcassi, op. 59 – Méthode Complète pour la Guitarre Divisée em trois Parties	92
Henrique Pinto - Iniciação ao violão, v.1	99
Henrique Pinto- Iniciação ao violão, v.2	102
Henrique Pinto – Curso progressivo de violão, nível médio.....	105
Paulo Porto Alegre – Estudos, Série I a IV	109
Stephen Dodgson, Hector Quine – Progressive reading for guitarists	113
Adamo Prince – Método Prince: Leitura e Percepção – Ritmo.....	121
Teodomiro Goulart – Método Violar – volume “As cartas”	123
Análise numérica dos métodos usados no ensino de LMPV	124
Análise qualitativa dos métodos.....	131
Propostas da Literatura.....	134
Categorização dos métodos de ensino de violão quanto à forma de ensino da localização das notas no braço do instrumento	136
Identificação de tendências ou escolas de ensino da LMPV.....	137
CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS	142
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	156
GLOSSÁRIO	159
APÊNDICES	161

INTRODUÇÃO

A Educação Musical ocupa-se das relações de transmissão e apropriação entre pessoas e músicas, seja em ambiente formal de ensino ou nas práticas informais, com grande quantidade de estudos que trazem referenciais de outras áreas, especialmente das Ciências Humanas – como psicologia, sociologia, história e filosofia. Esses estudos tendem a considerar e relacionar a aprendizagem com seus atores e espaços e extrapolam as questões técnico-didáticas, em busca de uma compreensão holística do fenômeno.

A pesquisa da área de Educação Musical pode aparentar homogeneidade, já que uma das suas sub-áreas reconhecidas apresenta quase 80% dos trabalhos defendidos (FIGUEIREDO, 2010, p. 158). Entretanto, essa área denominada “Processos formais e não formais de educação musical (educação básica e educação especializada)” acabou por englobar trabalhos os mais diversos que não se adequaram nas demais sub-áreas, mais bem delimitadas. E apesar de a Educação Musical se debruçar sobre temas muito diversos, sob óticas variadas, dentre os estudos brasileiros da área, poucos se concentram sobre aspectos cognitivos do desenvolvimento de habilidades musicais em alto nível de performance (HARDER, 2008, p. 137; BORÉM, 2006, p. 50).

Isso se reflete no ensino de instrumento que mantém o modelo de aulas centradas no professor que, por sua vez tende a ser isolado de seus pares e reproduzir o ensino que recebeu, com suas fraquezas e virtudes (HARDER, 2008) e, graças ao afastamento entre as áreas de pedagogia da performance e da Educação Musical, aprofunda esse reprodutivismo metodológico.

A partir desse panorama foi abordada a leitura musical, um tema que recebe pouca atenção da Educação Musical, por ser uma habilidade mais ligada à formação do músico profissional e tradicionalmente mais ligada à investigação cognitiva, e uma habilidade ensinada através das metodologias antigas, da forma assistemática com que os professores foram ensinados sobre o tema.

Contudo, a psicologia cognitiva avançou muito no conhecimento da atividade de **leitura musical à primeira vista** (LMPV) a partir da década de 1970 (RAYNER, 1998, p. 372) e alguns pesquisadores têm buscado unir as pontas soltas desse conhecimento e desenvolver experimentos sobre o ensino dessa habilidade. No Brasil, há pouco mais de

10 anos, começaram a surgir trabalhos sobre o tema, mas mesmo assim, a pesquisa ainda é muito heterogênea, posto que esses estudos pouco dialogam entre si.

Além desse contexto da pesquisa, apenas em 1980 o violão passou a figurar dentre os cursos superiores de música do Brasil. Esse ingresso tardio também aconteceu no ensino em conservatórios, apenas por volta da metade do século XX, reforçando o isolamento que o instrumento já sofria desde o século XIX por inúmeros fatores. Isso afastou-o dos compositores e dos demais músicos, que passam a ter cada vez mais dificuldade em escrever e tocar junto com o instrumento, isolou o violão de boa parte da vida camerística dentro da academia e fez com que imergisse em um gueto cujas práticas acabaram por acomodar-se a esse cenário diferenciado, com violonistas cada vez mais dedicados ao repertório solista, o que praticamente eliminou a necessidade de LMPV da vida social e profissional do instrumento.

Essa situação do violão deve-se, em grande parte, a razões históricas e sociais, reforçadas por sua posição híbrida, solista e acompanhador, melódico e harmônico, popular e erudito. Sua metodologia de ensino não é bem consolidada e geralmente os violonistas iniciam o estudo formal em idade mais avançada, o que suprime certas etapas do aprendizado, minimiza o tempo de leitura acumulada na juventude, e, por sua vez, prejudica a desenvoltura no ato de ler música, pois o conhecimento teórico necessário não tem tempo de amadurecer, inviabilizando o bom desenvolvimento de LMPV. Essa situação consolidou-se tão fortemente no meio musical que os poucos violonistas de leitura fluente são notórios.

Apesar desse cenário adverso, as pesquisas sobre LMPV e alguns referenciais cognitivos, especialmente de expertise em resolução de problemas (WOLF, 1976; GOBET; SIMON, 1996; ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993) e fluxo (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2000; CUSTODERO, 2006) apontam possibilidades de abordagem sistemática sobre o ensino da LMPV, de forma que esse estudo se propôs a ser mais um dentre a recente leva de estudos brasileiros que visa contribuir para a LMPV e seu ensino, em especial, dentre os violonistas.

Considerando esse panorama, esta dissertação objetivou apresentar e analisar os métodos de ensino de instrumento utilizados pelos professores de violão dos bacharelados em música do Brasil, refletir sobre as características desses materiais, sob uma ótica cognitiva, bem como explicitar e relacionar o conhecimento da literatura científica sobre o tema da LMPV com as atividades propostas nesses métodos. Para tal, a pesquisa contemplou os seguintes objetivos específicos: realizar um levantamento dos

métodos utilizados e de algumas concepções dos professores que os utilizam, compreender tais materiais, relacionando-os ao conhecimento sobre LMPV, resolução de problemas, fluxo e expertise, bem como tecer críticas que podem orientar a elaboração de metodologias e materiais didáticos para o ensino da LMPV.

Organização da pesquisa e do trabalho escrito

Este trabalho foi assentado sobre uma pesquisa de cunho qualitativo, baseada em pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e levantamento através de questionários. Os dados foram organizados através de ferramenta de banco de dados projetada especificamente para essa pesquisa, utilizando Access 2007. No primeiro dos quatro capítulos, a pesquisa é contextualizada em relação a Educação Musical e a pesquisa em leitura musical à primeira vista (LMPV), e foram explicitadas as bases conceituais e metodológicas que orientaram a pesquisa e a escrita do trabalho.

O segundo capítulo discutiu as tendências da pesquisa sobre LMPV na atualidade e a partir dessa revisão bibliográfica foram expostas as teorias que embasaram a análise dos métodos, foi delineado o *estado da arte* da pesquisa em LMPV, e foram classificados os trabalhos encontrados, enumerados seus principais temas de concentração e tendências.

O terceiro capítulo abordou os questionários enviados aos professores de violão, e através de categorias de análise, elaborou um perfil dos métodos de ensino utilizados na formação geral dos alunos, bem como evidenciou algumas práticas e concepções sobre ensino de instrumento e LMPV que preponderaram dentre os professores.

O quarto capítulo analisou em profundidade os métodos usados no ensino de LMPV para identificar seus objetivos - declarados e subentendidos - e as implicações metodológicas que isso traz para o ensino e aprendizagem de LMPV realizado nos bacharelados brasileiros em violão.

O panorama traçado sobre a pesquisa e ensino em LMPV, juntamente aos dados empíricos, permitiu conjecturar sobre o ensino dessa habilidade no Brasil, apontar lacunas e dar sugestões que poderão melhorar a LMPV, e dada sua natureza holística¹, melhorar a formação dos violonistas de forma mais ampla.

¹ Conforme será apresentado ao longo do trabalho, a atividade de LMPV é uma atividade que envolve diversos elementos da formação do músico, desde os elementos técnicos, aos perceptivos e os conhecimentos teóricos sobre harmonia, contraponto, estilo, fraseado, por isso, foi considerada uma habilidade holística, ao longo desse trabalho.

CAPÍTULO 1

Refletindo sobre a leitura musical nos métodos de violão: conceitos e aspectos metodológicos da pesquisa

A proposta de conhecer a situação do ensino de LMPV emergiu da observação da dificuldade encontrada por violonistas quando postos em situações de leitura. A prevalência de relatos sobre essas situações deu origem a diversas inquietações e hipóteses na tentativa de compreender o porquê dessa situação.

Apesar de a revisão de literatura mostrar que esse tema foi estudado sob diversos prismas, como psicologia experimental, psicologia cognitiva e neurociências, buscando-se entender os mecanismos e processos envolvidos durante a LMPV, ainda há muito que pesquisar, especialmente a partir da ótica educacional.

A bibliografia reflexiva da Educação Musical e da pedagogia do instrumento sobre esse tema ainda é muito dispersa e pouco volumosa, especialmente no Brasil. Faltam contribuições que poderão ajudar no desenvolvimento de estratégias de melhoria na LMPV de estudantes e profissionais de música, violonistas ou não.

Foram elaboradas diversas hipóteses sobre o assunto e inicialmente foi proposta a realização de uma investigação comparativa entre o ensino da leitura musical ao violão em relação a outros instrumentos. No entanto, a falta de material sistematizado que permitisse tal comparação levou a uma proposta de estudo dos conteúdos, práticas e metodologias que constituem as propostas para o desenvolvimento da LMPV em métodos de violão utilizados no Brasil.

A pesquisa em LMPV e suas interfaces com o violão e os métodos

Mesmo dentre os numerosos estudos sobre a LMPV ao piano, poucos se debruçam sobre a influência do material didático ou da abordagem de ensino na aquisição da habilidade de leitura musical. No caso do violão, sua literatura encontra-se mais distante de uma sistematização do que a literatura didática para piano, na qual já é perceptível, alguma classificação dos métodos de acordo com a abordagem do ensino da LMPV, por exemplo (FURLAN, 2007, p. 23-25).

Segundo Uszler, Gordon e Smith (2000, p.5), os métodos de instrumento determinam como serão apresentados ao aprendiz diversos parâmetros musicais do som, influenciando decisivamente na criação desses mapas mentais para orientar o leitor

musical. Estes autores categorizam, assim, os métodos de piano quanto à abordagem do ensino da LMPV e do mapeamento das notas do instrumento. Nos métodos de violão também é possível observar estratégias diversas de ensino de leitura, mas não há trabalhos que sistematizem e cataloguem tais abordagens.

No sentido de verificar a importância da metodologia de ensino, uma pesquisa informal junto a outros instrumentos levou à observação de indícios de que as diferenças na sistematização do ensino nos instrumentos e em suas práticas sociais devem constituir fator de considerável relevância na diferença de desempenho de LMPV de violonistas em comparação a outros instrumentistas.

Além da assistemática metodológica, a idade do primeiro contato dos violonistas com o estudo formal da música tende a ser mais avançada que dentre músicos de instrumentos mais tradicionais como violino ou piano (JØRGENSEN, 2001, p.233 apud ARÔXA, 2013a, p. 117), o que confere menos tempo de prática de leitura acumulada ao longo da juventude. Essa prática durante a infância, como foi mais profundamente abordado na revisão de literatura, é vital para a formação dos mapas cognitivos necessários à competência em LMPV (KOPIEZ *et al.*, 2006).

Outro fator cognitivo que pode se relacionar com a organização dos métodos é, segundo Papapanayiaotou (1998 apud SWANWICK, 2003, p. 72), o estreitamento do gosto musical que ocorre na adolescência. Tal fato aponta para a necessidade de maior atenção à seleção de repertório e atividades para garantir a motivação dos aprendizes. Essa dificuldade é mencionada por Henrique Pinto, que também ressalta o imediatismo do iniciante na abordagem da partitura: “o aluno iniciante tem [...] sua imaginação focada no tocar ou se ver manuseando o instrumento como um profissional” (PINTO, 2005, p.50 apud ARÔXA, 2013a, p. 118). Ainda para Arôxa (2013a, p. 118), “o fato de já conseguir manusear o instrumento com alguma destreza implica em alguns alunos o possível desejo de preparar obras e perceber o resultado final com certa agilidade”. Esse descompasso entre a habilidade técnica e o gosto ou ambição musical pode ser um catalisador desse comportamento impetuoso, o que pode levar a maus hábitos de leitura, em que se sacrifica a fluência, com muita ênfase à memorização (ARÔXA, 2013a).

Mesmo os violonistas de início precoce tendem ao contato tardio com a partitura, em face da influência do aprendizado de notação por cifras, comum à música popular urbana (ARÔXA, 2013a, p. 117). Esse fenômeno acontece mesmo em países cujo sistema educacional desenvolvido garante oportunidades de estudo formal de música, como a Noruega (JØRGENSEN, 2001, p.233 apud ARÔXA, 2013a, p.117). Na

Austrália, Elmer (2009) também associa a pouca capacidade de leitura de violonistas e guitarristas à informalidade do ensino típicos da música popular.

Assim, o gosto musical restrito, juntamente ao contato tardio com a partitura, dificulta a seleção de material para LMPV que seja adequadamente desafiador e ao mesmo tempo gratificante aos jovens aprendizes. Esse equilíbrio entre o desafio, as capacidades do estudante e a gratificação são essenciais para gerar estados de motivação contínua, como o estado de *fluxo*². (CUSTODERO, 2006, p. 383, 384, 390). A motivação ganha mais importância dado o longo tempo necessário para atingir a expertise, cujas pesquisas demonstram serem necessários ao menos 10 anos de prática deliberada em um campo de conhecimento para que se ultrapasse o nível de perito para tornar-se um expert (ERICSSON, KRAMPE, TESCH-RÖMER, 1993)³.

Diante disso, não é difícil imaginar como a organização de um método de ensino de instrumento pode colaborar com o professor na manutenção da motivação e na seleção ou elaboração de exercícios voltados para sessões de prática. A gradação de um material didático adequado aos objetivos do estudante, juntamente com um volume que permita o engajamento por tempo suficiente em cada etapa da aprendizagem, podem favorecer a manutenção desse estado de aprendizagem ideal. Cabe levar em consideração que a conformação dos métodos também pode exercer importante influência na formação do pensamento e metodologias dos professores de música, tendo também uma ação indireta e abrangente no processo de aquisição da LMPV.

No mesmo sentido, reflexões ainda não publicadas (COSTA BXMO, 2013b) apontam uma série de fatores, social e historicamente construídos, que empurram os violonistas iniciantes a buscar obras que muitas vezes estão além de suas habilidades imediatas de leitura. Esse hábito de criação de mapas cognitivos de execução apenas em contextos de memorização acontece graças à dificuldade da obra impede a prática num contexto de leitura fluente, atrofiando os mapas cognitivos adequados à LMPV em detrimento à performance memorizada, já que a memória é contexto-sensitiva. (DOWLING; HARWOOD, 1986, p.4 apud FOURIE, 2004, p.15; KOTZÉ, 1982, p.12 apud FOURIE, 2004, p. 15).

²Fluxo é o nome dado à experiência de aprendizado em que há um preciso grau de correspondência entre as habilidades do indivíduo e o desafio das tarefas, de modo que sempre se mantenha o alto grau de esforço, mas dentro de um limite realizável, resultando nesse estado ideal de aprendizado (CUSTODERO, 2006, 384). Para mais detalhes ver o Cap. 2.

³ Para mais detalhes sobre prática deliberada ver Cap. 2.

Arôxa (2013a), ao abordar a forma de trabalho do violonista, especula que na preparação de uma obra, muitos violonistas, especialmente os mais inexperientes, podem sequer passar pelo estágio da LMPV, indo diretamente ao estágio de lapidação dos trechos de dificuldade técnica para a memorização, através do estudo minucioso e repetitivo. A excessiva busca por obras de grande dificuldade técnica levaria boa parte dos violonistas iniciantes se apropriar do repertório basicamente através de memorização. Indício disso é que poucos violonistas tocam e leem simultaneamente e é comum observar a dificuldade de retomar a música de um ponto que não seja o início de uma seção específica (ARÔXA, 2013a, 119). A partitura atua como um mapa gestual para realização da música, e dada a dificuldade de leitura fluente, a notação tende a ser lida lentamente, priorizando-se a memorização do balé dos dedos.

Existe, e é pertinente, a suposição de que esse processo de excessiva repetição da obra e pouca exposição à situação de leitura poderia inibir o desenvolvimento dos processos cognitivos mais elementares para uma boa leitura, pois o violonista tenderia apenas a apreender as informações da região central da visão, não desenvolvendo os processos cognitivos que através da captura de informações na região periférica da visão orientam os movimentos oculares, permitindo que os olhos se movam antes da mão e não seria capaz de vincular o estímulo visual e sua resultante motora e sonora (ARÔXA, 2013a, p. 120-122). Também pode ser acrescentado que o músico acostumado a ler dessa maneira também não integra o conhecimento teórico de forma a poder realizar as previsões necessárias⁴ à fluência da LMPV.

Nesse mesmo sentido, Santos (2002, p.2) demonstra como o solfejo, que apesar de eficaz na formação musical, também pode ser limitador se trabalhado de maneira inadequada, baseado apenas na repetição e memorização, e Corti (1995) defende que esse tipo de ensino de solfejo, com muita repetição e memorização ao invés de leitura fluente, poderia inibir os processos cognitivos de movimentação ocular e resolução de problemas em LMPV.

Em adição a essas constatações, Furlan (2007) aponta a falta de conexão entre o processo de ensino de performance e as matérias teóricas, inibindo a capacidade de relacionar o fenômeno sonoro em suas múltiplas dimensões ao código escrito e vice-

⁴ A pesquisa cognitiva mostra que no processo de LMPV, assim como na leitura textual, o leitor produz expectativas sobre o material lido, e essas suposições ajudam a agilizar o processo de leitura, completando as informações e compensando a falta de velocidade ocular, especialmente em trechos de muita densidade de informação. Mais sobre o tema no cap. 2.

versa. Risarto (2010, p. 16) acredita que esse problema é resultado de uma ênfase excessiva no trabalho técnico e de memorização de repertório em detrimento da LMPV.

Problema de pesquisa

Dadas as limitações de tempo que uma pesquisa de mestrado impõe, este trabalho investigou como se caracterizam as propostas para o desenvolvimento da LMPV, no que tange aos conteúdos, práticas e metodologias de ensino presentes em métodos de violão utilizados pelos professores de instrumento das universidades brasileiras.

Mais especificamente a pesquisa se desdobrou nos seguintes objetivos:

- Identificar os principais métodos de violão utilizados pelos professores de instrumento das universidades brasileiras e verificar as concepções desses professores sobre o ensino de leitura musical;
- Identificar que aspectos técnico-didáticos e estratégias metodológicas são privilegiados nesses métodos, permitindo identificar quais métodos trabalham a LMPV e de que forma o fazem.
- Categorização dos métodos de acordo com suas abordagens identificadas para o ensino da leitura musical e relacionar essas informações com as demais temáticas dentro dos métodos;
- Identificação da forma que as propostas para LMPV dos métodos se inter-relacionam com os demais métodos e suas tendências relativas ao ensino da leitura musical, de acordo com anos de publicação, locais de origem, influências e escolas interpretativas dos autores.

Metodologia

Dada a vastidão do Brasil e o grande número de universidades que oferecem bacharelado em música com habilitação em violão, foram concentrados esforços nas capitais e nas principais universidades, em geral públicas. Dessa forma foi possível contemplar todas as regiões do país com boa representatividade, uma vez que as capitais tendem a sintetizar as tendências do estado como um todo.

Ferramentas de coleta de dados

Delimitados os objetivos puderam ser definidas as perguntas de pesquisa e os métodos de obtenção das informações e sua análise.

1. Quais as universidades que oferecem habilitação em violão nos bacharelados em música nas capitais brasileiras e que professores ensinam violão nesses cursos? Essa pesquisa foi realizada através da World Wide Web, que permitiu localizar os sites das universidades do Brasil e descobrir quais se enquadravam no perfil da pesquisa. Em alguns casos foi necessário contato telefônico devido à precariedade da informação de alguns sites.
2. Quais os métodos e materiais didáticos utilizados pelos professores de violão das universidades brasileiras no ensino de instrumento e da LMPV? Para responder essa pergunta foi utilizado questionário, enviado e recebido por correio eletrônico numa primeira etapa e através da rede social Facebook, em um segundo momento.
3. Quais as concepções dos professores a respeito do uso desse material e quais suas concepções sobre a LMPV e seu ensino? Essa questão foi respondida através do mesmo questionário.
4. Quais as características dos métodos utilizados pelos professores no que diz respeito à LMPV? Para responder a essa pergunta foram coletados métodos e analisados a partir da análise de conteúdo, sob a ótica de teorias de fluxo, resolução de problemas, prática deliberada e expertise.

Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica teve a função de levantar os estudos sobre a LMPV e servir de base para traçar o estado da arte do tema, estabelecer fundamentos teóricos e técnicas de análise de documentos que permitiram investigar os métodos indicados.

Pesquisa documental

A pesquisa documental difere da bibliográfica pelo fato buscar informações em documentos que não receberam tratamento científico (OLIVEIRA, 2007, p.69 apud SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p.5). Tal instrumento foi aplicado aos métodos de ensino para encontrar suas principais características e analisá-las através do referencial teórico construído, pois apesar de os métodos de violão serem editados e publicados, nessa pesquisa assumem o papel de documentos, uma vez que constituem

testemunhos do pensamento dos seus autores e de toda uma época, e como tais métodos de ensino de instrumento não são fundamentados em estudos científicos, foram considerados fontes primárias. Os métodos foram coletados através da WWW, com colegas violonistas, bibliotecas e com recursos financeiros próprios.

Questionários

Os questionários, apesar de não possibilitarem grande profundidade de informação, permitiram a grande abrangência a que esse trabalho se propôs. Tal questionário foi elaborado na forma de questões abertas, mas de pouca margem a respostas subjetivas. Entretanto, o suporte no qual esse questionário foi aplicado, o Microsoft Word 2007, permitiu que os professores respondentes pudessem adicionar informações não previstas inicialmente, garantindo um pouco mais de profundidade, flexibilidade e contextualização das informações.

Procedimentos de organização e análise dos dados

Constituição do referencial teórico

A pesquisa bibliográfica permitiu definir, dentre a grande quantidade de informações, os conceitos e concepções que nortearam a pesquisa e estruturaram o trabalho, em especial o Fluxo, Expertise, Prática Deliberada e Resolução de Problemas.

Catálogo da bibliografia

Para realizar eficientemente a tarefa de desvelar o estado da arte sobre o tema da LMPV foi necessário o uso de banco de dados em Access 2007, especificamente projetado para o estudo.

Catálogo dos questionários

Também foi utilizado banco de dados em Access 2007 para o registro dos dados dos questionários e para posterior extração de relatórios com a contagem de métodos citados.

Análise de conteúdo dos questionários

Graças à razoável quantidade de informação textual nos questionários, foi possível empreender uma análise de conteúdo desse material e extrair as principais concepções e práticas no ensino da LMPV por parte dos professores pesquisados.

Segundo Bardin ([entre 1977 e 1979], p. 39) “o analista tira partido das mensagens que manipula, para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem, ou sobre seu meio [...]”. Para tal, passa-se por uma primeira etapa de descrição dos dados para realizar inferências, balizadas pelo referencial teórico, pelo conhecimento empírico sobre a LMPV e sobre o ensino de violão nas universidades brasileiras, a fim de chegar a alguma interpretação daqueles dados brutos que permita compreender ou, ao menos, emitir hipóteses bem fundamentadas sobre o ensino de LMPV pelos professores de violão do Brasil.

Foram escolhidas para esta análise, técnicas temáticas⁵ e frequenciais⁶, que além de serem as mais simples (BARDIN, [entre 1977 e 1979], p. 49), também foram as mais adequadas ao contexto dos questionários. Partiu-se do particular para o geral: foram identificados temas nas respostas dos professores e esses temas foram originaram categorias para análise. O índice de registro escolhido na análise dos questionários foi a menção explícita de um tema. Não foi possível realizar uma análise mais profunda que levasse em conta a importância de um determinado tema para cada um dos respondentes, dada a limitação do texto analisado. Entretanto a contagem da frequência de ocorrência dos temas no corpus dos questionários indicou concepções sobre LMPV que parecem estar mais disseminadas.

O tema pode ser caracterizado por uma afirmação sobre um determinado assunto. Sua validade não é de ordem linguística, mas psicológica. Um tema pode ser estabelecido com apenas uma ou através de várias afirmações ou alusões, bem como uma afirmação pode suscitar um ou mais temas (BARDIN, [entre 1977 e 1979], p. 105). No caso desta pesquisa os temas foram identificados tendo como suporte o conhecimento proporcionado pela revisão de literatura empreendida no tema estudado, a LMPV.

Apesar das críticas às análises de conteúdo com índice de registro temático, também se reconhece que apesar de mais delicado, esse tipo de índice pode proporcionar mais riqueza, podendo melhor aproximar o pesquisador do sentido do conteúdo, pois ele se vê obrigado, mais do que com os fragmentos que dependem da estrutura lexical ou gramatical, a construir suas unidades de análise a partir de sua compreensão desse conteúdo (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 217).

⁵ Análises temáticas buscam a identificação de temas dentro do documento analisado

⁶ Análise frequencial refere-se a uma análise quantitativa da frequência de manifestação de um determinado tema

A análise de conteúdo se assenta na crença implícita de que esse processo de seleção de dados para registro não introduz desvios, mas apenas traz à luz índices que não podem ser vistos nos dados brutos (BARDIN, [entre 1977 e 1979], p. 119). Saliente-se aqui que, especialmente numa análise baseada em identificação dos temas, muito do pesquisador se revela no processo de categorização, pois as próprias categorias dependem intimamente de seus conhecimentos e crenças.

Vale mencionar ainda que as fases de 1) pré-análise, 2) exploração de material e 3) tratamento dos dados, inferência e interpretação não necessitam nem devem ocorrer sequencialmente (BARDIN, [entre 1977 e 1979], p. 95-96). Neste trabalho houve muitas idas e vindas no material analisado, incluindo um segundo ciclo completo, de forma a ratificar os achados.

As concepções ou temas encontrados foram analisados levando-se em conta dados socioculturais dos professores, como região do país, grau de titulação e experiência de ensino superior de violão buscando verificar se existem concepções e práticas sobre LMPV que podem ser relacionadas a estas variáveis.

A análise foi conduzida sem hipóteses balizadoras, por ter um caráter exploratório, prestando-se mais à criação de hipóteses do que averiguação delas. Tal tipo de análise permitiu o surgimento de algumas hipóteses que não foram respondidas no escopo desse trabalho, mas que podem gerar materiais e orientar futuros trabalhos sobre o tema da LMPV.

Análise do conteúdo dos métodos

Identificados os métodos mais utilizados pelos professores de violão, a análise do conteúdo foi aplicada, relacionaram-se a frequência da citação de alguns temas e grandes volumes de dados foram reduzidos em categoria de conjuntos. (ANDRÉ, 1983, p.67). Essa análise visou identificar: 1) os objetivos de cada material e de suas atividades, geralmente não explicitados; 2) as funções que os conteúdos musicais utilizados podem assumir no ensino da LMPV; 3) que pontos do referencial teórico se evidenciam, positivamente ou negativamente, no método como um todo e nas atividades propostas consideradas mais pertinentes à LMPV; 4) a metodologia proposta para a realização dos diferentes exercícios bem como sua relação com o referencial teórico.

O princípio metodológico empregado consistiu de um modelo analítico-interpretativo fundamentado no referencial teórico, empregando a análise de conteúdo, conforme já mencionado acima, na exploração dos questionários. Pela própria natureza

do material analisado, que inclui materiais que não foram especificamente desenvolvidos para o fim utilizado, não foi considerado apenas o conteúdo manifesto dos documentos, mas buscou-se desvendar o seu conteúdo latente (TRIVIÑOS, 1987, p.162).

As informações obtidas a partir dessas análises foram entabuladas através de banco de dados em MS Access 2007 e apresentadas no capítulo IV desta dissertação, e correlacionadas com as perspectivas dos professores, de acordo com suas respostas nos questionários, analisadas no capítulo III.

Análise qualitativa dos métodos de ensino de instrumento

Os métodos foram analisados à luz de bibliografia específica sobre avaliação de material didático e suas principais características foram confrontadas com o referencial teórico em fluxo, expertise e prática deliberada e resolução de problemas.

Descrição analítica das questões centrais investigadas

Foi apresentada a sumarização dos dados, juntamente com uma proposta de categorização das formas de ensino da leitura musical encontradas nos métodos avaliados. Por fim, foram levantadas questões que permanecem em aberto no que toca o ensino da leitura musical no violão, descortinando o cenário para pesquisas futuras.

Elaboração e redação da dissertação

A estrutura de quatro capítulos compartimentalizou aspectos distintos do trabalho, na intuito de facilitar a leitura. As informações, decisões e posicionamentos estão expostos da forma mais sintética e didática possível, garantindo o mínimo de informações para a compreensão do trabalho e permitindo a consulta à bibliografia citada para aqueles que queiram aprofundar-se. Os termos utilizados foram explicados em notas de rodapé, para melhor fluência da leitura, sem prejuízo ao entendimento do trabalho, sempre evitados os comentários muito longos.

CAPÍTULO 2

A leitura musical: tendências e perspectivas contemporâneas

O capítulo 11 do livro *Music and Dyslexia* (LEA, 2008), gira em torno de um relato do autor, disléxico⁷, sobre sua experiência ao violoncelo e sua dificuldade em memorizar as peças que lia tão facilmente. Intriga o fato de o referido autor, também estudante de violão, ter extrema dificuldade em ler novas obras, no entanto memorizava todas as peças nesse instrumento. Em seu relato o autor menciona como provável causa desse fenômeno a diferença entre as abordagens no ensino do violão e do violoncelo, desde questões da própria técnica do instrumento, até a forma como o professor orientava seu estudo.

Como violonista, um dos motivos que motivou esta pesquisa sobre a LMPV foi o desejo de aperfeiçoar as capacidades de leitura. A observação cotidiana do ato da leitura demonstrou que essa dificuldade é uma constante no meio violonístico, sendo razão de anedotas deveras conhecidas no meio. A pesquisa sobre o assunto demonstrou que em todas as vertentes do ensino da performance em música acontecem problemas desse tipo. Asmus Jr. (2004, p.6), professor estadunidense, relata as queixas de professores e regentes quanto à incapacidade de muitos candidatos a cursos de música de ler e realizar música diretamente da notação, apesar de serem capazes de apresentar performances preparadas de nível suficiente para sua aprovação. Pace (1999, p.2) relata que entre as décadas de 1940 e 1950 já realizava experimentos sobre LMPV com seus alunos na Juilliard School of Music, que apesar de serem bons intérpretes, apresentavam capacidade limitada de LMPV, o que demonstra que essa insatisfação não é recente, nem circunscrita a um instrumento ou região específicos.

Tal inquietação sobre a LMPV levou a estudos acadêmicos, que começaram por volta dos anos 1930/40, sob a luz do behaviorismo, nos quais os psicólogos buscavam compreender a LMPV através do estudo dos movimentos oculares. Após um hiato, os estudos foram retomados na década de 1970, graças ao surgimento de novas tecnologias de rastreamento de movimentos oculares (RAYNER, 1998, p. 372), agora sob

⁷ Dislexia – é um termo que designa, de forma geral, deficiências no reconhecimento de palavras, letras e fonemas. No entanto, a síndrome disléxica pode ser bem mais abrangente, envolvendo aspectos diversos como a memória, habilidade de calcular, de reconhecer a notação musical, etc. Segundo MILES (2008) a dislexia é basicamente uma dificuldade em trabalhar com símbolos, inclusive a notação musical.

uma perspectiva cognitiva em que dados como o intervalo olho-mão⁸ e testes de revisão final de leitura, como o teste Goldovsky, passam a ganhar destaque. Por volta da década de 1990, os estudos sobre o tema avançaram sobre o terreno da cognição e psicofisiologia, passando a conhecer melhor as características mentais e seus construtos fisiológicos respectivos (LEE, 2004 *resenha de* LANG, 2004).

Dentre tendências de pesquisa em LMPV podem ser citados trabalhos sobre fatores influenciadores na LMPV, desde fatores comportamentais, como o tempo de prática deliberada, até variantes inatas como capacidades cognitivas individuais. Outros estudos abordam a visão no ato da leitura musical, a capacidade de audiar⁹ e capacidade de contextualizar a informação em *chunks*¹⁰ significativos de informação. (BERSÈUS, 2002; FIREMAN 2008, 2010; FOURIE, 2005; FURNEAUX; LAND, 1999; GALYEN, 2005; KOPIEZ; GALLEY; LEE, 2005; KOPIEZ *et al.*, 2006; TRUITT *et al.*, 1997; WRISTEN, 2005).

Mesmo assim ainda não há tendências muito claras na pesquisa, especialmente pela falta de teorias para explicar a LMPV (HODGES, 1992) e pela falta de posicionamento epistemológico por parte dos pesquisadores (COSTA BXMO, 2013a), o que gera inúmeras pesquisas pontuais, sem orientação ou propósitos claros, dificultando a sua sintetização em teorias ou prescrições pedagógicas.

Ao menos indiretamente, as pesquisas em leitura musical visam aperfeiçoar a LMPV e seu ensino. Contudo, é possível identificar ao menos duas principais tendências nas publicações. Uma educacional, que visa testar programas de treinamento ou metodologias que possam contribuir para o ensino da habilidade e uma segunda corrente cognitiva, termo usado em sentido lato, que agrupa os estudos que visam compreender os mecanismos, estruturas, processos, características, etc. envolvidos na LMPV. Essa divisão é discutida adiante.

⁸ Normalmente no processo de leitura olha-se adiante do ponto que está sendo reproduzido. Intervalo olho-mão (*eye-hand spam*) é o intervalo entre as notas que estão sendo fitadas e as que estão sendo executadas. Pode ser medido em nº de notas ou intervalo de tempo. (FIREMAN, 2008).

⁹ Audiação – capacidade de imaginar o som da notação musical, sem auxílio de um referencial externo.

¹⁰ Chunk - é o termo usado para designar blocos significativos de informação que são processados como uma unidade na memória. O leitor, ao reconhecer padrões familiares, tende a agrupar as unidades menores em pedaços de informação maiores, de modo a atender às expectativas sintáticas e semânticas. Em leitura textual tais unidades são comumente palavras enquanto que em música podem ser fragmentos de escalas ou acordes. Por exemplo, um violonista, ao ler um acorde arpejado, pode reconhecer o trecho como um acorde ao invés de notas isoladas, e automaticamente preparar todas as notas do acorde com a mão esquerda, ao invés de tocá-las uma de cada vez (FIREMAN, 2008, p.3). Isso ocorre porque o músico em questão foi capaz de recuperar de sua memória de longo prazo diversas informações, desde o conhecimento declarativo até o conhecimento procedural dos movimentos a realizar, agregadas como um acorde, uma única entidade dotada de sentido dentro do contexto daquela música.

Este capítulo inicia com breves explicações sobre os principais conceitos advindos da literatura sobre LMPV, ficando a cargo de quem possa interessar pesquisar na bibliografia da área. Após esse primeiro momento, foi traçado um esboço do estado da arte do tema de acordo com as publicações e trabalhos acadêmicos coletados. Em seguida, ainda com auxílio dessa bibliografia, foram apontados alguns problemas, tanto da ordem da pesquisa sobre o tema quanto do ponto de vista educacional e por fim apresentadas algumas ideias que podem contribuir para o andamento da pesquisa em LMPV.

Leitura Musical à Primeira Vista – definições

O termo leitura à primeira vista (LMPV) pode ser traduzido de diversas formas em línguas diferentes (RISARTO, 2010, p. 43-44). Em inglês, os termos *sight reading*, *sight-reading* ou *sightreading*, são formados por *sight* que enquanto substantivo pode significar visão, vista, mira, ponto de vista e enquanto verbo pode significar ver, observar, avistar; e por *reading* que significa leitura enquanto substantivo e lendo enquanto gerúndio do verbo ler. Obviamente, toda leitura tradicional, excluindo-se formas alternativas como Braille, são feitas a partir da vista, de forma que se exclui a tradução literal. Essa construção parece algo próxima de *read at sight* que poderia ser traduzida como *leia assim que vir*. Dessa forma, a rigor, o termo *sight reading* ou leitura à primeira vista (LMPV) refere-se à leitura de algo sem nenhum conhecimento prévio e sem preparação, estritamente *à prima vista*¹¹.

Entretanto entre a leitura *à prima vista* e a leitura lenta, minuciosa, relacionada à memorização, existe um amplo espectro de níveis de preparação prévia. Esta variabilidade parece ser alvo de bastante controvérsia em diversos trabalhos, como demonstra a seguinte citação:

Alguns podem considerar apenas a primeira vez em que alguém lê uma peça desconhecida como verdadeira leitura à primeira vista, enquanto outros permitiriam uma definição que abrangesse repetições durante uma extensa preparação. Um regente pode considerar leitura à primeira vista como a atividade de ler silenciosamente através da partitura, enquanto imagina ou executa os movimentos apropriados da regência (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 135)¹².

¹¹ A forma italiana *à prima vista* será utilizada ao longo desse texto para referir-se à leitura estritamente sem preparação prévia

¹² Some might consider only the very first time one reads or plays through an unfamiliar piece to be true sight-reading, while other would allow the definitions of sight-reading to encompass play-throughs after

Alguns autores apenas consideram à primeira vista aquela leitura realizada estritamente sem nenhuma preparação prévia, para outros autores, um tempo curto, entre 30 segundos e dois minutos pode ser dado a uma preparação e análise do material, enquanto para outros, mesmo após algumas passagens do material escrito ainda poderia ser considerada uma LMPV, desde que não se formem programas motores específicos para a execução de uma determinada peça (WRISTEN, 2005, p. 44), pois enquanto não houver mapas mentais específicos a leitura ainda estaria acontecendo em tempo real.

Mario de Andrade define leitura à primeira vista como: “Expressão empregada pelo músico instrumentista quando lê um determinado trecho sem o conhecer previamente” (ANDRADE, 1989, p. 283 apud RISARTO, 2010, p. 43). Risarto (2010, p.52) considera leitura à primeira vista uma *performance* cuja interpretação é feita simultaneamente à leitura de uma obra desconhecida. Fireman (2010, p. 26-29) ao discutir a importância da LMPV, chama a atenção para o fato de que apesar de tudo, os músicos fazem música, a despeito da falta de capacidade de diversos deles em ler fluentemente à *prima vista*.

Este trabalho não nega a importância da LMPV, mas reconhece que são poucas as situações em que um músico precisa ler à *prima vista*. Nesse sentido, Arôxa (2013b, p. 32-33) preocupa-se em estudar a leitura, visando obter subsídios que agilizem o processo de leitura de forma geral, uma otimização do tempo de estudo do músico, ao invés de preocupar-se em melhorar a leitura pública à primeira vista, sugerindo uma concepção de leitura à primeira vista como a “execução musical com o mínimo de ensaio possível [...], com vistas a se aproximar do cuidado expressivo e técnico de uma performance ensaiada ao máximo possível”.

Risarto (2010, p. 43-52), por sua vez, discute como outras culturas e áreas do saber têm usos mais amplos da palavra ler, indicando que para ler não basta decodificar, mas atribuir sentido. Essa ideia é interessante pelo fato de que, além de ser fator determinante ultrapassar a mera decifração, a atribuição do sentido, ou interpretação, também aumenta a capacidade de leitura, pois na medida em que se desenvolvem conhecimentos contextuais que permitem interpretar a obra, é possibilitada a criação de mecanismos cognitivos que aceleram a leitura, tanto no sentido de decifração como de atribuição de sentido, conforme é abordado mais adiante quando se tratar de modelos de memória para a LMPV.

more extensive preparation. A conductor might even consider sight-reading to be the activity of silently reading through score while imagining or performing appropriate conducting movements.

No caso da música, quanto mais sentido se dá aos signos notados, sejam esses sentidos cinestésicos, aurais e conceituais, mais eficiente é a atuação dos processos de resolução de problemas, pois aumenta a capacidade de predição sofisticada e agiliza a leitura. Isso parece ser um dos pontos cruciais para desenvolver habilidades de LMPV avançadas, pois a capacidade cognitiva humana não é suficiente para executar a música fluentemente enquanto o músico se mantiver no nível de decifração. Apesar de ser um processo menos sofisticado, a decifração requer mais das capacidades cognitivas elementares de movimentação ocular do que o homem pode dispor (LEHMANN; KOPIEZ, 2009, p.345 -347).

Assim, o posicionamento de Arôxa (2013b) parece satisfatório aos interesses deste trabalho, pois aqui considerou-se mais importante que cada músico tenha as ferramentas adequadas para realizar suas tarefas de forma adequada e eficiente. Assim esse trabalho vai ao encontro da melhoria do nível de leitura sem preocupações estritas sobre o tempo prévio de preparação, ficando a cargo da vontade e necessidade de cada músico desenvolver essa habilidade ao ponto que lhe for possível e necessário.

Apesar de considerar que o termo leitura musical à primeira vista (LMPV) em sentido estrito refere-se apenas à leitura de obras desconhecidas, permitindo-se algo em torno de 30 segundos de visualização da partitura e preparação mental, o conhecimento neste trabalho poderá ser utilizado para aperfeiçoar o ensino e aprendizagem da leitura musical, seja à *prima vista* ou não. Foi empregada a sigla LMPV, adotada por Fireman (2007, 2008, 2009, 2010), sempre que o trecho em questão puder ser aplicado a qualquer forma de leitura musical. Aparecem explicitadas, ao longo do texto, as considerações que porventura sejam específicas à leitura à *prima vista* ou a leitura musical de forma temporalmente menos restrita.

Contudo, não são feitas ressalvas ao valor dos trabalhos que se voltam para a leitura à *prima vista*, pois em situações experimentais é necessário esse grau de restrição como forma de controle das variáveis. A leitura à *prima vista* também é bastante útil enquanto prática para melhora de desempenho da leitura em geral e como ferramenta de medida de progresso. Justifica-se, portanto, a classificação deste trabalho como um trabalho sobre LMPV, ou *sight reading*, por motivos práticos, uma vez que já existe todo um corpo de literatura que se enquadra nessa denominação e à qual essa pesquisa se filia.

Além da divergência quanto ao conceito de LMPV, é perceptível na literatura de LMPV a existência de duas visões sobre a relação entre a habilidade de LMPV e

desenvolvimento musical. Em Wolf (1976), Waters (*et al.*, 1998), Galyen (2005), McPherson (1994, p. 226) e Fine, Berry e Rosner (2006) a habilidade interpretativa e a capacidade de leitura musical são desvinculadas quando se afirma ser possível apresentar um alto nível interpretativo-musical e mesmo assim não ser um bom leitor. Já Sloboda (2008, p. 88) preconiza que a LMPV é o melhor indicador do desenvolvimento musical e uma boa capacidade de LMPV por si só indica um expert.

Tais relatos levam a crer que a música poderia ser dividida em elementos morfológicos e semânticos, que podem desenvolver-se assimetricamente. Assim, bons intérpretes que não são bons leitores talvez tenham uma refinada poética interpretativa a despeito de não ter uma integração dos conhecimentos teóricos e técnicos tão aprofundada ao ponto de amalgamar as memórias conceitual e procedural, que seriam responsáveis pela expertise em resolução de problemas em música (WOLF, 1976; COSTA BXMO, 2013). De toda sorte, o raciocínio de Sloboda (2008, p. 88) é correto na medida em que enfatiza que é necessário um grande conhecimento das estruturas musicais e a rápida integração desse conhecimento com os conhecimentos procedurais necessários à sua execução para que aconteça a LMPV, como enfatiza a pesquisa em resolução de problemas (WOLF, 1976, GOBET; SIMON, 1996).

A diferença entre os dois pontos de vista sobre habilidade de LMPV e desenvolvimento musical parece residir na importância dada ao grau de hierarquização do conhecimento musical na memória de longo prazo. A riqueza desses esquemas é que possibilita que esse conhecimento seja acessado de forma rápida, quase instantânea, sob a forma de *chunks*, o que por sua vez seria um sintoma de um alto grau de imersão na gramática do ‘idioma’ musical (WOLF, 1976). Tais diferenças de concepção parecem orientar as estratégias de ensino e aprendizagem de músicos de tradições e perfis distintos, resultando em maior ênfase na LMPV ou na performance ensaiada, que resulta em músicos mais aptos a uma e outra. Uma questão pertinente é se os tipos de prática de ensino e de performance musical nos quais um músico se envolve ao longo de seu desenvolvimento determinam esse desenvolvimento assimétrico de aspectos gramaticais e poéticos da interpretação, ou se essa diferença de desenvolvimento acaba por direcionar cada músico para atividades mais adequadas a seu perfil.

Terminologia de questões óculo-motoras

O campo de visão é composto pela *fóvea*, pela *parafóvea* e a visão periférica. A fóvea é a área central do campo de visão, cobrindo cerca de uma polegada durante a

leitura, ou 2° de campo visual. Essa área do campo de visão abrange o que chamamos de *ponto de fixação*, que seria o ponto sendo diretamente observado. Dessa região são captadas as informações mais detalhadas do campo de visão. Ao redor da fóvea temos a parafóvea que compreende uma área de cerca de 10° ao redor da fóvea. Dessa região são obtidas informações complementares, porém sem muita definição. No caso da leitura musical, a parafóvea é responsável por fornecer informações que indicam os próximos pontos onde a fóvea irá focalizar, através dos movimentos oculares (RAYNER, 1998, p. 374-375; BERSÈUS, 2002, p. 3-5; FIREMAN, 2009). Além da parafóvea está a área da visão periférica.

O movimento rápido da fóvea entre diversos pontos de fixação ocorre através das *sacadas* ou *movimentos sacádicos*. No tempo entre esses movimentos acontecem as *fixações*. É durante o tempo em que a visão está fixada que se obtêm informações da fóvea, e as informações da parafóvea indicam a direção do próximo movimento sacádico. As fixações na LMPV variam entre 100 a 400 ms, tendendo a ser mais longas em peças de leitura mais complexa, enquanto os movimentos sacádicos são bem mais curtos, entre 25 e 50 ms (FIREMAN, 2009; RAYNER; POLLATSEK, 1997, p. 50; RAYNER, 1998, p. 373-374).

No processo de leitura fluente, a fóvea geralmente está fixada em um ponto da partitura mais adiantado do que o ponto sendo executado. À essa diferença entre o ponto da performance e da fixação da visão dá-se o nome de *eye-hand span*, ou *intervalo olho-mão*. Esse atraso da música em relação aos olhos pode ser medido em tempo ou em quantidade de notas (BERSÈUS, 2002, p.6; FIREMAN, 2009, FURNEAUX; LAND, 1999, p. 2435; RAYNER; POLLATSEK, 1997, p.50-52).

A literatura mostra que apesar de a média do intervalo olho-mão ser curta, o processamento visual da partitura não ocorre apenas nas notas próximas ao que é tocado. Através de técnicas de janela móvel é possível determinar quanto é processado pela visão à direita do ponto de fixação na notação. Esse intervalo dá-se o nome de *intervalo perceptual* (RAYNER; POLLATSEK, 1997, p.50-52). Experimentos demonstraram que o intervalo perceptual mínimo para a leitura é de cerca de um compasso à direita do ponto de fixação (TRUIT *et al.*, 1997). Os estudos mais recentes demonstram que em outras atividades, como a leitura de textos em voz alta ou a digitação, o intervalo perceptual tende a ser consideravelmente curto, sugerindo que a memória de curto prazo seja uma das principais limitações em tarefas que exijam

‘transcrição’ de códigos complexos em uma série de movimentos contínuos, tais como a LMPV (RAYNER; POLLATSEK, 1997, p. 52).

Os leitores mais habilidosos possuem maior intervalo olho-mão (SLOBODA, 2005, 1985; LEHMANN; MCPHERSON, 2002), ou seja, são capazes de adiantar mais o olhar na partitura. Também realizam mais fixações num menor intervalo de tempo (WATERS; TOWNSEND; UNDERWOOD, 1998), pois são mais rápidos em capturar a informação, e realizam sacadas regressivas (FURNEAUX; LAND, 1999, 24-36), o que indica que eles podem adiantar-se na partitura e eventualmente voltar para verificar algum detalhe (FIREMAN, 2009).

Vale salientar que o intervalo olho-mão também tende a ser maior na medida que o estilo, gênero ou idioma da obra seja familiar ao leitor. Esse intervalo tende a coincidir com os inícios e finais de frase, o que por sua vez indica que o conhecimento musical contextual tem grande importância na regulação dos movimentos oculares na LMPV (SLOBODA, 2005, p. 36). No entanto, esse aumento do intervalo olho-mão não é ilimitado, pois dada a capacidade da memória de curto prazo, caso os olhos se adiantem demais na leitura, as informações novas podem sobrescrever outras que ainda não foram sequer executadas pelas mãos (RAYNER; POLLATSEK, 1997, p. 50).

Além de os estudos demonstrarem que os leitores captam mais de uma nota por fixação (RAYNER; POLLATSEK, 1997, p. 50), o conhecimento obtido sobre a duração dos movimentos oculares evidencia que num contexto de leitura em velocidade moderada seria impossível fixar a fóvea sobre cada nota numa partitura (LEHMANN; KOPIEZ, 2009, p.345 -347). A partir dessa constatação passa-se a buscar explicações para o caso dos leitores que, a despeito das limitações oculares, são capazes de apresentar performances *à prima vista* consideravelmente bem acabadas.

Entram em cena processos cognitivos que permitem ao leitor realizar previsões em pequena escala com a finalidade de complementar a informação fragmentada obtida pela visão no ato de LMPV (LEHMANN; MCARTHUR, 2002, p. 141). O exemplo do erro de revisão final¹³ (SLOBODA, 2005, p. 37-38) demonstra como os leitores experts são mais propensos a corrigir inconscientemente erros que violam as leis da gramática tonal durante uma LMPV, indicando que esses músicos lêem em busca de estruturas musicais e não meramente identificando notas. Esses processos cognitivos permitem

¹³ *Proofreader's error* – é o tipo de erro de leitura que ocorre quando inconscientemente o leitor corrige o material lido de forma que atenda à suas expectativas. No caso da leitura verbal pode ser exemplificado através de testes em que letras das palavras são trocadas, mas dado o conhecimento contextual, a palavra é automaticamente e inconscientemente corrigida.

completar as lacunas entre os fragmentos de informações obtidos pela visão, bem como, codificar os dados em agrupamentos maiores, como se fossem uma única informação na memória (FURNEAUX; LAND, 1999, p.5). Em diversos artigos essa capacidade é atribuída aos processos de resolução de problemas (LEHMANN; KOPIEZ, 2009, p. 347; GROMKO, 2004; PARNCUTT; McPHERSON, p. 141, 2002; PIKE, p. 25, 2012; PIKE; CARTER, p.232, 2010; LEHMAN; KOPIEZ, p. 347-348, 2009; FINE; BERRY; ROSNER, p.432-433, 2006; WOLF, 1976; WATERS; TOWNSEND; UNDERWOOD, p.8, 1998; SLOBODA et al., 1998; COSTA BXMO, 2013a).

Entretanto, boa parte dessa literatura não apresenta consciência das correntes epistemológicas sobre resolução de problemas e das implicações epistemológicas de filiar-se a elas. Costa (COSTA BXMO, 2013a) defende que, de acordo com a origem dessa concepção de resolução de problemas em LMPV nos trabalhos de Wolf (1976), a pesquisa em LMPV se adéqua à linha de pesquisa em resolução de problemas por experts, que enfatiza os processos de memória dos experts em resolução de problemas de domínios específicos (GOBET; SIMON, 1996).

Estado da Arte

Esta pesquisa abrangeu vários artigos e publicações científicas que abordam a LMPV, mas apenas 71 puderam ser incorporados ao desenho deste estado da arte. Esse material foi catalogado e foram-lhes atribuídas palavras chaves para identificar o temática abordada pela publicação dentro da LMPV. Destacou-se o foco principal de cada trabalho, apesar de diversos artigos abordarem periféricamente outros temas. Adiante foram listados e definidos os principais temas detectados, e citados os artigos daquela categoria, podendo um artigo enquadrar-se em mais de uma categoria.

Foram destacados apenas as categorias e os artigos mais mencionados, demonstrando assim os temas de principal concentração. Dentre os artigos que buscam apenas observar o fenômeno da LMPV, há 11 artigos que pesquisam apenas os leitores experts (QUAD. 1). Em contraste, apenas 05 artigos trabalham exclusivamente a LMPV em iniciantes (QUAD. 1). Os artigos de intersecção, que somam 07, geralmente comparam os processos dos iniciantes com os dos experts, também subsidiando as explicações dos processos cognitivos em LMPV. Além dessa diferença encontrada, o trabalho mais antigo exclusivo aos estudo da LMPV em iniciantes é de 2003 (STEWART), enquanto que dentre os artigos encontrados, o primeiro que trata apenas

de experts foi de 1976 (WOLF, 1976), o que aponta uma preocupação recente com os processos dos aprendizes se comparada com os estudos para experts.

QUADRO 1

Estudos sobre LMPV quanto ao nível de habilidade dos participantes

Experts	Mistos	Iniciantes
ARÔXA, 2013b	DRAI-ZERBIB; BACCINO; BIGAND, 2011	FIREMAN, 2010
BERSÈUS, 2002	MCPHERSON, 1994	FURNEAUX; LAND, 1999
BROODSKY et al., 2008	SLOBODA, 1974	GUDMUNDSDOTTIR, 2010a
CORTI, 1995	SLOBODA, 1977	HENRY, 2004
FINE; BERRY; ROSNER, 2006	SLOBODA et al. 1998	PIKE; CARTER, 2010
FURNEAUX; LAND, 1999	STEWART, 2003	
KILLIAN, 2005	GILLMAN; UNDERWOOD; MOREHEN, 2002	
LEHMANN; ERICSSON, 1996		
MCCLUNG, 2008		
SLOBODA, 1978		
WOLF, 1976		

Fonte: Próprio autor

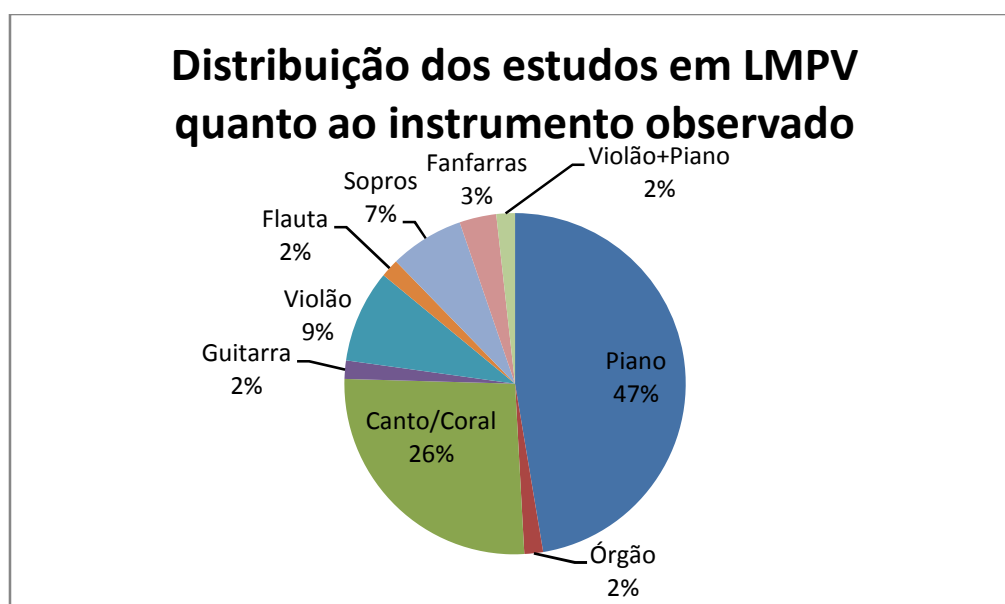


GRÁFICO 1 – Distribuição dos estudos em LMPV quanto ao instrumento observado

É grande a concentração de estudos sobre o piano, com 27 trabalhos. Nos EUA, o estudo da LMPV com cantores e corais escolares é prolífico apresentando 15 estudos. Ainda foram encontrados 05 estudos sobre violão, todos brasileiros e voltados para educação, para a família dos sopros são 04, para fanfarras norte-americanas são 02, 01

para órgão, 01 para guitarra elétrica, 01 para flauta e 01 para violão e piano. 13 não eram voltados a nenhum instrumento em particular (QUAD. 2).

QUADRO 2
Estudos sobre LMPV quanto ao instrumento pesquisado

Piano	Canto/Corais	Sopros
WOLF, 1976	BERSÈUS, 2002	MACKNIGHT, 1975
SLOBODA, 1977	WÖLLNER et al., 2003	MCPHERSON, 1994
CORTI, 1995	NORRIS, 2004	GROMKO, 2004
LEHMANN; ERICSSON, 1996	HENRY, 2004	HAYWARD; GROMKO, 2009
TRUITT et al., 1997	KILLIAN, 2005	
RAINER; POLLATSEK, 1997	FINE; BERRY; ROSNER, 2006	Fanfarras
SLOBODA et al., 1998	FLOYD; BRADLEY, 2006	ORMAN et al., 2007
FURNEAUX; LAND, 1999	YARBOROUGH; ORMAN; NEILL, 2007	SMITH, 2009
GILLMAN; UNDERWOOD; MOREHEN, 2002	KUEHNE, 2007	
RAMOS; MARINO, 2003	HENRY, 2008	Órgão
STEWART, 2003	MCCLUNG, 2008	ROCHA, 2013
FOURIE, 2004	HÉBERT et al., 2008	
WRISTEN, 2005	REIFINGER, 2009	Violão e Piano
KOPIEZ; GALLEY; LEE, 2006	RIGGS, 2011	KOBORI; TAKAHASHI, 2008
KOPIEZ; LEE, 2006	HENRY, 2011	
KOPIEZ et al., 2006		Nenhum em particular
FURLAN, 2007	Violão	SLOBODA, 1974
KOPIEZ; LEE, 2008	BOGO, 2007	SLOBODA, 1978
SAXON, 2009	MALAQUIAS, 2009	SCHÖN; BESSON, 2002
RONKAINEN; KUUSI, 2009	FIREMAN, 2010	SLOBODA, 2005
PIKE; CARTER, 2010	PASTORINI, 2011	HÉBERT; CUDDY, 2006
CARA; MOLIN, 2010	ARÔXA, 2013b	LANG, 2007
RISARTO; LIMA, 2010		GHIENA, 2008a
RISARTO, 2010	Guitarra elétrica	BROODSKY et al, 2008
GUDMUNDSDOTTIR, 2010a	ELMER, 2009	FIREMAN, 2008
DRAI-ZERBIB; BACCINO; BIGAND, 2011		GHIENA, 2008b
PIKE, 2012	Flauta	LEHMANN; KOPIEZ, 2009
	DIB; STURMEY, 2011	OTUTUMI, 2011
		FIREMAN, 2009

Fonte: Próprio autor

Três autores orientaram a classificação geral dos artigos: Gudmundsdottir (2010b), Hodges (1992) e Lee (*resenha de* LANG, 2007, p. 91). O primeiro autor sugere uma divisão da literatura sobre LMPV em quatro pilares, que são: 1) Percepção,

2) Cognição, 3) Educação musical e 4) Neurologia. Lee propõe que a LMPV seja estudada a partir das 1) habilidades cognitivas gerais, 2) habilidades específicas do domínio do indivíduo e 3) treinamento antecedente.

O treinamento prévio (e o posterior) podem ser abrangidos dentro do escopo da Educação Musical. As demais categorias sugeridas por Gudmundsdottir (2010b) visam entender os processos do indivíduo ante ao ato de LMPV, enquanto as demais sugeridas por Lee (*resenha de* LANG, 2007) também visam a compreensão do funcionamento mental do indivíduo engajado na LMPV. Assim, a proposta para essa revisão de literatura é a divisão dos trabalhos sobre LMPV em duas principais correntes, uma Educativa e outra Cognitiva.

Cabe aqui um paralelo com a divisão proposta por Antunes (2012), em sua tese, classificando os trabalhos sobre violão defendidos nas pós-graduações brasileiras. O referido autor sugere três vertentes não mutuamente excludentes para classificar os trabalhos de violão escritos no Brasil: Didática, Analítica e Histórica. A primeira buscando compreender e melhorar o ensino e a segunda pesquisando o funcionamento de processos ou obras para violão. Já a área de estudo da LMPV não apresenta uma consciência histórica do desenvolvimento da habilidade ao longo do tempo e da sociedade.

Assim, os trabalhos sobre LMPV apontam para uma divisão em duas grandes macrocategorias: Educacional e Cognitivo, a primeira paralelamente à categoria Didática proposta por Antunes (2012), buscando compreender e melhorar o ensino e a segunda, em paralelo a categoria Analítica, busca compreender o funcionamento do processo de LMPV. Nesta classificação os estudos Cognitivos tenderam a focar-se em pesquisa básica, enquanto de Educação em pesquisa aplicada.

Os trabalhos da categoria Educacional investigam os processos educativos de leitura musical, tentando aproximar-se da prescrição, de caráter mais prático e resolutivo, buscando subsídios em outras áreas e se alimentando dos estudos cognitivos. Os estudos e artigos que mais se enquadram nessa categoria são os de Educação Musical, performance musical e pedagogia da performance.

Os trabalhos sobre LMPV enquadrados na vertente Educacional abordam principalmente a 1) aplicação de programas de treinamento com a finalidade de observar seu efeito sobre a habilidade de LMPV (MACKNIGHT, 1975; HENRY, 2004; HENRY, 2008; REIFINGER, 2009; RISARTO, 2010; PIKE; CARTER, 2010; FIREMAN, 2010; DIB;STURMEY, 2011), 2) as práticas, crenças e motivações dos

professores no ensino da LMPV (ELMER, 2009; FLOYD; BRADLEY, 2006; KUEHNE, 2007; ORMAN et al. 2007; YARBOROUGH; ORMAN; NEILL, 2007; RIGGS, 2011), **3**) questões sobre a iniciação à lecto-escrita musical (FURLAN, 2007; MACKNIGHT, 1975; RAMOS; MARINO, 2003; REIFINGER, 2009; RISARTO, 2010). Outra tendência menos marcante da área educativa é a de **4**) realizar compilações do conhecimento da literatura de LMPV e sintetizar sugestões para o ensino (ARÔXA, 2013b; FIREMAN, 2009; FOURIE, 2004; SAXON, 2009).

A segunda categoria, intitulada Cognitiva¹⁴, investiga os processos cognitivos mais específicos, como o movimento ocular e o intervalo olho-mão, e as bases fisiológicas da cognição envolvida na leitura, como a ativação de regiões do córtex durante o processo de leitura, e outros fatores mentais e fisiológicos que influenciam no processo. Esses estudos tendem a basear-se em experimentos laboratoriais ou casos clínicos, geralmente apoiados em dados empíricos e, quando possível, aplicação de tratamento quantitativo desses dados.

Tais trabalhos visam enriquecer os modelos teóricos de leitura musical através da maior compreensão **1**) da visão e dos movimentos oculares na LMPV (BERSÈUS, 2002; DRAI-ZERBIB; BACCINO; BIGAND, 2011; RAINER; POLLATSEK, 1997), **2**) do intervalo olho-mão e intervalo perceptual na LMPV (BERSÈUS, 2002; CARA; MOLIN, 2010; FURNEAUX; LAND, 1999; KOBORI; TAKAHASHI, 2008; RAINER; POLLATSEK, 1997; SLOBODA, 1974; SLOBODA, 1977; TRUITT et al., 1997), **3**) das características que combinadas podem prever o grau de sucesso em LMPV (GROMKO, 2004; HAYWARD; GROMKO, 2009; KOPIEZ et al., 2006; KOPIEZ; GALLEY; LEE, 2006; MCPHERSON, 1994; KOPIEZ; LEE, 2006; KOPIEZ; LEE, 2008; LANG, 2007), **4**) dos processos de memória e reconhecimento de padrões (FINE; BERRY; ROSNER, 2006; GILLMAN; UNDERWOOD; MOREHEN, 2002; PASTORINI, 2011; SLOBODA, 1978; SLOBODA, 1977; SLOBODA et al., 1998), **5**) modelos cognitivos para explicação da habilidade de LMPV (WOLF, 1976; KOPIEZ; LEE, 2006; KOPIEZ; LEE, 2008; LANG, 2007).

¹⁴ Em sentido lato, pois engloba também estudos neurológicos, que por sua vez buscam uma elucidação dos construtos fisiológicos que governam comportamento e cognição envolvidos no processo de LMPV.

QUADRO 3 (Continua)**Principais temáticas encontradas nos trabalhos em LMPV**

Tema	Descrição	Nº de artigos
Experts	Estudo que investiga leitores experts	12
Iniciantes	Investiga Iniciantes em LMPV	6
Mistos	Investiga relações entre habilidade de iniciantes e experts	6
Revisão bibliográfica	artigo voltado para rever a bibliografia sobre algum ponto da LMPV, sem experimentações ou proposições	11
Preditores de LMPV	busca identificar correlações entre características individuais capazes de prever um leitor hábil	9
Intervalo olho-mão	Investiga o intervalo olho-mão e o intervalo perceptual	8
Programa de treinamento	Publica os resultados de experimentos voltados para avaliação de programas específicos de treinamento com finalidade de melhorar a LMPV	8
Professores	Investiga os professores, suas práticas, crenças e concepções	6
Reconhecimento de padrões	testa a capacidade de reconhecimento de padrões notacionais e musicais e sua influência na LMPV	6
Iniciação	Lida com formas de introdução da leitura, letramento musical	5
Sugestões da literatura	compila sugestões práticas da literatura para o ensino de LMPV	4
Análise de métodos	Analisa métodos de ensino de instrumento quanto à LMPV	4
Chunking	Experimenta técnicas específicas para tentar desenvolver o processo de chunking na LMPV	4
Padrões tonais	realiza experimentos sobre o treino em padrões tonais e sua influência na LMPV	3
Movimentos oculares	Aborda o sistema óculo-motor envolvido no processo de LMPV	3
Modelo cognitivo	Propões modelos teóricos que expliquem o processo de LMPV	3
Audiação	trata da habilidade de representar mentalmente a música notada sem o auxílio de instrumento/voz	3
Posições no violão	Aborda a leitura por posições no violão	2
Material didático	estuda a influência do material didático na LMPV e seu ensino	2
Movimentos corporais	estuda os movimentos corporais não essenciais ao ato de LMPV realizados pelos músicos	2
Handicap	estuda influência de danos cerebrais e LMPV	2
Interinstrumental	estuda mais de um instrumento/família de instrumentos	2
Neurocognitivo	estuda sob um ponto de vista neurológico os fenômenos cognitivos envolvidos na LMPV	2
Digitação	Explora as causas e efeitos das escolhas de digitação na LMPV	2
Avaliação	Trata de questões relacionadas à avaliação em LMPV	2
Atonal	Voltado para a música atonal. Merece destaque pois a literatura sobre LMPV em geral volta-se para a música tonal ou quase-tonal	1
Topografia do instrumento	Aborda o ensino da localização das notas no instrumento	1
Motivação	Busca pelas motivações para a prática e o ensino de LMPV	1
Mnemônicos	Estuda a influência de recursos mnemônicos adicionais para auxiliar a LMPV	1
TIC	Envolve Tecnologias de Informática e Comunicação e LMPV	1
Estilos de aprendizagem	Interação entre estilos de aprendizagem e LMPV	1

QUADRO 3 (Continuação)

Tema	Descrição	Nº de artigos
Desenvolvimental	busca relacionar conhecimentos da psicologia desenvolvimental com etapas no processo de alfabetização musical de crianças	1
Representações mentais	Lida com as representações mentais do som, da imagem e do movimento envolvidos na LMPV	1
Interferência	Explora o efeito de estímulos distratores no ato de LMPV	1
Autoavaliação	Examina as percepções dos indivíduos em sua autoavaliação da LMPV	1
Textura musical	Influencia da textura musical na LMPV	1

Fonte: Próprio autor

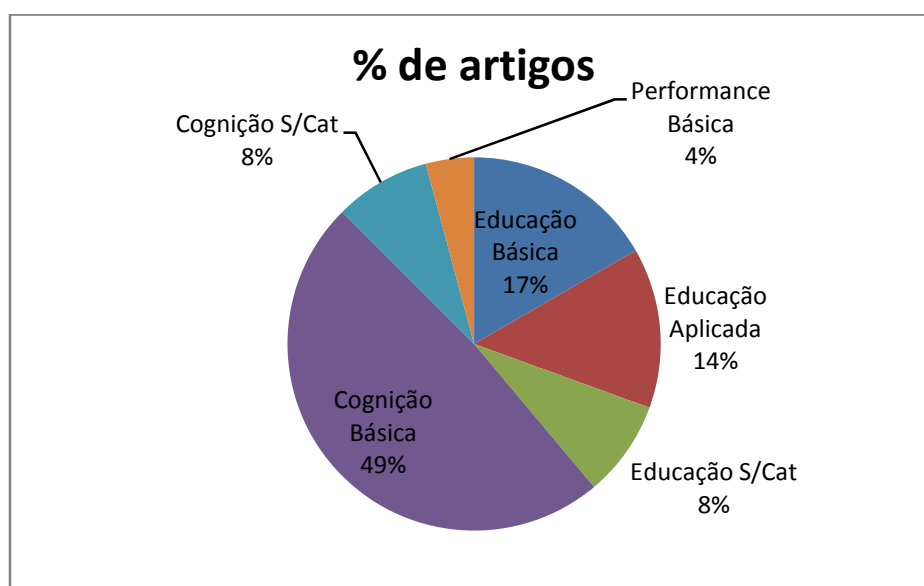


GRÁFICO 2 – Distribuição dos estudos em LMPV quanto à categoria (Educativa/Cognitiva) e o tipo de pesquisa (Básica/Aplicada).

O GRAF. 2 demonstra que 4% dos artigos (03 artigos) não puderam ser classificados dentro da categoria Educação nem Cognição (PAIVA; RAY, 2006; PASTORINI, 2011; ROCHA, 2013). Dois desses artigos isolados vêm do programa em Pós-Graduação em Música da UFRGS, apresentam um viés de observação da habilidade de LMPV mais voltado para a performance musical e não se enquadram propriamente em nenhuma das categorias aqui estabelecidas. Fica aqui a ressalva quanto à viabilidade dessa terceira via de pesquisa do tema de LMPV, pois como foram encontrados apenas três artigos não há como definir claramente os direcionamentos dessa abordagem.

Para concluir esse levantamento bibliográfico, merece destaque Kuehne (2010), cujo levantamento sobre pesquisa em LMPV para canto abrangeu apenas os EUA, onde se desenvolve a maior parte desses estudos. A divisão de categorias propostas pela

autora contempla as práticas dos professores e metodologias de ensino. Essa literatura de LMPV em canto não apresenta pesquisas cognitivas ou pesquisa de base, bem como prescinde de teorias norteadoras, de modo que os trabalhos são muito dispersos, voltados a temas isolados, sem contribuição significativa para a elaboração de teorias nem para metodologias de ensino da LMPV.

Problemas para a pesquisa em LMPV

O levantamento feito por Gudmundsdottir (2010b) ilustra o conhecimento corrente em LMPV e menciona o pouco esforço consciente para melhorar a LMPV através do estudo dos seus princípios. Em Costa (COSTA BXMO, 2013a) complementa-se essa ideia com a constatação de que falta consciência do alinhamento epistemológico dos estudos de LMPV. Esse problema levantado é um eco à crítica de Hodges (1992) que denuncia a falta de teorias ou hipóteses explicativas para nortear a pesquisa em LMPV. Enquanto em 1953 foi proposta uma primeira teoria sobre a leitura textual e vários estudos já se puseram a testá-la, originando novos modelos, não havia na época uma teoria sólida para explicar a LMPV (HODGES, 1992, p.6).

É dentro desse contexto que a pesquisa em leitura musical deve ser vista: existe muito menos pesquisa do que o ideal, boa parte dela não é guiada por uma teoria norteadora, e a educação musical não estabeleceu claramente o papel da leitura musical nas práticas musicais gerais (HODGES, 1992, p.6).¹⁵

Modelos cognitivos para LMPV

Após o artigo de Hodges (1992) surgiram alguns modelos teóricos sobre LMPV, entretanto ainda são pouco abrangentes e insuficientemente desenvolvidos. Esta pesquisa encontrou os modelos de Wolf (1976), Das (CORTI, 1995), Corti (1995), Kinsler e Carpenter (1995), além do modelo de Kopiez e Lee (2006, 2008).

O modelo de Wolf (1976) enfatiza como fator determinante para o sucesso em LMPV a riqueza de esquemas musicais e motores interligados na memória de longo prazo (MLP), permitindo que essas informações sejam recuperadas para a memória de curto prazo (MCP) de forma condensada (*chunks*), o que aliviaria a sobrecarga cognitiva, permitindo maior intervalo olho-mão, ou atenção a detalhes interpretativos. Esse modelo enfatiza o papel da experiência na construção de esquemas ricos que

¹⁵ It is within this context that research on music reading must be viewed: there is much less research than is desirable, much of it is not guided by an overarching theory, and the music education profession has not made a clear statement regarding the role of music reading in general music

possibilitam a LMPV de alta performance, e vincula-se à pesquisa em expertise em resolução de problemas.

Este modelo enfatiza os processos de reconhecimento¹⁶ na MLP que tendem a ser muitos mais rápidos que os processos analíticos de pensamento. Um exemplo desse tipo de mecanismo em funcionamento pode ser percebido na fala transcrita abaixo, que é originária de entrevistas sobre LMPV com pianistas:

Você não vai conseguir ler à primeira vista algo que de alguma maneira não reconhece [...]. Da mesma forma que você pega um texto escrito e consegue ler mesmo que contenha palavras que nunca viu, porque você reconhece o código, a ordenação, aquele conjunto de sílabas, da mesma forma você consegue ler música na medida em que consegue reconhecer padrões, não só as notas, mas também a disposição dos padrões rítmicos [...], desenhos... (RISARTO, 2010, p. 49)

O modelo de Das (CORTI, 1995, p. 85) é um modelo baseado na integração da informação e seu modo de codificação, e enfatiza o tratamento paralelo e serial da informação. O modelo é de proposta abrangente, não tendo sido originalmente pensado para explicar a LMPV. A partir da informação codificada, esse modelo enfatiza o pensamento que determina o melhor plano de ação possível. Vale mencionar que Wolf (1976) de forma nenhuma nega, mas desconsidera os processos superiores de pensamento em seu modelo e seria justamente esse tipo pensamento que possibilitaria criar expectativas contextualizadas sobre o material lido.

Corti (1995, p. 90-95) realiza uma crítica a esses dois modelos em seu trabalho. Apesar de pertinentes, as críticas que tece, especialmente ao modelo de Wolf (1976), parecem desconsiderar que enquanto o modelo de Das é mais preocupado em aproximar-se da concretude do funcionamento da mente/cérebro, o modelo de Wolf aparenta ser mais voltado a uma explicação abstrata, sem se ater tanto aos detalhes.

A ausência do pensamento no modelo de Wolf (1976) propõe um predominância de um controle *bottom-up* no processo de leitura, ou seja, o estímulo (a partitura) determina os processos mentais, enquanto a inserção do pensamento no modelo de Das (CORTI, 1995) enfatiza o processamento *top-down*, ou seja, em que processos mentais comandam o comportamento na leitura.

Corti (p. 1995, p. 94) que advoga um processamento *top-down*, propõe em seu modelo (p. 236) que existe um mecanismo de otimização entre o tamanho dos padrões

¹⁶ Reconhecimento em memória é a identificação de alguma informação apresentada como já tendo sido percebida/aprendida anteriormente (STERNBERG, p. 206, 2000)

de busca visual e a maximização da precisão de notas, pois na medida em que se aumenta o tamanho dos padrões a serem analisados, maior a chance de inferência de notas erradas. Em seu estudo, Corti notou que os leitores que acertaram mais notas nos mais variados contextos foram capazes de aumentar ou diminuir o tamanho dos padrões observados, garantindo mais equilíbrio e precisão enquanto os leitores que erraram mais notas mantiveram um tamanho dos padrões de busca visual praticamente inalterado, talvez na tentativa de manter um bom intervalo olho-mão e na tentativa de não perder andamento.

O modelo de Kinsler e Carpenter (1995) é mais voltado à explicação do controle dos movimentos óculo-motores durante o ato de LMPV. Segundo os autores, esse modelo não é passível de generalização, uma vez que foi baseado em observações realizadas com experimentos de leitura de ritmos simples. O modelo preconiza que a imagem capturada pelos olhos é codificada e armazenada em um *buffer*¹⁷ na memória sensorial (MS), essa informação seria avaliada pelo ‘processador’ em busca de características musicais baseando-se em seu conhecimento prévio na MLP. O comando a enviado para execução é armazenado em outro *buffer* até o momento adequado para enviar ao sistema motor.

O processador tem um critério de exigência ajustável, que é influenciado pela complexidade da música e pela demanda do andamento: a diminuição do critério de exigência faz com que o processamento da informação visual adentre cada vez mais na porção da parafóvea, o que permite aumentar a distância entre os pontos de fixação, gerando uma economia de tempo ao custo de eventuais imprecisões, uma vez que as decisões passam a ser tomadas com base em dados menos nítidos e o processador passa menos tempo decidindo sobre cada nota. Como a complexidade de cada passagem pode variar, o modelo depende de um *buffer* que é capaz de armazenar os comandos motores até o momento correto de sua execução, liberando o processamento para continuar escaneando a partitura. À medida em que o *buffer* de execução vai esvaziando, ou seja, que recebe menos comandos do que é capaz de realizar, os processos regulatórios internos diminuem o nível de exigência, permitindo que o material captado pela visão seja avaliado mais rapidamente, voltando a manter o suprimento de comandos motores abastecido, garantindo o fluxo musical. Dessa forma o leitor deve encontrar um

¹⁷ Buffer é um termo técnico emprestado da computação para designar um repositório de memória temporária, que armazena a informação sequencialmente, onde esta permanece por um curto período à espera de processamento ou à espera de ser enviada para execução.

equilíbrio entre o grau de exigência, sua capacidade de processamento e o andamento. O leitor pode trocar precisão por velocidade, através da diminuição do seu critério de exigência, o que o faria depender cada vez mais de processos de inferência ou de predição contextualizada para preencher as lacunas, ou então, diminuir o andamento, que permitiria manter o nível de exigência do processador e confiar em processos mais analíticos para realizar a leitura. (KINSLER; CARPENTER, 1995, p. 1455-1458).

O modelo de Kopiez e Lee é voltado à explicação dos fatores mais importantes para prever um bom leitor musical (KOPIEZ et al, 2006; KOPIEZ; LEE, 2006, KOPIEZ; LEE, 2008). Esse modelo enfatiza que a LMPV de alto nível, além de demandar extenso tempo de prática, conforme já atestado pela pesquisa em expertise (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993), depende de fatores cognitivos individuais que estão intimamente relacionados com a velocidade psicomotora e de processamento mental.

Segundo os autores, nas tarefas mais complexas de LMPV, habilidades cognitivas inatas, como a velocidade psicomotora e velocidade de processamento de informação passam a ser os elementos determinantes de sucesso, gerando um efeito de gargalo. Quanto ao efeito da prática acumulada na melhoria da performance, os autores encontraram uma janela de tempo crítica que se fecha em torno dos 15 anos, indicando que provavelmente existem fatores desenvolvimentais que, caso não sejam estimulados até essa idade, inibiriam o desempenho máximo na tarefa de LMPV (KOPIEZ; LEE, 2006, p.97). Ainda segundo Kopiez e Lee (2008, p. 41) a combinação de fatores que melhor prevê e explica estatisticamente a habilidade de LMPV seriam 1) velocidade de trinado, que indica velocidade psicomotora, 2) experiência em LMPV adquirida até os 15 anos, 3) velocidade de processamento de informação e 4) audição ou audição interna.

É possível estabelecer uma relação deste modelo com o modelo de Corti (1995), que detectou que os leitores mais hábeis eram capazes de diminuir o tamanho dos padrões de busca visual na leitura, chegando ao ponto de realizar a leitura nota a nota e atingindo uma velocidade óculo-motora que era quase o dobro dos leitores menos eficazes. Esse achado corrobora a idéia de que em níveis mais altos a LMPV pode ter limitações de natureza cognitiva individual, de modo que os indivíduos menos dotados de tais habilidades inatas, tais como velocidade psicomotora e velocidade de processamento de informação, dependem mais de suas habilidades de resolução de problema para inferir notas que o sistema óculo-motor não é capaz de avaliar

precisamente, mantendo assim um intervalo olho-mão que garanta o tempo necessário para o planejamento motor, mesmo à custa de imprecisões.

Ao inserir o violão nessa equação, podem ser levantados alguns questionamentos. Primeiramente, enquanto Wolf (1976) levanta a capacidade de identificação de padrões na MLP como fator decisivo para o sucesso da LMPV dentre os pianistas entrevistados, pode-se questionar se, dada a natureza do idiomatismo do violão, seria possível pensar em padrões semelhantes aos do piano. Caberia um levantamento, estatístico inclusive, de *voicings* que costumam ocorrer no violão e estabelecer estratégias de ensino que claramente ajudem o aprendiz a vincular os padrões intervalares na pauta a padrões motores para agilizar a leitura. Esse tipo de abordagem (THOMAZ; SCARDUELLI, 2013), poderia ser aplicada, por exemplo, em obras do período Clássico, considerados fundamentais o ensino da LMPV, conforme demonstrado no próximo capítulo, indo ao encontro das ideias de Meyer (2000, p.22 apud FIREMAN, 2007, p.104) para quem o comportamento humano, em geral, implica em escolher dentro de um conjunto restrito, que por sua vez passaria a ser melhor conhecido através dessa abordagem, melhorando os processos de predição sofisticada.

Os modelos de Corti (1995) e Kinsler-Carpenter (1995) podem dar insights para treinamentos específicos em LMPV voltados a desenvolver o intervalo olho-mão e forçar o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas e predição sofisticada, enquanto o modelo de Kopiez e Lee (2006, 2008) levanta diversas questões que podem ter desdobramentos específicos no caso do violão, especialmente como lidar com a pouca experiência em LMPV antes dos 15 anos, já que a idade iniciação ao ensino formal de violão costuma ser tardia.

Algumas lacunas observadas na literatura em LMPV

Além de esses modelos ainda serem imprecisos e pouco abrangentes, outra deficiência que emerge da bibliografia sobre ensino de LMPV é a avaliação do nível e do progresso em leitura, pois a própria diversidade de possibilidades de configuração do material musical, bem como as particularidades de cada instrumento tornam muito difícil o estabelecimento de parâmetros universais para avaliação da LMPV. Como exemplo, a leitura e realização de uma mesma passagem pode ser de dificuldade extremamente diferente no caso de dois instrumentos distintos. Entram em jogo, além das questões técnicas, razões historicamente construídas, tanto para adoção de certas estruturas em seu repertório e também de certas práticas educativas e performáticas.

No que tange o ensino da LMPV é possível começar a enunciar os problemas de caráter técnico, uma vez que percebe-se, através da observação informal e conforme este trabalho demonstra mais adiante, uma falta de sistematicidade no ensino dessa competência. A maioria dos professores concebe o desenvolvimento da LMPV como fruto do volume de leitura e da avidez de cada estudante em praticar (AROXÁ, 2013, p. 117-119; RISARTO, 2010, p. 16). Apesar de o volume de leitura ser um bom indicador da habilidade de LMPV, conforme a práxis de instrumentos orquestrais ou pianistas correpetidores e algumas pesquisas (KOPIEZ; LEE, 2006, 2008) demonstram, boa parte dessa metodologia de ‘leitura em massa’ se deve à falta de pesquisas com experimentação sobre metodologias de ensino e pela falta de uma maior consciência e alinhamento a referenciais teóricos capazes de orientar desde o processo de concepção da pesquisa até a aplicação didática dos resultados (COSTA BXMO, 2013a) ¹⁸.

Logo, é perceptível a falta de embasamento teórico nos materiais didáticos para ensino de LMPV, sendo baseados apenas na experiência dos autores (DUBÉ; GARCIA; HÉROUX, 2011, *apud* BOGO, 2013, p.8). Essa crítica pode ser estendida às práticas de ensino da LMPV, pois a pesquisa esparsa e fragmentada torna o processo de consolidação desses achados mais lento, o que por sua vez se reflete na realidade da prática e ensino da LMPV.

Caminhos e alternativas – teorias de apoio e referencial teórico

Dentre os caminhos possíveis para trabalhar a LMPV podem ser realizadas discussões semelhantes às da área de educação geral e letramento sobre como incentivar a leitura nos jovens, pois conforme destaca Arôxa (2013b), no perfil dos bons leitores existe uma ânsia natural por conhecer mais música. Nesse sentido, é interessante que os professores de instrumento contextualizem seus materiais tanto com o gosto individual dos alunos e com as demandas do mercado de trabalho, fazendo com que a leitura não seja sentida como um fardo extra, mas como uma parte útil do trabalho diário do músico.

¹⁸ É bastante provável que músicos iniciados desde cedo ao hábito de ler música desenvolvam a LMPV de forma mais espontânea, mas se compararmos com o ensino de leitura textual, que tende a acontecer também de forma razoavelmente livre, existe, ao menos no início do processo de letramento, o ensino detalhado de padrões silábicos, seguidos de palavras e frases, até que chega-se ao ponto de deixar o desenvolvimento por conta do ato de ler, enquanto na música não parece haver sequer uma metodologia equivalente. Também é de se supor que nos casos de maior dificuldade em leitura, ou nos casos de músicos de iniciação tardia, como é bastante comum no violão, talvez seja necessário um esforço mais consciente para compensar esse atraso no início da formação.

Fluxo

Essa última ideia é consonante com princípios da teoria do **fluxo**, ou experiências de aprendizado em que há um preciso grau de correspondência entre as habilidades do indivíduo e o desafio das tarefas, com alto grau de esforço, mas dentro de um limite realizável, que mantém esse estado ideal de motivação e aprendizado (CUSTODERO, 2006, p. 384). Assim, para alcançar tal estado ideal de aprendizado é preciso que haja uma conjunção do interesse do aprendiz, com um grau de desafio adequado às suas capacidades, capaz de desafiá-lo sem causar frustração.

Csikszentmihalyi observou que a maior parte das pessoas satisfeitas e felizes são aquelas plenamente envolvidas com suas atividades, imersas no presente. A pesquisa e teoria do fluxo surgiram para compreender esse fenômeno das atividades intrinsecamente motivadas (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2000). Quando em fluxo, o indivíduo opera no máximo de suas capacidades, logo o estado de fluxo depende do equilíbrio entre a capacidade percebida e as oportunidades. Quando as dificuldades são intransponíveis pelas capacidades do indivíduo, há tendência ao estresse e o inverso leva ao tédio e desinteresse (p. 90). O equilíbrio entre o desafio percebido e a habilidade pode variar, com indivíduos que prefiram trabalhar no limite de suas habilidades, próximo à região de estresse, enquanto outros podem preferir trabalhar mais próximos do pólo do relaxamento ou tédio, conforme mostra a FIG. 1. Cabe observar que não há uma relação direta entre a habilidade e a tarefa para se alcançar o fluxo, é possível encontrar motivação em aspectos diferentes de uma mesma atividade.

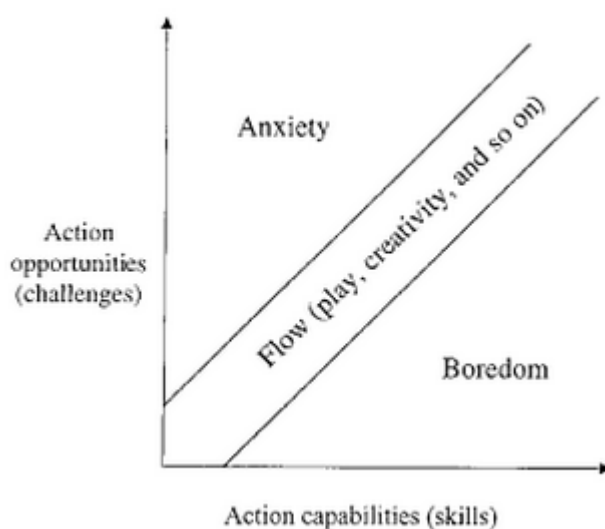


Figura 1 - Modelo inicial de Fluxo.

Fonte: NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 94.

Como o fluxo é um estado auto-recompensador, o indivíduo tende a buscar repeti-lo e, para tanto, faz-se necessário um ajuste individual das atividades de forma a manter a correspondência ideal entre nível de habilidade e desafio percebido, logo, as atividades geradoras de fluxo tendem a apresentar objetivos claros e deve ser possível obter feedback do progresso realizado, provendo um sistema de desafios graduais, capazes de acomodar o nível crescente de habilidade do praticante (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 91-92).

Para intervir nesse processo existem duas abordagens: modelar as atividades, tentando promover o fluxo, ou uma espécie de tutoria em que o foco é a seleção de atividades mais adequadas ao indivíduo (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 99). Deve-se levar em conta que há pessoas que buscam esse tipo de experiência, elas tendem a realizar atividades motivados pela recompensa pessoal intrínseca e não pela recompensa externa. Essas pessoas são ditas de personalidade autotélica (p. 93).

Prática Deliberada

Outra área de estudos que lida com a compreensão da melhoria de performance é a **expertise e prática deliberada**. Tais pesquisas demonstraram que as habilidades cognitivas de pessoas com alto grau de perícia tendem a superar aqueles que não são peritos, mas apenas em atividades diretamente relacionadas ao seu campo de domínio, o que indica que a maioria dos experts não possui habilidades cognitivas básicas superiores, mas que o treinamento melhora suas habilidades cognitivas específicas. (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 365).

Através de cálculos retrospectivos, concluiu-se que, na maioria dos campos de conhecimento, a expertise é alcançada após cerca de 10 anos de prática, ou 10.000 horas. Entretanto, não basta a prática cotidiana e repetitiva, mas uma prática voltada à melhoria das capacidades do indivíduo. A esse tipo de prática denomina-se prática deliberada. (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 366, 372).

As atividades de prática deliberada devem ser premeditadas considerando-se o conhecimento e habilidades prévias dos indivíduos e devem ser projetadas de forma a permitir que o praticante tenha feedback imediato (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 366). Apesar dessa semelhança, as concepções dos teóricos do fluxo e da prática deliberada diferem na assunção da necessidade de repetição durante a prática deliberada, enquanto a teoria do fluxo, até por seu caráter menos prescritivo e mais universalista, a repetição acontece de forma menos sistemática.

Para os estudiosos da prática deliberada, essas atividades de aperfeiçoamento são inerentemente desgastantes, enquanto para eles o fluxo seria um estado de envolvimento sem esforço (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 368). Entretanto, há uma falha na concepção por parte destes autores, pois o fluxo acontece durante atividades desafiadoras, nos limites da habilidade do indivíduo, de modo que não parece ser algo sem esforço, apesar de ser menos focado em repetição, ainda assim desafiador.

Outra característica que pode inibir a intersecção entre prática deliberada e fluxo é o fato de que a prática deliberada não precisa ser intrinsecamente gratificante, de forma que indivíduos precisam ter um engajamento e motivação prévios que permita-os enfrentar desafio daquele treinamento (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 371), o que pode ter consequências importantes na elaboração de atividades para indivíduos em estágios diferentes de desenvolvimento, devido à diferença de tolerância à repetitividade e às diferenças de habilidade.

Para compreender como a prática deliberada pode levar à expertise, é preciso entender que a diferença de habilidade entre experts e iniciantes se deve ao fato de que suas performances não têm bases comuns, pois os mais experientes organizam o conhecimento sobre seu campo de domínio de forma mais eficiente (STERNBERG, 1995, p. 328). Essa organização especial da MLP é responsável pela diferença de habilidade e memória de experts, mas apenas nos casos em que a informação a ser memorizada pode ser mediada por seu conhecimento acumulado, ou seja, quando fazem sentido dentro daquele domínio de conhecimento. Essa organização da memória é que permite ao expert sobrepor os limites convencionais da memória de curto prazo (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993; GOBET; SIMON, 1996).

Em um estudo de operadores de telégrafo da Western Union (GLEITMAN, 1981, p. 318-319) percebeu-se que o desenvolvimento de suas habilidades passa por avanços contínuos intercalados com momentos de estagnação. Tais momentos de estagnação seriam correspondentes ao máximo desempenho possível em um dado estágio da organização dos conhecimentos na MLP. Para superar aquele nível de habilidade é necessário reorganizar o conhecimento armazenado na MLP, criar novos *chunks* que possibilitam um salto qualitativo na prática, e estes permitem novo desenvolvimento, pois os operadores passam a operar com unidades maiores, como, por exemplo, ao invés de letras, operar a partir de palavras, pequenas frases, etc.

O papel da prática deliberada é acelerar o processo de reorganização desse conhecimento (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993) e minimizar o tempo

gasto nos platôs de estagnação. Logo, é possível imaginar que o treinamento intenso e concentrado, idealizado na pesquisa sobre prática deliberada, não seja necessário a todo o momento, mas especialmente para ajudar a superação dos platôs de desenvolvimento.

Uma proposta possível é que nos momentos de treinamento intenso e deliberado, o praticante se expõe a um grau de desafio, que de acordo com a FIG. 1, mais acima, o colocaria mais próximo de situações de estresse e ansiedade, pois é percebido um desafio maior do que suas capacidades naquele dado instante. Nesse momento é feito um esforço concentrado para vencer aquele estágio de organização do conhecimento, vencendo um platô de desenvolvimento. Uma vez vencido aquele estágio, de forma que a reorganização dos esquemas cognitivos permita a melhora de desempenho, pode ser interessante adequar as atividades de forma que seu grau de desafio não esteja tão perto do pólo de estresse e ansiedade, mas dentro da faixa de fluxo, conforme a FIG. 1. Dessa forma, o professor, pelo menos idealmente, deveria programar o treinamento dos aprendizes intercalando momentos de estresse e esforço necessários para vencer os platôs de desenvolvimento, e em seguida, dar tempo para que esse novo conhecimento seja experimentado, consolidado e apreciado. Dessa forma, é possível pensar nos princípios do fluxo e da prática deliberada como parte de um ciclo contínuo, desejável ao bom desenvolvimento de qualquer atividade humana.

Resolução de problemas

Além do conhecimento em fluxo e prática deliberada, a bibliografia sobre **resolução de problemas por experts** pode ser de grande valia, tanto para guiar a pesquisa, bem como para desenvolver caminhos pedagógicos para melhorar o desempenho óculo-motor, enriquecer os esquemas perceptuais e musicais e os processos de reconhecimento memória. A partir do conhecimento de como operam os processos mentais na LMPV é possível desenvolver e testar técnicas, bem como investigar as metodologias de ensino da LMPV, que hoje são dominadas pelo senso comum e baseadas na experiência pessoal de cada autor.

Apesar de parecer contraditório, conforme demonstra Fireman (2008), o sucesso da leitura musical depende da memória, pois apesar de a obra ser inédita para o intérprete, é em sua memória que ele busca os recursos motores e conceituais para desvendar e executar a música escrita na partitura. Wolf (1976) propõe que a LMPV pode ser descrita a partir do seguinte modelo de memória: o estímulo externo é registrado na MS, de rápido decaimento, que guarda um instantâneo do que os sentidos

capturam antes do processamento dessa informação. Em seguida, segundo Gobet e Simon (1996) e Wolf (1976), são disparados processos cognitivos de reconhecimento, responsáveis por varrer esse conteúdo e buscar rapidamente na MLP por padrões que sejam adequados para responder aos estímulos sensoriais. Esses padrões são armazenados na MCP, que é mais estável que a memória sensorial, sob uma forma codificada. Essa memória é liberada na medida em que são enviados os comandos motores para a execução musical (STERNBERG, 1995, p. 209-214).

A MLP é virtualmente infinita e pode armazenar informações por período indeterminados de tempo, desde dias até uma vida inteira, enquanto a MCP comporta cerca de sete itens, como se fosse um escaninho, com sete compartimentos, por um período não muito longo. Os processos de reconhecimento e busca de padrões na MLP demonstram ser mais suscetíveis ao aperfeiçoamento por treinamento do que outras capacidades cognitivas como a capacidade da MCP. Da mesma forma a organização das informações na MLP pode se tornar mais eficaz com a prática, de modo que mais informações podem ser recuperadas em um único *chunk* (STERNBERG, 1995, p. 209-214, WOLF, 1976, GOBET; SIMON, 1996).

Assim, quanto mais ricos os padrões existentes na MLP, mais eficientemente a informação pode ser codificada em unidades menores (*chunks*), que sobrecarregam menos a MCP. Enriquecer esses esquemas na MLP, que envolve tanto os processos de reconhecimento visual dos padrões, bem como a sua conceitualização e os padrões de movimentos necessários para sua realização, é caminhar em direção à expertise (GOBET; SIMON, 1996; WOLF, 1976).

Além da otimização da memória na LMPV, a expertise também aperfeiçoa os processos cognitivos que controlam o movimento ocular, fazendo com que, através de dicas obtidas a partir da notação e do conhecimento acumulado, a mente crie previsões que levem o foco ocular para regiões com maior probabilidade de eventos relevantes para a leitura musical (JOURDAIN, 1998, p. 286 apud RISARTO; LIMA, 2010, p. 50).

Conforme já mencionado, a pesquisa em expertise e prática deliberada chegou a um denominador de que, na maioria das atividades humanas, são necessários cerca de 10 anos de intensa prática para atingir o nível de expertise, e a música não é diferente. Desse modo, a sabedoria popular que prescreve praticar leitura como forma de melhorar a LMPV não deixa de ter razão. Entretanto, vale lembrar que nem toda prática pode ser considerada como *prática deliberada*, ou seja, uma prática especificamente voltada a enfrentar os limites do indivíduo, visando a reorganização das representações mentais

que comandam a habilidade em questão, pois conforme observado por Thorndike (1921 apud ERICSSON; KRAMNPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 365) os adultos comumente atuam muito abaixo de seu nível máximo de habilidade, e ao mesmo tempo o referido autor, cita exemplos de estudos que constataram a possibilidade de melhoria de habilidades mediante um treinamento efetivo, o que indica a necessidade de forçar os limites para melhorar significativamente o desempenho.

Assim, parece bastante razoável a ligação e compatibilidade entre as ideias da teoria de fluxo, de prática deliberada e resolução de problemas, pois ambas lidam com o engajamento do indivíduo em atividades voltadas para exigir o seu empenho ótimo. Adicionalmente, pode-se considerar que uma vez que as pesquisas em expertise preconizam algo em torno de 10 anos de prática deliberada para tornar-se expert, é interessante a manutenção de alto grau de motivação, abordada pela teoria do fluxo, dado o longo tempo necessário para desenvolver a expertise.

Análise de materiais didáticos para ensino de instrumento

Como o músico iniciante dificilmente teria condições de julgar e planejar atividades otimizadas ao seu desenvolvimento, merece destaque a importância do professor e do material didático. Enquanto o professor seria responsável pelo gerenciamento e adequação das atividades aos desejos e necessidades técnicas do aprendiz, é plausível supor que dificilmente um professor teria condições de suprir todos seus alunos com atividades específicas a suas motivações e capacidades por um período tão longo. O material didático teria um papel duplo, de suporte ao professor, poupando-lhe o trabalho de inventar todas as atividades, e também poderia ter um papel fundamental a partir do momento em que o aprendiz começa a tornar-se autônomo, permitindo-lhe que dirija seu crescimento pessoal e musical.

A **bibliografia voltada à análise dos materiais didáticos em música** demonstra a mudança na concepção de materiais didáticos musicais com o surgimento dos conservatórios (TRAVASSOS, 2005):

Enquanto no século XVIII os métodos procuravam interligar de maneira natural todos os problemas relativos ao aprendizado, ou seja, unir os aspectos técnicos aos musicais, resultando em verdadeiras obras da literatura musical, como vimos em Bach, Scarlatti e Couperin, no século XIX, ao contrário, a tendência é de uma maior divisão, de uma compartimentalização entre técnica e música, razão pela qual os métodos deste período se dedicam exclusivamente aos aspectos puramente técnicos. (FAGERLANDE, 1996, p. 31 apud REYS; GARBOSA, 2010, p. 111)

Até hoje essa tendência se manifesta em relatos como os de Heuser (2007, p. 385-387), para quem os métodos de iniciação tendem a focar técnica e habilidade de leitura ou letramento, mas não abordam as habilidades aurais e conceituais como harmonia, contraponto, fraseado, etc., promovendo a impressão de que fazer música é uma atividade primariamente física, o que é um contra-senso, pois a prática musical depende de compreensões conceituais que direcionam os aspectos mecânicos da performance. Santiago (1994) também critica essa abordagem de elaboração de materiais didáticos que compartimentalizam a música.

A aquisição de habilidades musicais pode ser facilitada se os materiais didáticos forem pensados para ajudar a elaboração dessas representações mentais em que conhecimentos declarativos e procedurais devidamente integrados possibilitam os processos cognitivos de predição sofisticada necessários à LMPV, conforme autores conjecturam de forma direta (WOLF, 1976) ou indireta (SLOBODA, 2008).

Segundo Reigeluth (2007 apud HEUSER, 2010), a ordenação das atividades de ensino/aprendizagem influencia o processamento e retenção da informação, de forma que a apresentação dos materiais de instrução deve ser levada em conta para atingir os objetivos propostos. Idealmente, a informação deveria ser planejada dentro de um esquema que permitisse que os princípios de instrução, implícitos e explícitos, sejam aparentes (GILCHRIST, 2003 apud HEUSER, 2010, p. 386).

Para Heuser (2010, p. 388) os seguintes princípios devem ser observados na avaliação de métodos de instrução:

- Atenção ao processamento perceptual pré-atencional, pois a organização dos elementos influencia a organização na memória, e pode facilitar o *chunking*;
- Uma organização eficiente facilita a aquisição de conceitos básicos, e estes devem se desenvolver pela interação com seus atributos e não através de definições ou regras;
- Termos relevantes junto aos exemplos pertinentes facilitam a aquisição dos conceitos;
- Uma organização efetiva, desenvolve, mantém e aperfeiçoa as habilidades e conceitos;
- Codificação verbal e treino mental melhoram o aprendizado;
- Atividades generativas ou criativas permitem processamento e codificação do conteúdo;

- Tarefas que demandem esforço mental melhoram a aquisição de habilidades mentais;
- Recursos visuais servem ao aprendizado e aquisição de conceitos.

Heuser (2010, p. 389) prescreve as seguintes perguntas para ajudar a avaliar se os métodos atendem a esses pré-requisitos:

- Como são apresentados e desenvolvidos os conceitos tonais e rítmicos?
- Codificação verbal é utilizada para fortalecer esses conceitos?
- Como as habilidades motoras são apresentadas e desenvolvidas?
- Como o método co-desenvolve os aspectos mecânicos e conceituais da música?
- Os conceitos são rotulados juntamente com exemplos musicais?
- O arranjo dos materiais guia o estudante no estabelecimento e estratégias de aprendizagem eficientes?
- As tarefas requerem esforço mental que pode intensificar o aprendizado?

Além dessas questões propostas, a partir do referencial teórico sobre fluxo e prática deliberada, podem ser sugeridas as seguintes questões:

- O método apresenta volume de exercícios suficiente para garantir a aquisição de cada conceito e sua devida integração às habilidades motoras, quando devido?
- O método apresenta informações que permitam a elaboração ou a seleção de outros materiais para complementar o aprendizado?
- O método declara os pressupostos que orientam as atividades propostas?

Apesar da eficácia de diversos desses métodos voltados para o ensino de técnica, é interessante que se avalie a relação custo/benefício entre atividades abstratas para desenvolver a técnica e atividades mais integrativas e equilibrar sua dosagem de acordo com a necessidade de cada aprendiz, em acordo ao equilíbrio proposto entre preceitos de prática deliberada e fluxo, o que poder contribuir para um desenvolvimento holístico.

CAPÍTULO 3

Os métodos de ensino do violão “utilizados” no Brasil e suas características

Este capítulo descreve o processo de delimitação do universo de pesquisa. Através de levantamento realizado entre os professores de violão das principais universidades das capitais brasileiras que oferecem curso de bacharelado em música, foi possível conhecer os principais métodos e materiais didáticos utilizados no ensino superior de violão no Brasil.

Apesar de os métodos de ensino de instrumento veicularem valores e crenças da sociedade na qual se inseriam (GARBOSA, 2003, p. 90 apud REYS; GARBOSA, 2010, p.114), o processo de consulta com professores permite legitimar a escolha dos métodos analisados e atualizar o conhecimento dos métodos, através da inter-relação daquele conhecimento datado e localizado com as práticas e concepções atuais dos professores.

Para tal consulta aos professores de violão dos bacharelados em música do Brasil foram usados questionários compostos de um termo introdutório, os dados de identificação do respondente, e o questionário propriamente dito, que tinha questões sobre o perfil dos professores e suas práticas e concepções sobre o ensino de violão e LMPV (ver Apêndice B).

Perfil dos professores

A enquete se propôs a abranger os professores de todo o território, mas por motivos práticos, foi delimitada às universidades e *campi* das capitais, que representam bem a realidade dos estados. Foram escolhidas as universidades públicas e mais tradicionais e apenas a cidade do Rio de Janeiro teve mais de uma universidade selecionada, dada a importância histórica e social de ambas.

Após pesquisa via WWW e por telefone, foram levantados os professores das universidades eleitas e coletados seus endereços de e-mail. Os questionários foram enviados e coletados por e-mail, juntamente com uma apresentação pessoal e do projeto de pesquisa (Ver Apêndice A). Num segundo momento, mais professores foram contatados pela rede social Facebook e foi feita a introdução à pesquisa e a coleta dos formulários através do serviço de mensagem da referida rede.

QUADRO 4

Universidades e professores participantes na enquete

Universidade	Professores encontrados	Professores contatados	Professores Respondentes
UnB (CO)	2	2	1
UFG (CO)	5	4	1
UFBA (NE)	2	3	1
UFPB (NE)	3	3	3
UFPE (NE)	2	1	1
UFRN (NE)	5	5	3
UEPA (N)	1	1	1
UEA (N)	2	2	1
USP-SP (SE)	1	1	1
FAMES (SE)	3	3	0
UFRJ (SE)	6	6	4
UNIRIO (SE)	3	3	2
UFMG (SE)	4	4	3
UFRGS (S)	3	3	1
EMBAP(S)	5	5	5
UDESC (S)	3	3	3
TOTAL	50	48	31

Fonte: Próprio autor

Foram levantadas 16 universidades, abrangendo as cinco regiões do país e apenas uma não foi representada por nenhum professor respondente. Foram levantados 50 professores de violão que atuam no bacharelado em instrumento. Destes, 31 devolveram os questionários respondidos, conforme QUAD. 4. A enquete teve boa colaboração, conforme QUAD. 5, onde observa-se participação satisfatória¹⁹.

QUADRO 5

Universidades e professores participantes na enquete por região

Região	Nº de IES com Bach. em música (violão)	Nº de prof. contatados	Nº de prof. respondentes	% de adesão
Centro-Oeste	2	6	2	33,3
Nordeste	4	12	8	75
Norte	2	3	2	66,6
Sudeste	5	17	10	58,8
Sul	3	11	9	81,8
TOTAL	16	49	31	65,3

Fonte: Próprio autor

Dentre os 31 professores que responderam, o tempo de ensino superior em música variou entre 34 e 0,66 anos. A diferença entre o maior tempo de ensino e o menor foi de 33,34 anos. Esse valor foi dividido por três, estabelecendo o intervalo base de 11,11 anos para dividir os professores em três faixas de experiência: aqueles com até

¹⁹ Em todas as análises que segmentam os dados por região do país apenas serão comentados os dados das regiões Sul, Sudeste e Nordeste, devido ao fato de que as regiões norte e centro-oeste tiveram apenas dois professores respondentes, não permitindo análises que tenham alguma relevância estatística.

11,11+0,66 anos de experiência são o grupo dos novatos²⁰, aqueles com mais de 11,11+0,66 e até 22,22+0,66 são os experientes e aqueles com mais de 22,22+0,66 anos de experiência são considerados os veteranos.

A distribuição de formação acadêmica no conjunto total é de 3,22% de graduados, 45,16% de mestres e 51,61% de doutores. Essa distribuição varia dentro das três faixas de experiência, com uma tendência de aumento significativo na proporção de doutores na medida em que se tornam mais experientes (GRAF. 3).

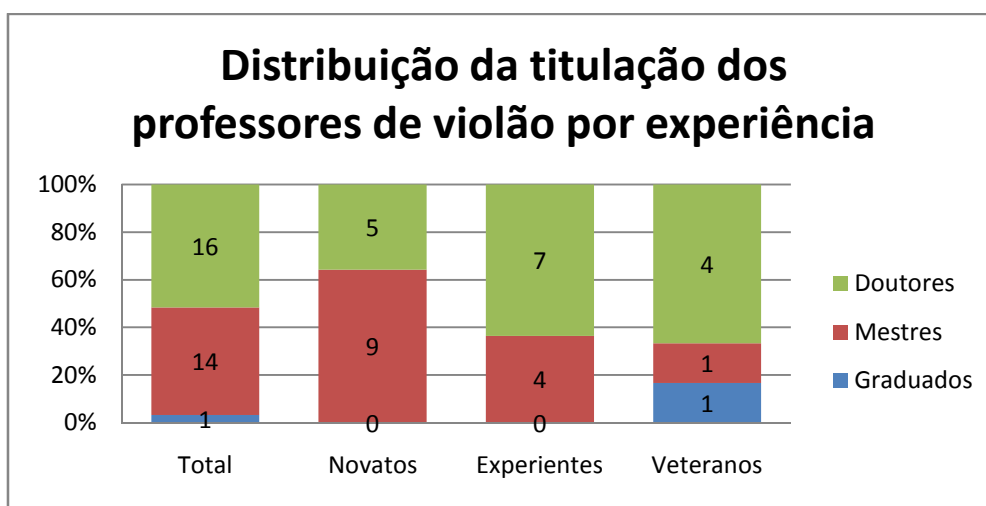


GRÁFICO 3 – Distribuição da titulação dos professores de violão por tempo de experiência

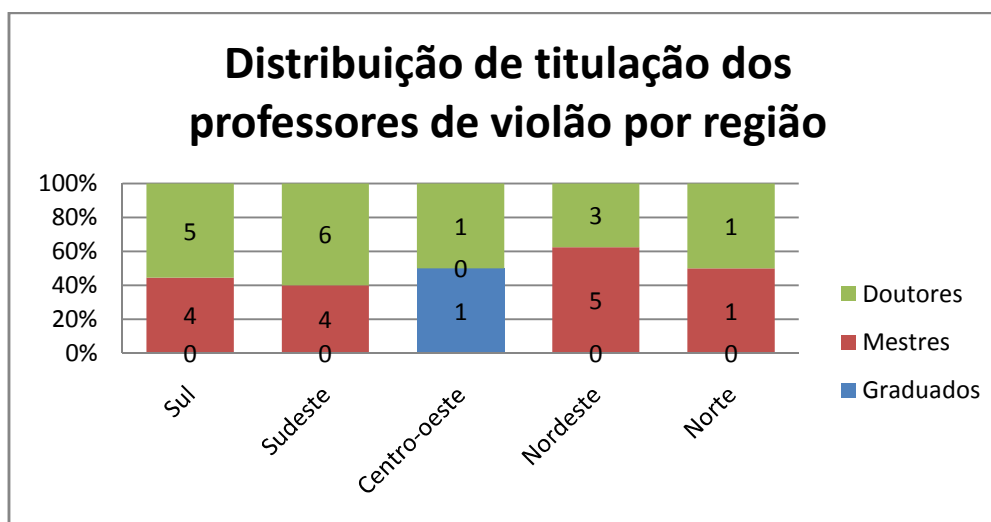


GRÁFICO 4 – Distribuição de titulação de professores de violão por região

Deve-se acrescentar que o número de professores da categoria novatos (14) é maior que as demais (11 experientes e 6 veteranos), o que pode ser explicado pela

²⁰ O termo novato foi usado apenas para diferenciar as faixas, pois obviamente professores com mais de cinco anos de experiência não podem ser considerados novatos.

criação de cursos e aumento de contratações que tem ocorrido nas universidades públicas do Brasil nos últimos anos. Também existe uma proporção levemente maior de doutores nas regiões sul e sudeste em comparação com a região nordeste (GRAF. 4).

Catalogando e analisando os métodos citados pelos professores

Ao total foram citados 68 métodos diferentes, para formação ampla e para o ensino de LMPV. Em alguns casos não foi citado o nome do método específico, mas apenas o nome do autor, o que é prática comum, já que o termo ‘método’ é tido como um caminho pedagógico, muitas vezes identificado pelo seu autor, sendo suficiente para se encontrar o livro (REYS; GARBOSA, 2010, p. 109). Entretanto podem ocorrer ambigüidades, sendo desconsiderados da contagem esses casos (Ver apêndice C).

Essa visão ampla do termo ‘método’ na área de ensino de música também leva a citações de estudos técnicos como se fossem métodos, o que sugere que os professores se apropriam desses materiais didáticos e das idéias desses autores, fazem desses materiais apoio e fonte de exercícios ao invés de uma metodologia pronta e acabada. Dessa forma foi considerada uma noção abrangente para o termo método, mais voltado a auxiliar o processo de ensino e aprendizagem do que a determinar uma metodologia ou plano de trabalho de longo prazo, aproximando-se da concepção de material didático.

Durante o lançamento das informações dos questionários no banco de dados foram estabelecidas categorias para classificar os métodos de acordo com sua função original. Posteriormente essas informações são relacionadas com o uso que os professores fizeram desses materiais didáticos. As categorias estabelecidas foram:

Tutorial – Tipo de método em voga no século XIX, voltava-se a instruir um novo aluno, desde as bases, prover os rudimentos básicos de teoria musical e de técnica, até o ponto em que o discípulo fosse capaz de executar peças simples. Em geral são divididos em seções específicas e supostamente progressivas, com exercícios ao longo do livro e algumas peças para a livre interpretação ao final do volume. Exemplo: *op. 59* de Mateo Carcassi (CARCASSI, [1836]).

Técnico (Teórico) – Método voltado a uma discussão teórico-filosófica da técnica da performance instrumental, direcionado para professores e intérpretes que já tenham certa desenvoltura e autonomia no aprendizado. Exemplo: *Técnica, Mecanismo y Aprendizaje*, de Eduardo Fernández (FERNÁNDEZ, 2000).

Técnico (Prático) – Geralmente constituído de diversos exercícios agrupados de acordo com o quesito técnico trabalhado. Tais exercícios podem ser abstratos, ou seja, baseados apenas em um princípio mecânico de execução e não em um trecho musical específico. Exemplo: *Pumping Nylon* de Scott Tennant (TENNANT, 1995).

LMPV – Especificamente voltado para o treinamento da leitura musical à primeira vista. Geralmente é constituído de diversos trechos musicais ordenados por posição²¹ e por tonalidades. Exemplo: *Sight Reading...* de William G. Leavitt (LEAVITT, 1979).

Teórico/Prático – Método que não é puramente teórico nem puramente prático, nem tutorial, mas busca discutir e exercitar elementos da técnica e estética. Exemplo: *Méthode pour la Guitare* de Fernando Sor (SOR, [1832]).

Ritmo – Finalidade principal de trabalhar a percepção e leitura rítmicas. Exemplo: *Método Prince* de Adamo Prince (PRINCE, 1993).

Teoria – Voltados ao ensino de teoria musical de uma forma ampla, como o *Treinamento Elementar para o Músico* de Paul Hindemith (HINDEMITH, 2004).

Harmonia – Ensino de harmonia, seja tradicional ou harmonia funcional. Exemplos: *Harmonia* de Arnold Schoenberg (SCHOENBERG, 2001) e *Harmonia e Improvisação* de Almir Chediak (CHEDIK, [1986]).

Musicalizar – Voltados para a iniciação musical de crianças, ensinam os rudimentos mais elementares, procurando integrar os novos conhecimentos, por mais simples que sejam, em músicas que dão sentido musical à técnica. Exemplo: *Ciranda das 6 cordas* de Henrique Pinto (PINTO, [1985]).

Estudos – Não são métodos, mas coletâneas ou séries de estudos voltados ao desenvolvimento técnico-artístico do músico. Exemplos: *Estudios Sencillos* do cubano Leo Brouwer ou os *Douze Etudes pour la guitare* de Villa-Lobos.

Vídeo – material voltado para instrução apresentado exclusivamente em formato de vídeo instrucional.

Os dados obtidos foram tratados quantitativamente em um primeiro momento sendo analisados qualitativamente mais adiante. O QUAD. 6 mostra os métodos mais citados pelos professores na formação geral de seus alunos. Para conhecer todos os métodos e seu número de citações ver Apêndice D.

²¹ Posição no violão refere-se à posição da mão esquerda ao longo do braço do instrumento. Em geral a posição é determinada pela casa ocupada pelo dedo indicador.

QUADRO 6

Métodos mais utilizados na formação geral

Autor	Título	Citações
Carlevaro, Abel	Escuela de la guitarra: exposición de la teoría instrumental	15
Carlevaro, Abel	Serie didáctica para guitarra: cuadernos nos. 1, 2, 3 e 4	15
Sor, Fernando	Método para guitarra	9
Pujol, Emilio	Escuela razonada de la guitarra (4 volumes)	9
Tennant, Scott	Pumping Nylon	6
Carcassi, Mateo	Method complete. Divisee en trois parties, op. 59	4
Pinto, Henrique	Iniciação ao violão (v.1)	4
Carlevaro, Abel	Não especificou	4
Shaerer, Aaron	Learning the classic guitar	4
Carulli, Ferdinando	Método completo per Chitarra, op. 27	3
Pinto, Henrique	Não especificado	3
Aguado, Dionísio	Não especificou	3
Fernández, Eduardo	Técnica, Mecanismo e Aprendizaje	3
Brouwer, Leo	Estudios Sencillos	3

Fonte: Próprio autor

Devido a sua forte influência no Brasil, os dois primeiros colocados são métodos do uruguaio Abel Carlevaro, com 15 citações cada um. Empatados com 9 citações temos o método de Fernando Sor e a ‘*Escuela Razonada...*’ de Emílio Pujol. Em seguida com 6 citações temos o método de técnica de Scott Tennant. Os cinco métodos mais citados têm um forte caráter técnico-mecânico, com predomínio de exercícios abstratos ou discussões sobre a técnica instrumental do violão.

Alguns professores citaram mais do que os 05 métodos de ensino geral solicitados e apenas dois não citaram nenhum método de formação geral (GRAF. 5).

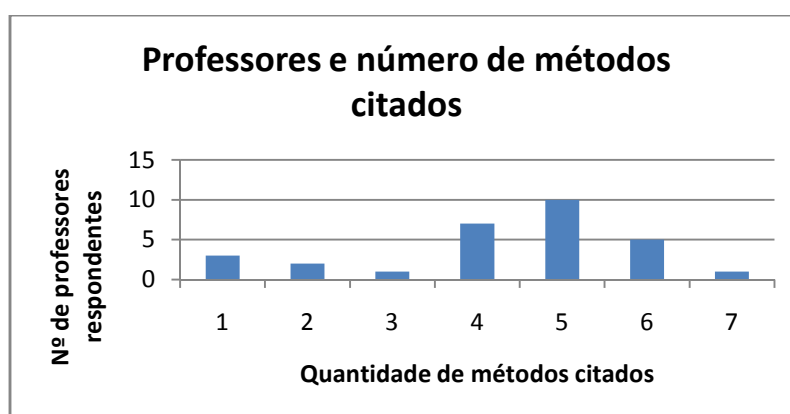


GRÁFICO 5 - Número de métodos de formação geral citados por professor

No caso dos métodos usados no ensino de LMPV (GRAF. 6) predominou a citação de menos métodos do que os 03 solicitados e apenas 17 professores, pouco mais de 50%, citaram algum método para o ensino e desenvolvimento da LMPV.

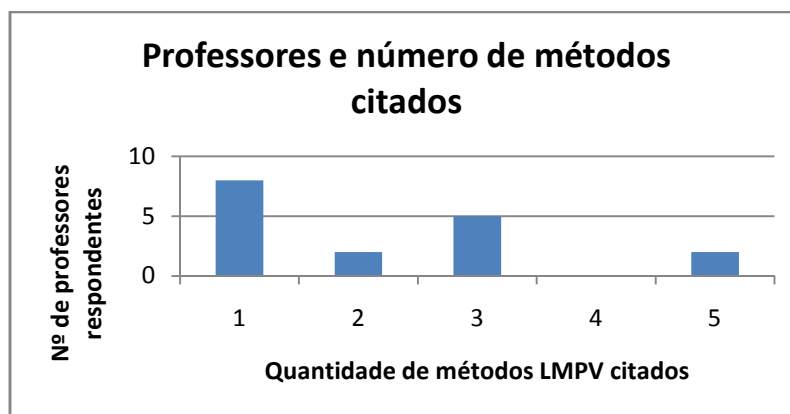


GRÁFICO 6 - Número de métodos de LMPV citados por professor

Estratificando os dados por região evidencia-se que os professores da região nordeste citaram mais métodos para formação geral do que os do sul e sudeste (GRAF. 7). O número de métodos de formação geral citados de acordo com a formação dos professores e de acordo com a experiência de ensino apresenta uma distribuição uniforme sem tendências delineadas

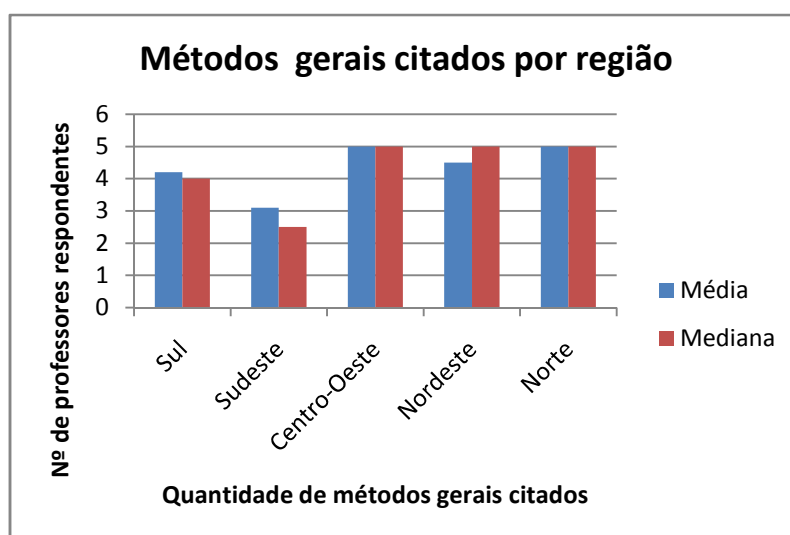


GRÁFICO 7 - Número de métodos de formação geral citados por professor em cada região do país

O número de método citados para ensino da LMPV demonstrou um equilíbrio entre as regiões. Os dados apontaram uma tendência sutil de diminuição de citação de

métodos para ensino de LMPV com o aumento da formação (GRAF. 8) e aumento da experiência de ensino (GRAF. 9).

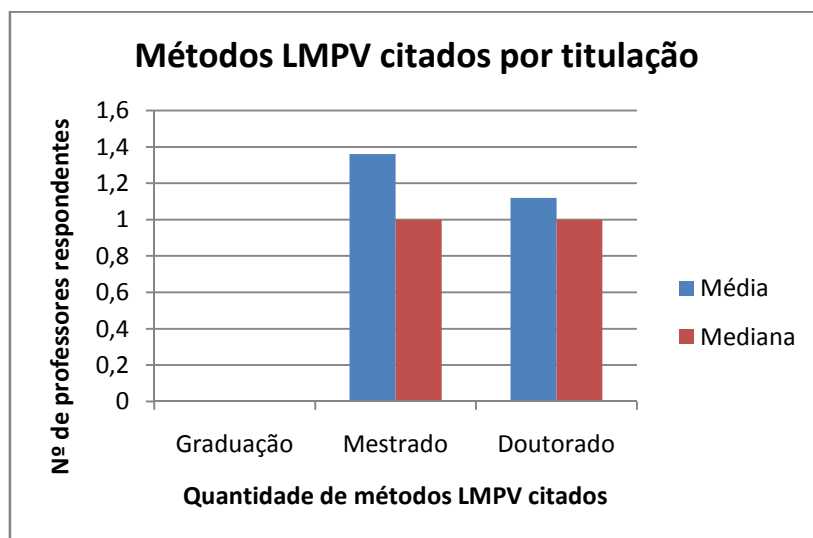


GRÁFICO 8 - Número de métodos de LMPV citados por professor por nível de formação

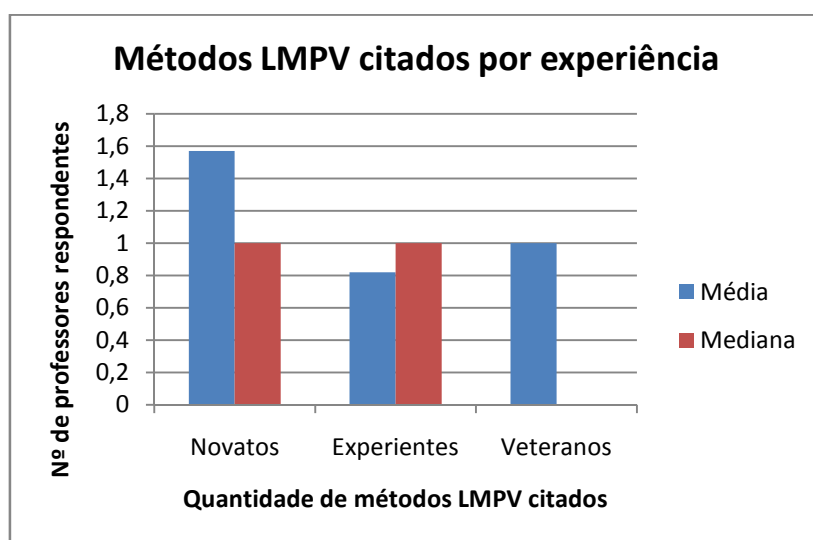


GRÁFICO 9 - Número de métodos de LMPV citados por professor por tempo de experiência

Nenhum dos métodos usados para o ensino de LMPV se destaca muito dos demais no número de menções. Três métodos empataram em primeiro lugar, cada um com três citações e cinco empataram em segundo cada um com duas citações. Os demais métodos obtiveram apenas uma citação cada. Dentre os oito mais citados, apenas um é originalmente voltado para o ensino da LMPV, predominando métodos com peças simples, em forma de tutoriais ou métodos de musicalização, ou seja, métodos voltados a iniciantes (QUAD. 7).

QUADRO 7

Métodos mais utilizados no ensino de LMPV

Autor	Título	Citações
Carcassi, Mateo	Methodo complete. Divisee en trois parties, op. 59	3
Pinto, Henrique	Iniciação ao violão (v.1)	3
Goulart, Teodomiro	Violar	3
Prince, Adamo	Método Prince (ritmo)	2
Porto Alegre, Paulo.	Dez estudos para violão	2
Pinto, Henrique	Iniciação ao violão (v.2)	2
Pinto, Henrique	Curso progressivo de violão	2
Dodgson, Stephen; Quine, Hector	Progressive reading for guitarists	2

Fonte: Próprio Autor

Conforme demonstra o GRAF. 10, predomina o uso de métodos de caráter prático e técnico, na formação geral dos alunos, indicando uma forte preocupação com técnica, ao invés de aspectos mais gerais e holísticos da formação.

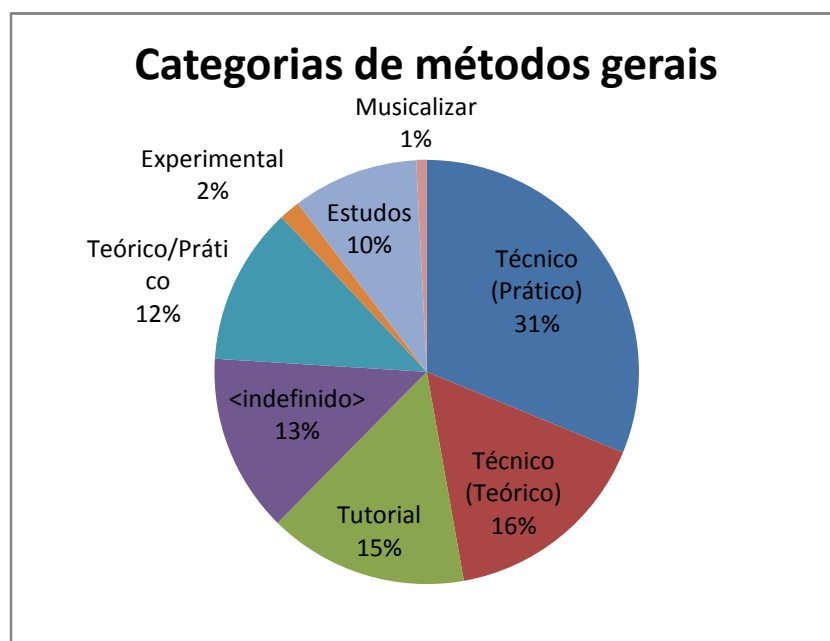


GRÁFICO 10 –Distribuição das categorias de métodos utilizados pelos professores no ensino de geral do aluno de violão

No caso do ensino da LMPV (GRAF. 11) a predominância dentre os métodos citados é do tipo tutorial e métodos específicos voltados para LMPV (Apêndice E). Contudo, apesar de a categoria de métodos LMPV estar bem representada, apenas um dos métodos citados nessa categoria foi citado por mais de um professor. Predominam métodos com peças simples para o exercício da leitura, dando indícios de que o nível de habilidade de leitura dos alunos de violão demanda mais formação de base.

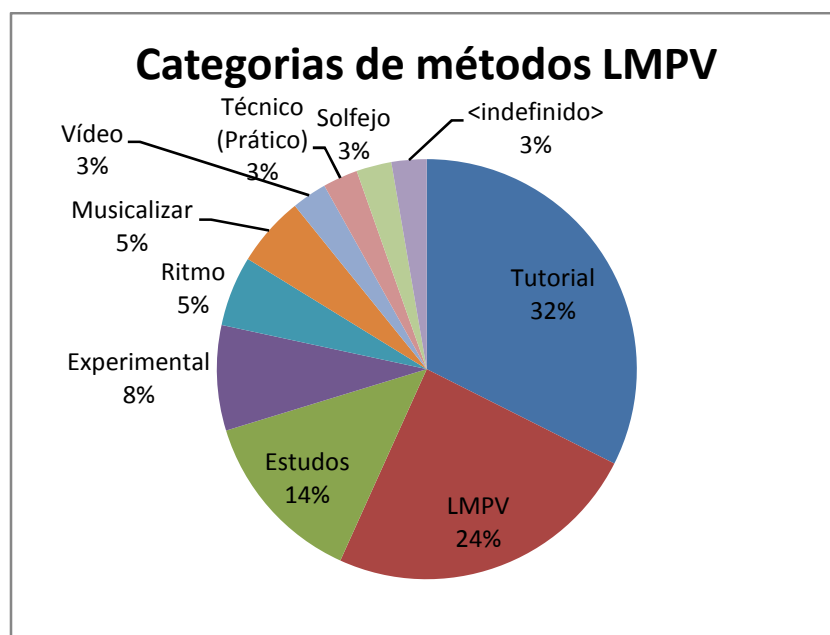


GRÁFICO 11 –Distribuição das categorias de métodos utilizados pelos professores no ensino de LMPV do aluno de violão

Descrição dos métodos de formação geral

Apesar de não ser o objetivo deste trabalho, foi empreendida uma rápida análise dos métodos de formação geral com a finalidade de identificar de que forma esses materiais poderiam contribuir para o desenvolvimento da LMPV e de forma indireta conhecer os preceitos didáticos que norteiam o pensamento dos professores de violão consultados.

Abel Carlevaro e a escola de violão sul-americana

Abel Carlevaro (1916 – 2001) foi um intérprete, compositor e professor de violão, nascido em Montevideu, Uruguai. Originou uma nova escola de violão, abordando as questões anatômicas e discutindo a integração dessas características na técnica instrumental. Essa escola destacou-se quanto a abordagem da postura e no desenvolvimento da sonoridade, destacando-se a busca pelo controle da multiplicidade de timbres e a eliminação dos ruídos das performances de violão (GLOEDEN; ESCANDE, 2007; ESCANDE, [1999?]; WOLFF, 2001).

Seus métodos possuem três objetivos distintos: *Escuela de la guitarra* é um livro teórico que discute questões anatômicas sob o ponto de vista da técnica do instrumento, tido como um dos livros mais revolucionários da técnica violonística. Os quatro volumes ou *Cuadernos* da Série Didáctica para Guitarra são livros com diversos

exercícios técnicos²², geralmente abstratos, ou seja, não partem de situações de performance musical específicas. A série *Clases Magistrales* volta-se à aplicação de suas ideias a obras consagradas como os 20 estudos de Fernando Sor editados por Segóvia, ou os estudos de Villa-Lobos. (CARLEVARO, 1979, 1966, 1967, 1973, 1974, 1985; WOLFF, 2001).

Sua abordagem do ensino de instrumento tem um forte teor positivista, muito pautada no controle e na precisão, e seus métodos demonstram também uma compartimentalização do conhecimento, tratando de forma apartada as questões técnicas das questões musicais, apesar de refletir sobre a junção de ambas na sua série de livros de *Clases Magistrales*. Contudo, os professores apontaram menor uso desta última série de livros e não explicaram como fazem essa transposição.

Série didáctica para guitarra: Cuadernos 1 a 4 (CARLEVARO, 1966, 1967, 1973, 1974)

Os cadernos de técnica formam a *Serie didáctica pra guitarra*, dividida em quatro volumes. O primeiro é voltado a digitações de escalas diatônicas (CARLEVARO, 1966). O segundo *cuaderno* (CARLEVARO, 1967) é repleto de fórmulas de arpejo para mão direita, o terceiro *Cuaderno* (CARLEVARO, 1973) é voltado especificamente para a técnica de mão esquerda, mais especificamente para estudar os traslados sobre o diapasão e o quarto e último *Cuaderno* (CARLEVARO, 1974) é também voltado para mão esquerda, mas este se concentra mais no trabalhos dos dedos, especialmente ligados.

No prólogo do primeiro volume, o maestro Carlevaro adverte que esses cadernos estão voltados para o ensino elementar, podendo eventualmente ser úteis em momentos posteriores do desenvolvimento musical. Ainda no prólogo chama a atenção de que seus exercícios devem ser praticados da forma que estão concebidos, mas que o estudante/professor deve sentir-se livre para criar novos exercícios para atender a demandas específicas (CARLEVARO, 1966).

²² Os exercícios técnicos são aqueles destinados a desenvolver, geralmente, um ou poucos elementos da técnica instrumental. Tais exercícios podem ser elaborados sob a forma de trechos musicais, ou sob a forma de exercícios altamente abstratos, que se baseiam apenas nos movimentos envolvidos na técnica, não tendo intenção e, portanto, não resultam em música de fato. Podem ser exercícios sobre trechos escalares ou acordes, ou apenas regidos por relações espaciais formadas pelos dedos da mão sobre o instrumento. A abordagem de ensino calcada nesse tipo de exercício abstrato é chamada no meio violonístico brasileiro de ‘técnica pura’.

Esse primeiro volume (CARLEVARO, 1966), no que tange a LMPV, pode ser considerado de pouca ajuda, pois apesar de abordar escalas e digitações, praticamente não toca em questões relativas a complexidades de digitação, bem como oferece apenas uma única solução de digitação para cada escala, indo no caminho inverso do meio violonístico/guitarrístico, que é excessivamente prolixo no que se refere ao ensino de escalas e digitações (LEAVITT, 1979). Apesar de economia cognitiva ser desejável, a proposta desse livro é por demais econômica, não oferecendo subsídios suficientes para o grande número de desafios de digitação que os violonistas podem enfrentar.

O segundo *cuaderno* (CARLEVARO, 1967) é formado de exercícios abstratos ou de técnica pura²³, como chama Henrique Pinto (PINTO, [1978], [1999?], [2005?]), por exemplo. O terceiro *Cuaderno* (CARLEVARO, 1973) também propõe exercícios de técnica pura, voltados ao mecanismo da mão esquerda, devendo o estudante ser consciente da necessidade de estabelecer a relação entre o aprendizado proposto e as aplicações reais na interpretação e performance musicais.

O quarto e último *Cuaderno* (CARLEVARO, 1974), além de ser repleto de exercícios técnicos abstratos focados nos dedos da mão esquerda, apresenta discussões mais enfáticas sobre concepção de estudo e de técnica do autor, que defende a construção de uma técnica abstrata e independente de uma música específica, sendo colocada em prática uma nova instância dessa técnica a cada obra interpretada.

De uma maneira geral, os quatro *Cuadernos* de Carlevaro não se propõem a promover os mecanismos necessários à LMPV, e no texto fica a impressão de que o autor preconiza um estudo fragmentado e minucioso. Não quer dizer que não valoriza a LMPV, mas não preconiza a LMPV das obras trabalhadas e enfatiza apenas a memorização e o esmerilhamento dos trechos de dificuldade técnica.

Escuela de la guitarra: exposición de la teoría instrumental (CARLEVARO, 1979)

Em seu livro *Escuela de la guitarra: exposición de la teoría instrumental*, Carlevaro (1979) discorre sobre suas ideias a respeito da técnica trabalhada em seus *Cuadernos*, com um capítulo dedicado a explicar cada um dos livros de técnica. Esse livro é composto quase que totalmente de textos, com o uso de algumas imagens e desenhos para ilustrar melhor as ideias propostas pelo autor. Em poucos pontos há alguma informação notada em partitura, em geral explicações de seus *Cuadernos* de

²³ Cf. nota 22, p. 65

técnica. Apenas no capítulo final o autor discute brevemente como aplica suas ideias teóricas a obras do repertório do violão.

Esse livro também não se propõe a trabalhar conteúdos relacionados à LMPV. Na verdade, o pensamento Carlevariano é bastante alinhado a metodologia de ensino de violão dominante, que, conforme o relato do músico disléxico no primeiro capítulo (LEA, 2008) e outros autores (PINTO, 2005, p.50 apud ARÔXA, 2013a, p. 118; ARÔXA, 2013a, p. 118), diferencia o instrumento dos demais, devido à sua grande ênfase na memorização e pormenorização de digitações e detalhes técnicos.

Fernando Sor e o violão no período clássico-romântico

Fernando Sor (1778 – 1839) foi um compositor espanhol de relevo no repertório de violão. Após a invasão do território espanhol pelos franceses, ocupou cargos públicos em serviço do novo governo e, após a expulsão dos franceses, abandonou a Espanha, viajando pela Europa em turnês, e estabeleceu-se principalmente em Paris até o fim de seus dias (ESPAÑA, 2012; SPERB, 2012).

Sor era considerado um dos mais brilhantes compositores para violão de seu tempo e sua música era rica e equilibrada na forma, usando-se de praticamente todos os artifícios aceitáveis à época. Além de compor diversas obras simples para o violão, conforme o mercado de seu tempo demandava, após 1827 passa a compor maior número de peças de fôlego além de outras voltadas para o ensino sério do instrumento. Em 1830 lança seu método para violão, que, dentre os métodos para violão da época, era o de caráter mais reflexivo e aproximado do pensamento científico que florescia naquele contexto. Seu livro ia além da técnica e exercícios, pois dedicava páginas a escalas, harmonia, sonoridade, composição e reflexões sobre o caráter artístico do fazer musical (ESPAÑA, 2012; SPERB, 2012).

Sor's method for the Spanish Guitar, traduzido para o inglês por A. Merrick, (SOR, [1832])

Seu método foi lançado em Paris, em 1830, sob o título de *Méthode pour la Guitare* e foi traduzido para o inglês em 1832, por Merrick. Apesar de ter acesso a ambos os documentos, foi analisada a versão em inglês (SOR, [1832]), não tanto pelo idioma, mas pelo fato de que nesta tradução as figuras encontram-se entremeadas ao texto e os exemplos ao final, enquanto no original em francês as gravuras e exemplos

musicais aparecem todos no início, enquanto o texto aparece ao final, separado, o que causa maior inconveniente para a leitura.

Sor ([1832]), aborda diversos temas relevantes para o ensino da LMPV, como por exemplo a localização das notas no instrumento (p. 18), a notação e digitação de escalas em terças e sextas (p. 24-28), o que parece ser de muita praticidade, uma vez que a música de seu tempo é estruturada nesses intervalos. Entre as páginas 28 e 32 (SOR, [1832]), Sor explica sua teoria sobre as principais formas de digitar acordes, de forma que favoreça a melodia e que todas as notas da escala estejam sob os dedos, com o mínimo de deslocamento possível.

Sua defesa do aprendizado de fórmulas de digitação prediz a ideia dos *shapes* de escalas encontrados nos métodos modernos de guitarra, o que permite a digitação de escalas sem preocupação nota a nota, mas como um padrão, como um todo. Esse tipo de estratégia é uma forma de criar esquemas ricos na memória de longo prazo, permitindo recuperá-los através de um *chunk*, o que economiza recursos cognitivos. Esse tipo de abordagem demonstra o objetivo de Sor em tornar o aprendiz rapidamente capaz de ler e tocar ao instrumento, evitando-se reflexões sobre a digitação, mas apenas apresentando-se soluções de dedilhado vinculadas a apresentações de acordes específicos. Percebe-se uma busca de economia cognitiva, que, via de regra, não acontece no ensino das digitações de escalas ao violão.

Apesar de Sor apresentar seu pensamento a respeito da organização do conhecimento sobre o braço do instrumento, com propostas interessantes para a criação dos mapas mentais necessários a LMPV, não há, contudo, equilíbrio entre o volume de material explicativo e material com propostas de atividades de LMPV voltadas para a prática desse conhecimento em tempo real, permitindo a consolidação dessa competência, conforme a literatura sobre resolução de problemas demonstra ser ideal para a aprendizagem (WOLMAN, 1973, p. 556-558).

O foco do método é postular princípios gerais e fica a cargo do aprendiz praticá-los, o que, por sua vez, deixa implícita a crença de que bastaria a aplicação de tais preceitos à leitura de várias obras basta para dotar o violonista de uma leitura musical cada vez mais fluente.

Emílio Pujol, a divulgação da Escola de Tárrega e a definição do cânone do ensino de violão moderno

Emili Pujol Vilarrubí (1886 – 1980) nasceu na vila de Granadella, em Lleida, Espanha, tendo iniciado seus estudos com Francisco Tárrega entre os quinze e dezesseis anos de idade. É considerado um dos mais importantes pedagogos do violão e o pioneiro no desenvolvimento do ensino do instrumento no século XX, bem como da pesquisa musicológica histórica sobre o violão e cordófonos antigos, especialmente a vihuela (LEWIS, 2010).

Após um período inicial de aulas regulares com Tárrega, Pujol foi escolhido para um grupo seletivo de alunos que passava por um programa diário de instrução. Nesse programa, um turno do dia era reservado a exercícios de técnica pura²⁴, ou seja, exercícios que envolvem elementos cinestésicos pertinentes à boa execução musical, mas abstraídos de obras musicais (LEWIS, 2010). Essa diligência com a técnica e tal forma de estudo influenciou profundamente a metodologia proposta por Pujol.

A influência de Tárrega sobre Pujol foi tão marcante que este dedicou sua vida a desenvolver e disseminar os postulados pedagógicos de seu mestre através da obra didática intitulada *Escuela Razonada de la Guitarra*. Este método continua a tradição violonística espanhola do século XIX, bem como representa o espírito do mundo do violão na primeira metade do século XX (RAMIREZ, 2010, p. 16).

“A ‘escola de Tárrega’ assinala a transição dos violonistas para o século XX, com um novo paradigma de prática e repertório”²⁵ (RAMIREZ, 2010, p. 17-18). Assim, o violão assume um paradigma de ensino que os demais instrumentos já assumiram mais cedo, quando da criação dos conservatórios.

Escuela Razonada de la Guitarra – Livros 1 a 4 (PUJOL, [193-?]a, [193-?]b, 1954, [197-?])

Em 1923 já havia um plano geral da obra que teria cinco volumes, mas apenas em 1933 os dois primeiros volumes deveriam estar prontos para publicação, e foram publicados em 1934 o primeiro e 1935 o segundo. O terceiro volume, terminado em 1936 foi lançado em 1954 e o quarto foi terminado em 1967, mas apenas em 1971 foi publicado. O quinto livro nunca foi concluído. A edição original é bilíngue, castelhano-francês, mas recebeu diversas traduções (RAMIREZ, 2010, p. 75-77).

²⁴ Cf. nota 22, p. 65

²⁵ La ‘escuela de Tárrega’ señala la transición de los guitarristas al siglo XX con un nuevo paradigma de práctica y repertorio.

O primeiro volume do método de Pujol, (PUJOL, [193-?]a), foi analisado a partir da edição da Ricordi em italiano, encontrada através da internet, consistindo de um arquivo PDF com as páginas digitalizadas. Este primeiro livro possui 48 páginas numeradas, além de duas páginas de bibliografia, dedicatória e prefácio, sem numeração.

Na introdução (PUJOL, [193-?]a), Pujol fala a respeito de sua trajetória, sobre Tárrega e outros mestres do violão. Defende que técnica e estilos apreendidos separadamente (p. 6), e apesar de argumentar que a qualidade do estudo é mais importante do que a quantidade (p.7), o volume de exercícios que é proposto ao longo de todos os volumes demandaria muito tempo caso praticados na íntegra. Além disso Pujol advoga uma posição de autoridade do professor. Tais concepções sobre ensino de instrumento demonstram uma grande afinidade com o pensamento didático da sua época. É importante ressaltar que tal visão sobre ensino musical atendia às demandas de seu tempo, sendo responsável por gerar inúmeros virtuosos. As revisões sobre esse assunto, bastante em voga na Educação Musical, devem compreender e respeitar tais metodologias, eventualmente atualizá-las, sempre cientes de sua importância histórica.

Pujol ([193-?]a), entre as páginas 17 e 32, aborda a localização de notas, os padrões de digitação de intervalos, as questões sobre posições, regiões e disposição das mãos, fazendo uso de alguns desenhos e gráficos. Esse trecho é importante para a formação dos mapas mentais necessários à compreensão e localização das notas no instrumento, mas não é proposto nenhum exercício prático que propicie a integração e assimilação desse conhecimento sobre a geografia do instrumento, que acaba ficando apenas em nível declarativo.

O método prossegue abordando a sonoridade e suas formas de obtenção, como sustentar o instrumento, o uso do apoio para o pé esquerdo, a disposição das mãos em relação ao instrumento, das possíveis formas de atuação dos dedos nos tipos de toque, trata da forma de estudar. Especificamente sobre leitura, Pujol ([193-?]a, p. 44-45), enfatiza a leitura atenta, minuciosa e a digitação, mas em nenhum momento prescreve a prática de leitura *à prima vista*. O primeiro volume de seu método termina sem nenhuma proposta concreta de atividade prática, apenas com informações sobre a constituição do instrumento e direcionamentos para o estudo.

O segundo volume do método de Pujol ([193-?]b) possui 109 páginas em sua edição italiana, sendo este volume repleto de exercícios práticos para realizar ao instrumento, diferentemente do primeiro volume. A primeira parte deste volume

(PUJOL, [193-?]b, p. 3 – 50) cobre elementos básicos para iniciar um estudante, desde afinação, toque dos dedos da mão direita, colocação da mão esquerda sobre as cordas e definição de alguns termos musicais. Alguns dos exercícios são de caráter tonal, enquanto outros são cromáticos ou baseados em cordas soltas, mas em nenhum momento o método demonstra a intenção de trabalhar os mecanismos cognitivos necessários à LMPV, sejam os mecanismos oculares, bem como aqueles relacionados ao pensamento superior, envolvido na predição sofisticada necessária ao processo de leitura fluente.

Na segunda parte (PUJOL, [193-?]b, p. 51) o método inicia com uma exposição da localização das notas musicais nas posições médias e agudas do instrumento, seguido de alguns exercícios para demonstrar possibilidades de digitação nessa região, bem como padrões escalares para prática. Apesar de esses exercícios serem úteis para o domínio do braço do instrumento, não há exercícios práticos o suficiente para promover a consolidação e integração desse conhecimento, fundamental à LMPV, conforme a literatura em resolução de problemas preconiza (WOLMAN, 1973, p. 556-558). Entre as páginas 53 e 87 Pujol ([193-?]b) aborda diversos elementos da técnica e ao final desse volume (p. 88 – 107), constam 12 estudos para exercitar os elementos aprendidos no método e uma melodia de Schumann arranjada para dois violões.

Um fator positivo para a LMPV, demonstrado ao longo do segundo volume, é o uso de tonalidades não muito comuns no violão, o que é desejável na formação do músico. Entretanto, o método continua muito focado em exercícios técnicos para desenvolver os mecanismos físicos necessários à performance. Os poucos exercícios musicais não são suficientes para desenvolver a capacidade de LMPV e tampouco encontram-se orientações para o estudo de repertório.

O terceiro volume encontrado (PUJOL, 1954) é da edição bilíngue, castelhano-francês. Esse volume consta de 107 páginas de exercícios e mais 44 páginas de estudos complementares. Na introdução desse volume, Pujol preocupa-se em dar sentido musical aos exercícios, visando dar ânimo e manter a motivação do estudante, o que é desejável, mas ao mesmo tempo contraditório com a abordagem que demonstra ao longo dos dois volumes anteriores (p. 12).

Este terceiro volume (PUJOL, 1954, p.15), inicia-se com um gráfico que demonstra as notas da região sobreaguda do violão (notas acima da 12ª casa, na parte da escala que fica sobre o corpo do instrumento), mas novamente não há estratégias e

exercícios para trabalhar a consolidação desse conhecimento que permanece no patamar de exposição.

Da página 16 até a 94 (PUJOL, 1954) são trabalhados inúmeros aspectos motores da técnica de ambas as mãos. Apesar de os exercícios não terem um contexto musical, esse volume tem um grande avanço que é a indicação de peças para aplicação daqueles princípios técnicos, ao longo dos exercícios. O volume anterior também apresentava tais estudos ao final (PUJOL, [193-?]b), mas não havia instruções de Pujol para a prática deles ao longo do texto daquele volume, nem instruções precisas sobre suas finalidades técnicas ou seus pressupostos didático-pedagógicos.

Nas páginas 94 e 95 (PUJOL, 1954), é proposta a atividade de digitação de tríades dos acordes maiores e menores começadas pelas notas naturais em todas as inversões e disposições abertas e fechadas, ao longo do braço do instrumento. Pujol prescreve algumas regras de digitação, para garantir que o aprendiz busque as digitações mais convenientes. Essa atividade é fundamental para a formação dos esquemas mentais necessários à leitura musical, e a forma de trabalho proposta por Pujol condiz com a literatura em resolução de problemas (WOLMAN, 1973, p. 556-558) que preconiza o estudo aprofundado e minucioso de alguns problemas de um determinado tipo é fundamental para sua assimilação, pois permitiria a reflexão necessária à compreensão e formação dos mapas cognitivos necessários à resolução daquele tipo de problema. Entretanto, idealmente, deveria ser seguido de uma quantidade razoável de problemas para aplicação daquele novo conhecimento, para potencializar e consolidar o aprendizado. E no caso da LMPV, cada possibilidade de organização do material musical, como a leitura de acordes em bloco, arpejados, escalas, polifonia, multiplicado pelo número de tonalidades, digitações e posições possíveis, poderia ser considerado um tipo de problema específico a ser treinado, contudo isso não ocorre.

Outro ponto positivo desse volume é um catálogo de estudos ao seu final, que informa as finalidades e objetivos a ser alcançado em cada uma das peças da literatura do violão, com orientações para o estudo e interpretação (PUJOL, 1954, p. 96 – 107).

O quarto volume do método de Pujol ([197-?]) é o mais longo, com 243 páginas de exercícios e estudos, fora os índices, ao final do volume. O método vai até a página 189 e da página 190 à 243 há pequenos estudos e peças para aprimoramento da técnica estudada e da musicalidade. Foi analisada a versão bilingue castelhano-francês.

Esse quarto volume (PUJOL, [197-?]) aborda diversos elementos da técnica, já em um nível mais elevado de dificuldade, visando o virtuosismo. Em algumas partes (p.

22-26, 33-42, 52-75, 104-111) são trabalhados padrões escalares, que podem ter importância para o conhecimento do braço do instrumento, pois a automatização desses padrões de digitação são a chave para a leitura em blocos ao invés de uma leitura nota por nota, conforme preconiza a literatura de resolução de problemas (WOLF, 1976; GOBET; SIMON, 1996; SLOBODA, 2005, 2007). Entretanto em boa parte dos exercícios é usada uma notação similar à tablatura, o que prejudica a LMPV, pois não associa o estímulo visual ao cinestésico e sonoro.

A partir da página 151 (PUJOL, [197-?]) são abordadas normas gerais para digitação de mão esquerda, um assunto de importância para o conhecimento do braço do instrumento e para a rápida tomada de decisão quando em LMPV. Pujol explicita seu sistema de decisão para digitação a partir do intervalo de quarta, que é o mais comum na afinação do violão, e do intervalo de terça. Na página 165 é abordada a digitação de acordes, mas aqui o tratamento é mais sucinto. Nas páginas 164 e 165 aborda preceitos para digitação de mão direita. Esse trecho, conforme mencionado anteriormente (WOLMAN, 1973, p. 556-558), tem importância para a formação que permitirá ao violonista desenvolver e integrar o conhecimento necessário ao bom desempenho da LMPV, mas a forma como é abordado aqui demonstra mais afinidade ao trabalho de digitação minuciosa, necessário ao refinamento de uma execução musical do que à LMPV, pois não constam exercícios que transportem esses conceitos para o contexto da leitura em tempo real, treinando seus mecanismos cognitivos próprios.

Esse volume, assim como o terceiro, lista estudos complementares da literatura do instrumento ao final do livro e cataloga suas características e finalidades e, entre as páginas 190 e 243, há diversos estudos técnicos do próprio autor que são referenciados ao longo do texto, em que Pujol propõe trabalhá-los para desenvolver elementos técnicos específicos (PUJOL, [197-?]).

A análise dos quatro volumes do método '*Escuela Razonada de la Guitarra*' (PUJOL, [193-?]a, [193-?]b, 1954, [197-?]), permite tecer algumas críticas quanto à grande quantidade de conhecimento teórico e expositivo que é apresentada antes de se introduzir atividades práticas. A crítica não seria pelo excesso de teoria ou exercícios em si, mas pela falta de orientações sobre como usar esse material, pois se for trabalhado sequencialmente pode tornar o estudo lento e pouco proveitoso, desmotivando e inibindo o fluxo (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2000; CUSTODERO, 2006), por exemplo. Por sua vez, esse método alinha-se bastante a preceitos de prática deliberada (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993),

podendo ser bastante útil como fonte de exercícios para desenvolvimento da técnica, especialmente ao explicitar os pressupostos por trás das atividades, especialmente no terceiro e quarto volumes (PUJOL, 1954, [197-?]).

Além de seu valor para o ensino da performance, esses métodos têm um valor histórico muito grande, pois são o testemunho da técnica de Tárrega. Além disso, o método é bastante completo nos temas abordados, uma vez que abrange praticamente todos os elementos da técnica do violão, o que faz dele um importante livro de referência para o professor de instrumento.

Scott Tennant e novas tendências na performance e ensino do violão

O quinto método de formação geral mais citado é o *Pumping Nylon* de Scott Tennant. Dentre os cinco métodos mais citados para formação geral, este é o único escrito por um autor ainda vivo. Scott Tennant nasceu em 1962 e participa do *Los Angeles Guitar Quartet*, um dos mais importantes quartetos de violão do mundo, também é considerado um exímio violonista solo, ganhando concursos e participando em masterclasses de grandes mestres. Escreveu vários livros, sendo *Pumping Nylon*, o primeiro deles, um livro avançado de técnica (TENNANT, 1995, p. 95).

Pumping Nylon – The Classical Guitarist's Technique Handbook (TENNANT, 1995)

O método em questão (TENNANT, 1995), segundo o prefácio, é um livro de técnica, mas não um método. O livro é organizado por tópicos específicos de técnica, com soluções experimentadas pelo autor ao longo de sua carreira. O livro é dividido em uma seção inicial para mão esquerda (p. 6-23) e uma seção posterior para mão direita (p. 30-47). Entre as páginas 23 a 28 há duas peças de linguagem neotonal voltadas a aplicação das habilidades praticadas até então. O livro aborda ainda trêmolo, sincronia entre as mãos, escalas e arpejos além de alguns tópicos como ansiedade no palco, formas de praticar e inspiração.

Além de o livro ser fundamentalmente voltado para a técnica em seu aspecto mais mecânico, os exercícios utilizados são, em sua esmagadora maioria, baseados em cordas soltas e escalas cromáticas. Apenas em alguns exemplos de rasgueado, ou no uso de uma obra de J. S. Bach para prática de escalas e nas duas peças ilustrativas há música real, mesmo assim em trechos extremamente curtos. Isso demonstra que esse método não se propõe a contribuir diretamente para a LMPV, mas para outros aspectos da formação do violonista.

Mais uma vez, é importante frisar que isso não tira o valor do livro, um dos mais cultuados métodos de estudo de técnica violonística. Esse método se alinha muito bem a técnicas de ensino baseadas na prática deliberada (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993), podendo ser uma excelente ferramenta para aprendizes e professores trabalharem a técnica e também pode inspirar a criação de exercícios próprios.

Sobre o ensino de violão nas universidades a partir dos métodos de formação geral

Essa análise mostra que ao pensar em métodos para a formação geral do violonista, o enfoque foi dado a métodos baseados em técnica pura, a musicalidade quase exclusivamente a cargo do estudo de repertório. Apesar de ser essencial o fazer musical, questões mais práticas como a LMPV não recebem suporte teórico do material analisado, possivelmente um reflexo da crença na espontaneidade do desenvolvimento leitura.

A habilidade de LMPV, apesar de ser valorizada, conforme será demonstrado adiante, recebe pouco aporte metodológico para seu desenvolvimento e dada a limitação de tempo e do pouco preparo dos alunos, acaba sendo deixada de lado. Paralelamente, o grande número de métodos focados em técnica pode corroborar as impressões e relatos de que os ingressantes nos bacharelados brasileiros em violão apresentam lacunas na formação, o que demanda mais foco na técnica para poder enfrentar o repertório.

Concepções dos professores de violão

Os questionários foram elaborados com algumas questões abertas para que os professores respondessem de forma livre, e devido ao formato utilizado de documento do Microsoft Word, muitos se valeram da possibilidade de acrescentar textos explicativos mesmo em questões fechadas. Tais concepções não puderam ser restringidas ou agrupadas de acordo com o ponto do documento em que apareciam, de forma que a análise varreu todo o texto produzido pelos respondentes, em busca de concepções e práticas a respeito da LMPV, seu ensino e de seus materiais didáticos. Na medida em que foram sendo identificadas ideias centrais nos documentos, foram criadas categorias analíticas que resumissem aquele tipo de concepção e ao avançar na leitura foram enquadradas ideias nas categorias previamente criadas ou então criava-se nova categoria, caso necessário. Foi feita uma revisão dos questionários para retificar as

categorias analíticas e procurar ideias que poderiam ter passado despercebidas num primeiro momento.

QUADRO 8

Concepções sobre LMPV

Identificador	Descrição	Nº ocor- rências
1.1) Autoimagem		
outros_lêem_melhor	acredita que outros instrumentistas lêem melhor que os violonistas	2
1.2) Importância da LMPV		
LM_fundamental	Considera a habilidade de leitura musical muito importante, ou fundamental	19
câmera	essencial para quem faz muita música de câmara, maior integração com outros instrumentos	12
ñ_prima_vista	não acredita ser necessário a leitura estritamente à prima vista	4
ñ_leitura_atrasa	considera que a falta de leitura atrasa do desenv. Musical	2
compreensão	leitura é fundamental para compreensão do texto musical	2
falta_concepção	considera que o músico que não lê bem acaba por não desenvolver o pensamento crítico musical, não desenvolvendo a capacidade de interpretar bem	1
ñ_leitor_exceção	considera uma exceção os casos de bons músicos que não leem algum tipo de notação	1
professionals_only	fluência apenas para profissionais	1
1.3) Vantagens de uma boa LMPV		
volume_repert	boa leitura é importante para aumentar repertório	11
ferramenta_trab	útil em situações de aula, masterclasses ou de pouco tempo para preparar repertório desconhecido	5
oportunidades_trab	maior nº de oportunidades de trabalho	4
prazer	prazer da leitura	2
< decifração	menos tempo de decifração, + de interpretação	5
1.4) Pontos chave para desenvolvimento LMPV		
ritmo	ritmo como ponto crucial da LMPV	2
decorar_ruim	muita valorização em decorar o repertório atrapalha a LMPV, preferir levar para estudar em casa	2
visualização_escala	importância da visualização mental da escala do instrumento importante	1
índice_desenv_musical	defende que é um forte indicador da integração dos conhecimentos musicais	1
Clichês	acredita que cada tipo de repertório tem clichês que devem ser assimilados para realizar predições em pequena escala	2

Fonte: Próprio autor

Importante frisar que as concepções manifestadas e suas respectivas proporções representam concepções mais prevalentes apenas dentro do contexto dessa pesquisa, pois o questionário pode induzir que opiniões sobre determinados temas ocorram mais frequentemente do que outros que aparecem apenas marginalmente.

As concepções demonstradas nos questionários enquadraram-se em três categorias principais: **1) Concepções sobre a LMPV, 2) ensino da LMPV, 3) materiais didáticos para LMPV**. Dentre as **1) Concepções sobre a LMPV**, as manifestações giram em torno da **1.1) autoimagem** dos violonistas em comparação a outros músicos no quesito LMPV, **1.2) importância da LMPV, 1.3) das vantagens de uma boa LMPV e 1.4) fatores decisivos para boa LMPV** (QUAD. 8).

Apesar de haver apenas 01 manifestação na subcategoria **1.1) autoimagem**, a da crença que os demais instrumentistas, em geral, lêem melhor que os violonistas, essa ideia fica implícita na fala de diversos outros professores, ao comparar a rotina do violão com ‘outros instrumentos que tocam em orquestra’ (QUAD. 8).

No quesito **1.2) importância da LMPV**, distinguem-se as concepções que manifestam concordância com a importância da LMPV e as manifestações sobre a importância da leitura musical, mas não necessariamente em tempo real. 19 questionários manifestaram que a fluência em leitura musical é muito importante ou fundamental, mas 04 manifestaram que não vêem necessidade de que o violonista leia bem *à prima vista*, enquanto houve uma manifestação que defendia a leitura em tempo real apenas no caso de violonistas profissionais, o que pode suscitar discussões sobre profissionalização, visto que a pesquisa se deu em um contexto de bacharelados. Foi considerada uma habilidade de alta demanda para o camerista, com 12 manifestações explícitas nesse sentido (QUAD. 8).

Ainda no quesito **1.2) importância da LMPV**, houve um conjunto de crenças sobre a LMPV, que poderiam ser abrigadas sob uma mesma subcategoria, de que a leitura musical é fundamental para o desenvolvimento do pensamento superior em música, ou seja, que a falta de uma boa leitura musical inibiria as capacidades de desenvolvimento interpretativo, da imaginação e concepção musical. Houve 02 manifestações no sentido de que a falta de leitura atrasa o desenvolvimento musical e 02 manifestações sobre o papel fundamental da leitura musical na capacidade de compreender a obra. Houve ainda 01 caso que considerou que a falta de leitura causa deficiência na capacidade de conceber ideias interpretativas e 01 caso de crença de que os bons músicos que não sabem ler música são exceções (QUAD. 8).

Outra subcategoria de análise, dentro das crenças específicas sobre LMPV, é a das **1.3) vantagens da LMPV**. Essa categoria se entrecruza com a importância da LMPV, porém é mais voltada a situações concretas, enquanto as crenças da subcategoria de ‘importância da LMPV’ são menos específicas. A principal vantagem percebida na LMPV é o aumento de repertório, com 11 manifestações. Com 05 manifestações, foi ressaltada a importância de uma LMPV fluente como ferramenta de trabalho para professores, para estudar a peça de seus alunos e em masterclasses. O maior número de oportunidades de trabalho que uma boa LMPV pode oferecer teve 04 manifestações. Dois (02) dos respondentes mencionaram que uma boa LMPV pode tornar o estudo uma fonte de prazer, enquanto 05 mencionaram a economia de tempo para investir mais tempo em interpretação (QUAD. 8). As vantagens percebidas pelos professores na LMPV estão bastante relacionadas à otimização de tempo de estudo de repertório, e não a situações de LMPV em si. Isso é reflexo da natureza do trabalho do violonista, muito solitário e voltado à preparação de interpretações elaboradas.

QUADRO 9 (Continua)
Concepções sobre ensino de LMPV

Identificador	Descrição	Nº ocorrências
2.1) Crenças		
Clássicos	obras do período clássico como base	11
obras_simples	defende uso de peças simples para estudar LMPV, de baixa dificuldade técnica	10
repertório_variado	defende o uso de repertório variado no ensino	4
ordem_mat_didático	acredita na ordenação do material didático como catalisador da LMPV	5
forma_leitura	acredita que a forma de praticar a leitura é fundamental, mais que repertório	3
outras_notações	advoga o uso de outras notações e claves como forma de melhor LMPV	4
leitura_massificada	defende essencialmente volume de leitura como forma de melhorar habilidade	4
LMPV_currículo	defende a prática de LMPV, e sua inclusão em currículos, dada a pobreza da LMPV dos violonistas e a falta de situações como as de orquestra	2
leitura_melódica	defende leitura melódica como fundamental para LMPV	4
menos_digitação	muita ênfase na anotação de digitações atrapalha a leitura	1
digitação	parte do processo de aprendizagem LMPV	1
pouco_tempo	pouco tempo de curso para resolver problemas, melhor investir em interpretação	1

QUADRO 9 (Continuação)

Identificador	Descrição	Nº ocorrências
harmonia	ensino de harmonia como base para boa leitura (relação com a resolução de problemas e predições sofisticadas)	1
repert_interesse	trabalhar com repertório que já interesse o aluno	1
aversão_internet	avesso a internet e novas tecnologias, por tirar o foco do aluno	1
2.2) Práticas de ensino		
ñ_met_LMPV	não usa método (livro ou material didático) específico para LMPV	12
adeq_repert	adequação do repertório a cada indivíduo	3
criar_exercícios	cria exercícios de LMPV	4
mat_outros_instr	uso de materiais didáticos de outros instrumentos	4
solfejo	estudo do solfejo como melhora na LMPV	3
resign_metodos	usa os métodos de forma personalizada e individualizada	4
tocar+solfejo	tocar com solfejo cantado ou falado ajudam a melhorar LMPV	2
prática_regular_aula	insere momentos de prática de LMPV na aula de instrumento	2
prática_mental	defende a prática mental, tanto auditiva quanto gestualmente	2
braço_instrumento	ensino de LMPV focado na topografia da escala do instrumento	2
avaliações_LMPV	inclui avaliação de LMPV no ensino dos violonistas	1
análise_prévia	postula a análise voltada à LMPV para identificação de padrões e problemas técnicos antes da leitura	2

Fonte: Próprio autor

Os questionários também apresentaram algumas crenças dos professores a respeito de **1.4) fatores decisivos para boa LMPV**. Dois (02) professores manifestaram a crença de que a leitura rítmica é fator decisivo na LMPV. Com uma (01) menção temos a crença de que para uma boa LMPV é necessário ser capaz de visualizar mentalmente o braço do instrumento, e um (01) professor manifestou a concepção de que uma boa LMPV seria um bom índice de uma formação musical sólida e conhecimentos musicais integrados, e 02 professores demonstraram crença de que a LMPV depende da assimilação de clichês particulares de cada gênero musical, o que é consonante com a bibliografia da área (QUAD. 8).

As concepções sobre o ensino de LMPV (QUAD. 9), dividem-se em duas subcategorias: **2.1) crenças** propriamente ditas e **2.2) práticas de ensino** de LMPV. Dentre as **2.1) crenças** sobre o ensino de LMPV destacam-se a preferência por obras do período Clássico, com 11 ocorrências, o uso de peças tecnicamente simples como ideais

para o treino da LMPV, com 10 ocorrências. Em contraste a essas duas concepções houve 04 ocorrências de professores que defendem o uso de repertório variado no ensino/aprendizagem de LMPV.

Duas concepções bem aproximadas são a crença de que a ordem do material didático pode influenciar no aprendizado de LMPV, com 05 menções, e a crença de que a forma de realização dessa leitura é fator importante no processo de aprendizagem da LMPV, com 03 menções. Quatro (04) professores acreditam ser prioritária na aprendizagem da LMPV a leitura de grandes volumes de repertório, a despeito de ordenação e metodologia e 04 professores valorizaram o ensino de outras formas de notação como benéficas ao processo de aprendizagem de LMPV. Apenas dois (02) questionários apresentaram defesa da inclusão da LMPV nos currículos dos cursos de música (QUAD. 9).

A crença de que muita ênfase na prática de digitar as obras é inibidor da LMPV que teve uma (01) ocorrência, enquanto um (01) professor destacou a prática da digitação como fundamental para desenvolver a LMPV (QUAD. 9). Vale um parêntese aqui, pois a literatura em resolução de problemas (WOLMAN, 1973, p. 556-558) demonstra que é necessário que sejam resolvidos e estudados em profundidade pelo menos alguns problemas de um determinado tipo para que se obtenha um aprendizado satisfatório. Entretanto, essa literatura preconiza que deve haver um estudo superficial de mais problemas de um mesmo tipo para sua consolidação. Isso demonstra que a leitura minuciosa, com a realização de diversas digitações é necessária para o domínio profundo da lógica do braço do instrumento, mas ao mesmo tempo, é necessário que esse estudo minucioso seja complementado através de um maior volume de exercícios diferenciados, evitando-se o excesso de minúcia, para desenvolver os mecanismos cognitivos necessários para a resolução de problema e predição sofisticada em LMPV, caso contrário corre-se o risco de permanecer-se indefinidamente no nível de decifração lenta, requerido pelo processo de digitação da obra.

Além dessas **2.1) crenças** sobre a LMPV ainda apareceram, de forma isolada, com apenas uma (01) ocorrência cada: a defesa de que dado o pouco tempo de curso e o nível de entrada dos alunos é preferível investir no ensino da interpretação de obras ensaiadas, e a crença de que conhecimentos de harmonia são fundamentais para uma boa LMPV bem como apenas um professor mencionou que acredita na eficácia de trabalhar LMPV a partir de um repertório que já seja do interesse do aluno.

Apesar de a falta de tempo ter sido explicitamente mencionada por apenas um professor, a maioria dos professores, em conversas informais, relata a dificuldade em dar ao aluno de violão a formação exigida de um curso de bacharelado, pois boa parte destes chega com grandes deficiências de formação, com pouco repertório, problemas técnicos e muitas vezes nos níveis iniciais de capacidade de decifração da notação e formação de concepções interpretativas. E essa realidade, conforme mencionado no segundo capítulo, não parece ser exclusividade do Brasil, nem do violão.

Outra concepção que merece reflexão é a de que seria ideal trabalhar a LMPV a partir de um repertório que já seja de interesse do aluno, que obteve apenas uma (01) manifestação. Embora na Educação Musical tenha se avançado muito na direção de aproveitar o conhecimento e gostos trazidos pelos alunos, os professores de nível superior pouco se manifestaram nesse sentido. É compreensível que em um curso de nível superior, que visa profissionalizar músicos para o mercado de trabalho, não seja possível restringir o aprendizado apenas aos gostos e interesses imediatos dos alunos, mas apesar de tal gosto certamente ser levando em consideração, a predileção dos alunos não parece ser uma prioridade, visto que pouco foi abordada espontaneamente.

Nas **2.2) práticas de ensino** da LMPV (QUAD. 9), 12 professores declararam não utilizar método específico para LMPV, enquanto 04 informaram utilizar os métodos de forma bem particular e personalizada. Três (03) professores mencionaram adequar o repertório ao aluno, não necessariamente ao gosto do aluno, mas àquilo que se julga ser necessário em sua formação, 04 professores relataram criar exercícios para os alunos e 04 relataram usar materiais concebidos para outros instrumentos.

Três (03) professores prescrevem o treinamento de solfejo com a finalidade de melhorar a LMPV e 02 professores defendem que seja realizado o solfejo, cantado ou falado, junto ao ato de tocar e ler. Apenas 02 professores deixaram claro que a LMPV é uma prática regular em suas aulas e apenas 02 defenderam a prática mental como forma de melhorar a habilidade em LMPV. O ensino da LMPV focada na topografia do braço do instrumento foi citado por 02 professores, a inclusão de avaliações em LMPV por um (01) e o ensino de técnicas de análise prévia à LMPV é adotada por 02 respondentes (QUAD. 9).

Ocorreram ainda duas concepções manifestadas sobre os **3) métodos de ensino de instrumento e a LMPV**. Três (03) professores disseram desconhecer métodos para o ensino de LMPV, enquanto 01 professor declarou que os métodos não trazem exercícios específicos para a LMPV.

Os dados mostram um panorama das crenças e concepções dos professores de violão do Brasil sobre a LMPV bastante amplo, heterogêneo e controverso, pois, ao mesmo tempo em que 19 professores consideraram a LMPV fundamental, 12 professores também declararam não se valer de nenhum método específico para auxiliá-los no ensino dessa habilidade. Apesar da possibilidade de desenvolver a LMPV sem uso de uma metodologia específica, ao menos no caso do violão, o pequeno número de músicos de reconhecida habilidade em LMPV indica que esses indivíduos são exceções à norma do panorama do instrumento, de forma que uma metodologia específica para o ensino de LMPV pode ser necessária no cenário atual.

Contudo, mais marcante é o fato de que apenas 02 professores manifestaram explicitamente a prática de LMPV como regular em suas aulas, apesar de ser quase unânime a importância da leitura musical. É possível que mais professores incluam a LMPV nas aulas, mas de forma esparsa, podendo este ser o tema de outra pesquisa. Esse fenômeno da valorização da LMPV através de discursos, mas de pouca atenção à seu ensino e prática já foi notado anteriormente: Dianne Hardy (HARDY, 1998 apud RISARTO, 2010, p. 39) demonstra que apenas 7% dos professores de piano entrevistados dedicam tempo semanal para trabalhar o assunto.

Além dessa questão, existem algumas concepções apresentadas que mostram como alguns professores estão, de certa forma, alinhados aos achados da pesquisa em LMPV, enquanto outros agarram-se a ideias sem comprovação empírica. Dentre as concepções relacionadas ao ensino da LMPV que possuem sustentação no conhecimento científico destacaram-se o uso de obras simples, pelo menos em níveis iniciais, de forma que as demandas técnico-motoras sejam possíveis de ser alcançadas em tempo real, sem necessidade de ensaio (LEHMANN; MCPHERSON, 2002, 147; DOWLING; HARWOOD, 1986, p.4 apud FOURIE, 2004, p.15; KOTZÉ, 1982, p.12 apud FOURIE, 2004, p. 15). O uso de repertório variado também é lógico, uma vez que a literatura demonstra a necessidade de familiarização com os padrões inerentes à linguagem e ao estilo da obra para que seja possível a predição sofisticada (WOLF, 1976; SLOBODA, 2005), bem como o volume de experiências é importante para se tornar expert (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 365). A crença de que a ordem de material didático é importante também encontra respaldo tanto na literatura sobre LMPV (FIREMAN, 2010), bem como na literatura sobre fluxo (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2000) e expertise (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993).

Outra concepção que demonstra bastante afinidade com os novos conhecimentos e práticas sobre LMPV é a prática de análises rápidas com o intuito de identificar os principais elementos da obra a ser lida (SLOBODA, 2005; KARPINSKI, 2000, p. 158-163), pois os melhores leitores identificam elementos cruciais ao processo de LMPV em breves momentos antes da leitura, através de tais análises rápidas.

A concepção de que a leitura rítmica é fundamental para a LMPV encontra respaldo na pesquisa científica, pois os estudos identificam que a maior parte dos erros durante a LMPV são rítmicos (HENRY, 2011) e que a habilidade de leitura rítmica é importante preditor da habilidade de LMPV (ELIOTT, 1982 apud GROMKO, 2004), já que os leitores tendem a privilegiar as alturas, sacrificando o ritmo. Também há estudos que demonstram alta correlação entre a habilidade de leitura rítmica e a habilidade de LMPV em geral (MCPHERSON, 1994, p. 229).

Dentre as concepções que podem ter demonstrado eficácia na experiência dos professores, mas que não possuem necessariamente uma fundamentação na literatura, sobressaem-se a recomendação de estudo de solfejo como forma de melhoria na LMPV, bem como a prática de tocar e solfejar ao mesmo tempo, assim como o ensino baseado na topografia do instrumento. Todas essas concepções são fundamentais para a aprendizagem da leitura musical e para auxiliar na formação geral do músico, entretanto não garantem por si só o desenvolvimento da LMPV no instrumento, pois as técnicas de solfejo apesar de eficientes para ensinar a identificação das notas escritas e ajudar na criação da imagem mental do som escrito, não são necessariamente eficazes em ligar esse conhecimento ao gesto necessário para execução instrumental. Entretanto esse tema merece mais investigação, pois Brodsky (et al, 2008) demonstra que a capacidade de imaginar um som escrito é relacionada a mecanismos fonatórios e Kopiez e Lee (2008, p. 57) vinculam a capacidade de audiar, ou seja, de imaginar a música mentalmente, como um dos melhores preditores da habilidade de LMPV. Contudo ainda não se compreende exatamente como se dá essa interação entre a capacidade de audiar e o processo de LMPV em instrumentos.

Killian (2005) demonstra que os melhores solfejos à primeira vista eram de músicos que tocavam instrumento, contudo não há evidências de que a prática de instrumento seja responsável direta pela melhoria da leitura vocal, mas pode ser apenas efeito incidental de um maior tempo de prática que resulta em melhores leitores.

Apesar de ser ponto pacífico que o solfejo é muito importante na habilidade audiação e na ligação entre o som escrito e o gesto expressivo/interpretativo musical

(SANTOS, 2002, p. 2), Corti (1995, p. 6) defende que o ensino de solfejo, da forma como normalmente é realizado, estimula uma leitura nota-a-nota, o que inibe os processos mais globais de movimentação ocular e resolução de problemas. Santos (2002, p. 3), por sua vez, afirma que a menos que o solfejo seja trabalhado de forma a estimular os processos de resolução de problemas durante a leitura, ao invés da memorização, o solfejo não necessariamente contribui para melhoria da LMPV.

Apesar de a concepção do ensino da topografia do instrumento ser fundamental para a LMPV, um ensino de leitura que leve em consideração apenas o ensino do braço do instrumento não é capaz de exercitar os mecanismos cognitivos necessários à leitura musical. Conforme é explorado adiante, no Capítulo 4, esse tipo de abordagem pode ser bastante eficiente se bem aplicado e acompanhado de treinos de leitura, com aplicação desses conhecimentos em tempo real.

Dentre as concepções amplas sobre LMPV, a concepção de que a falta de leitura musical atrasa o desenvolvimento musical não tem nenhuma comprovação empírica, podendo, inclusive, ser questionada a necessidade e o benefício da notação musical em certos contextos, como é o caso do método Suzuki, que defende a inserção da notação apenas a partir de um momento em que o aprendiz já tenha adquirido uma compreensão musical ‘vernácula’, independente de notação. Obviamente, a notação musical, assim como qualquer outra forma de notação, seja alfabética ou numérica, possui a capacidade de comunicar, mas também serve como uma extensão da memória, de forma que tem potencial para expandir a compreensão musical, mas não deveria ser tomada como imprescindível. A concepção de que são exceções os bons intérpretes que não sabem ler partitura pode muito bem ser incluída na mesma seara.

Concepções predominantes

As concepções predominantes nas respostas dos professores foram sobre a importância da LMPV, com 19 professores declarando explicitamente que tal habilidade é muito importante, fundamental, ou algum outro adjetivo similar. Além das menções explícitas, praticamente todos deixaram implícita a importância dada à leitura musical.

Tal importância da LMPV, para 11 professores, reside principalmente na possibilidade de desbravar grande volume de repertório em pouco tempo, enquanto 5 creditaram importância ao fato de permitir ao professor ou violonista lidar com situações em que há pouco tempo para preparar a obra, seja em masterclasses ou ensaios. Doze (12) professores acreditam que a LMPV é de fundamental importância

para o músico camerista, o que juntamente com a concepção anterior, demonstra a importância da LMPV para a socialização do músico profissional. Quatro (04) dos respondentes, atribuem valor à leitura musical, mas não necessariamente à sua realização absolutamente *à prima vista*, dando ênfase à otimização do tempo para desenvolvimento da interpretação musical do violonista.

Em relação ao ensino da LMPV, as principais concepções são a crença no repertório Clássico como o melhor para a prática de tal habilidade, com 11 menções, e o uso de obras simples, com 10 menções. 12 professores manifestaram explicitamente sua preferência por não utilização de métodos no ensino da LMPV.

Também podem ser relacionadas as concepções de que a ordem do material didático influencia na melhoria da LMPV, com 05 menções, com a crença de que a forma da prática da LMPV é fundamental no desenvolvimento da habilidade, também com 03 menções, o que indica uma crença na efetividade da deliberação sobre a prática como fundamental para a melhoria da habilidade de LMPV.

As concepções mais recorrentes nos questionários apontam que o professor de violão das universidades brasileiras, no ensino da LMPV, prefere obras do período Clássico e tecnicamente simples, sem adoção de métodos ou materiais didáticos específicos para apoio ao ensino, mas confiante no estudo organizado e deliberado para a melhoria da habilidade. Considera a LMPV importante, especialmente para o camerista, possibilita explorar mais repertório solo, e ajuda em *masterclasses*.

Ao estratificar as concepções dominantes de acordo com os grupos de professores delimitados anteriormente – novatos, experientes e veteranos – demonstra-se que a concepção de que a LMPV é fundamental ou de extrema importância se distribui em torno de 60% nas três faixas, novatos, experientes e veteranos. Por sua vez, a crença na importância da LMPV distribuída por regiões mostra que há uma maior valorização da habilidade de LMPV no Sul e menor valorização no Nordeste (GRAF. 12).

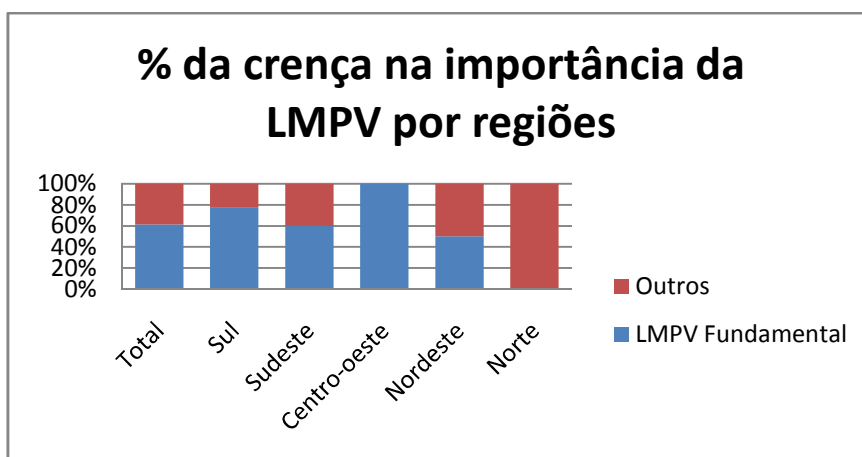


GRÁFICO 12 – Distribuição percentual da crença na importância em LMPV por região

É interessante observar os violonistas da região Sul têm demonstrado uma grande aptidão para composição e para o trabalho com música de câmara, enquanto os violonistas da região Nordeste tendem a trabalhar mais isolados, como intérpretes solistas. Fica a ressalva de que tal constatação é baseada em experiência pessoal, não havendo dados empíricos que sustentem tal afirmação, mas dado o universo relativamente pequeno dos violonistas, não é difícil conhecer boa parte dos colegas de profissão. Como indício nesse sentido podem ser consultados os programas de rádio sobre o violão brasileiro, apresentados por Fábio Zanon.

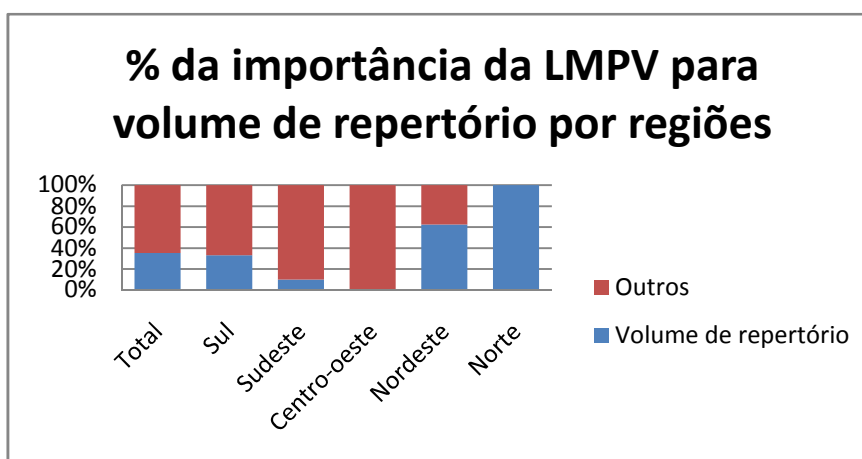


GRÁFICO 13 – Distribuição percentual da crença na importância da LMPV no volume de repertório por região

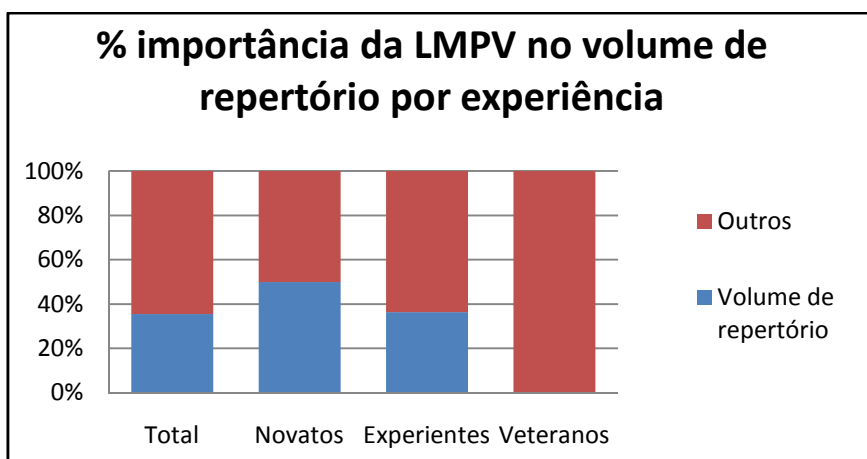


GRÁFICO 14 – Distribuição percentual da crença na importância da LMPV no volume de repertório por experiência de ensino

A crença de que a importância da LMPV reside na capacidade de desbravar repertório apresentou, conforme o GRAF. 13, maior adesão aos professores da região Nordeste, e conforme o GRAF. 14, nenhuma adesão entre os veteranos. A grande adesão dos professores do Nordeste reforça a ideia apresentada logo acima de que o violonista dessa região tem um perfil mais solista, trabalhando pouco em música de câmara. Outra característica dessa região, colhida através de contatos informais com professores, é a de que os alunos dos bacharelados em violão da região tendem a ingressar com menos bagagem musical nos cursos do que nas universidades das regiões Sul e Sudeste, o que corrobora a valorização da capacidade de desbravamento do repertório.

A crença da importância da LMPV para o camerista conforme mostra o GRAF. 15, apresenta distribuição homogênea, com tendência para alta no Sudeste e uma baixa no Nordeste.

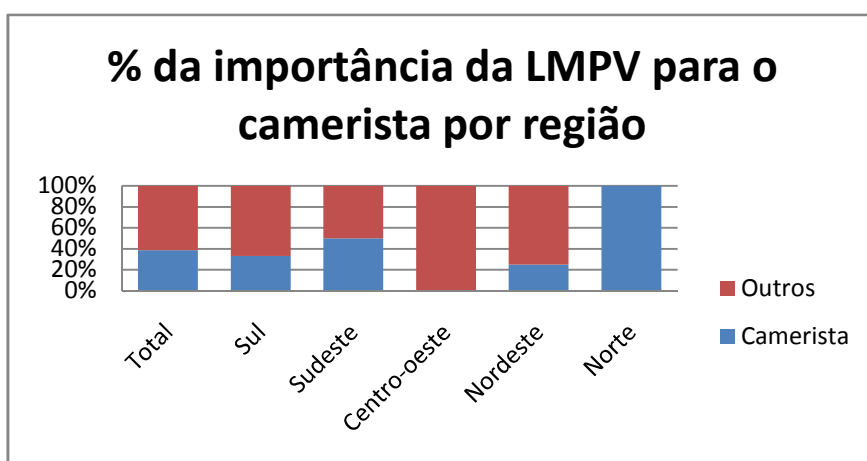


GRÁFICO 15 – Distribuição percentual da crença na importância da LMPV para o camerista por região

Quanto ao uso de obras simples para LMPV (GRAF. 16), merece destaque o fato da região Sul não ter muitas declarações sobre tal prática, o que pode indicar que tal habilidade já esteja desenvolvida em um nível mais alto dentre os alunos.

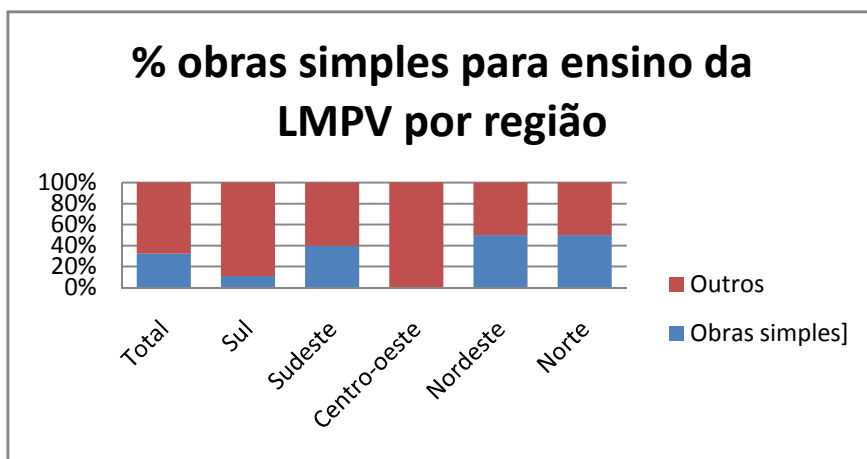


GRÁFICO 16 – Distribuição percentual da crença na importância do uso de obras simples para ensino da LMPV por região

Também chama a atenção o fato de que os professores novatos tenham uma preferência muito grande por uso de obras simples no ensino da LMPV, enquanto os veteranos não mencionam necessariamente o uso de tais obras (GRAF. 17).

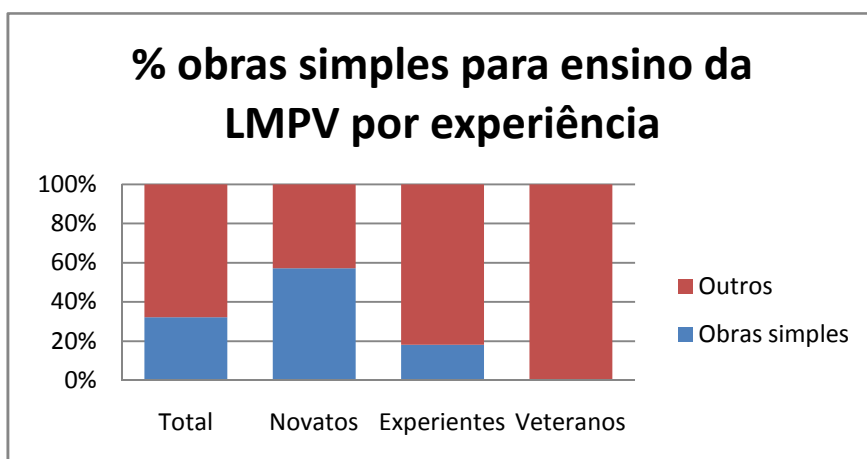


GRÁFICO 17 – Distribuição percentual da crença na importância do uso de obras simples para ensino da LMPV por nível de experiência

O GRAF. 18 mostram que existe uma leve tendência de aumento na rejeição ao uso de métodos voltados para LMPV com o aumento da experiência dos professores respondentes. Os dados demonstraram que essa resistência ao uso de métodos é bem próxima entre as regiões Sul, Sudeste e Nordeste, entre 40 e 45%.

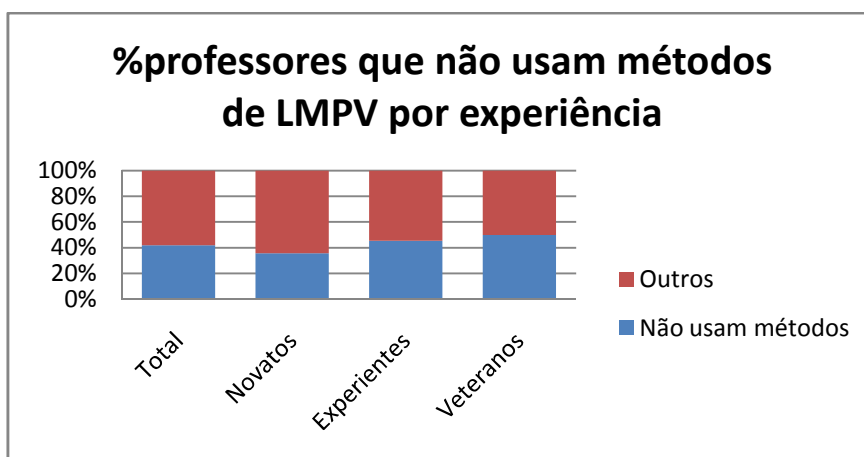


GRÁFICO 18 – Distribuição percentual de professores que não usam métodos para ensino da LMPV por experiência de ensino

Dentre as concepções que apresentaram predominância, os gráficos que mostram a distribuição por tempo de experiência dos professores e por região do país podem acrescentar que a região Sul tende a valorizar mais a leitura à primeira vista, enquanto os professores do Nordeste valorizam menos que a média. Já os professores do Nordeste atribuem valor à LMPV por sua capacidade de aumentar a velocidade de desbravamento do repertório, enquanto o Sudeste foi a região que menos valorizou esse aspecto da LMPV. Essa particularidade da LMPV teve uma valorização inversamente proporcional à experiência dos respondentes, ou seja, os professores menos experientes valorizaram mais a capacidade de ampliação do repertório proporcionada pela LMPV.

A valorização da LMPV, especialmente para o camerista, se manifesta mais nas regiões Sul e Sudeste e menos no nordeste, apontando para a hipótese de que o perfil do violonista do Sul do país é mais camerístico do que o violonista do Nordeste. A valorização da LMPV em função da música de câmara apresentou uma leve tendência de diminuir com a experiência dos respondentes, indicando que possivelmente os professores mais novos tendem a se preocupar mais com a música de câmara e com a integração do violão aos demais instrumentos atuantes na academia.

A preferência pelo uso de obras simples no ensino da LMPV foi manifestada com maior frequência pelos professores do Nordeste, um pouco menos no Sudeste e sensivelmente menos no Sul. Essa tendência pode indicar que os professores da região Sul lidam com alunos de melhor habilidade em LMPV, que dispensam o uso de obras simples. Essa mesma preferência pelo uso de obras simples também mostra um franco declínio na medida em que os professores se tornam mais experientes, o que corrobora a impressão pessoal de que os professores mais experientes tendem a acompanhar alunos

mais adiantados enquanto os professores novatos tendem a acompanhar os estágios iniciais da formação dos alunos.

A não utilização de métodos para o ensino de LMPV foi espontaneamente mencionada com frequência equivalente em todas as regiões, ao mesmo tempo em que teve uma tendência de aumento com a experiência dos professores.

Esses dados são indícios que corroboram hipóteses geradas a partir de impressões pessoais, mas que não foram empiricamente testadas: os violonistas da região Sul e Sudeste tendem a valorizar mais a LMPV propriamente dita, enquanto os violonistas da região Nordeste valorizam uma maior agilidade na leitura, mas não estritamente *à prima vista*, pois o foco dos primeiros é mais voltado para música de câmara enquanto os segundos focam na celeridade da formação de repertório.

Isso parece estar de acordo com o suposto perfil dos violonistas de cada região. Os violonistas mais ao sul parecem ser mais envolvidos em composição e música de câmara enquanto os do Nordeste em desenvolver repertório solista. A experiência pessoal demonstra que no Nordeste do país o violão ainda é menos integrado à música acadêmica, formando um gueto dentro dos cursos de música. Além disso, os violonistas dessa região parecem ingressar nos cursos superiores com menos formação prévia, o que justifica a valorização da aquisição de repertório. Os professores do Nordeste apontaram maior preferência por uso de obras simples, o que além de indicar prováveis déficits de formação, dá indícios da necessidade de valorizar a velocidade de ganho de repertório.

Assim, as diferenças de perfil e objetivos dos professores e violonistas de cada região parecem definir as diferentes estratégias de ensino da LMPV, com professores do Sul e Sudeste preocupando-se mais com a LMPV propriamente dita, enquanto os professores do Nordeste parecem preocupar-se com uma melhora da velocidade de leitura, mas não voltadas para situação de leitura estritamente *à prima vista*. Essa diferença direciona a metodologia e estratégias de ensino da LMPV, com preferência por obras simples na região Nordeste.

CAPÍTULO 4

A leitura musical nos métodos para violão

As análises prévias permitiram conhecer aspectos relacionados à prática de professores de violão dos bacharelados em música do Brasil. Este capítulo é dedicado à análise dos métodos indicados por esses professores como materiais didáticos para o ensino da LMPV. Para guiar a análise e discussão foram invocados autores que trataram da análise de materiais didáticos para o ensino de instrumento, seja de forma direta (HEUSER, 2007) ou colateral (USZLER; GORDON; SMITH, 2000).

Conforme foi observado no capítulo anterior, poucos professores enumeraram algum método para o ensino de LMPV e, dentre os mais utilizados, apenas um é voltado especificamente para o treino da LMPV ao violão²⁶. A partir do conteúdo desses métodos foram inferidas diversas informações sobre o ensino e a prática da LMPV.

Esse material passou por uma análise de conteúdo principalmente temática, mas também frequencial, ou seja, além da identificação dos temas e características, explicitamente e implicitamente abordados, foi observada a frequência de abordagem desses assuntos. Os temas de relevância para o ensino da LMPV encontrados foram discutidos sob a luz do referencial teórico da LMPV, resolução de problemas (WOLF, 1976; GOBET; SIMON, 1996; COSTA BXMO, 2013a), fluxo (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2000; CUSTODERO, 2006) e expertise (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 365). Os métodos também foram analisados sob a ótica da avaliação de métodos de ensino de instrumento (HEUSER, 2007) para identificar suas potencialidades e deficiências em relação ao ensino da leitura musical.

Assim, este trabalho apresenta, a seguir, a análise pontual dos principais métodos utilizados pelos professores para o ensino da leitura musical, identificando suas características e direcionamentos centrais para o desenvolvimento da LMPV. Os métodos estão analisados separadamente, a fim de evidenciar, num primeiro momento, suas características singulares. A partir dessa visão das partes elabora-se uma visão holística desse conjunto de materiais que evidenciam as concepções, perspectivas e recursos utilizados para o desenvolvimento da LMPV na formação do violonista.

²⁶ Apesar de serem analisados apenas alguns métodos de LMPV, mais métodos foram citados, mas esses outros tiveram apenas uma menção cada, por isso não foram incluídos na análise. Ver os apêndices para conhecer os demais métodos de LMPV mencionados.

Os métodos usados no ensino da LMPV

Matteo Carcassi, op. 59 – *Méthode Complète pour la Guitarre Divisée em trois Parties*

Matteo Carcassi nasceu em Florença, em 1792 e faleceu em Paris, 1853. Em 1810 foi para Alemanha, tendo obtido bastante êxito como violonista e em 1815 foi para Paris, onde ensinou piano e violão. A partir de 1820 passou a maior parte de seu tempo em Paris, mas fez algumas turnês, inclusive uma bastante exitosa na Inglaterra (JEFFERY, [200-?]).

Carcassi, assim como outros violonistas de sucesso em seu tempo, escreveu seu próprio método de instrumento. Os métodos desse período tendiam a seguir uma estrutura comum, compartimentalizada entre a parte de lecto-escrita musical e teoria, os exercícios técnicos e as músicas (REYS; GARBOSA, 2010, p. 108), como pode ser observado em diversos métodos (AGUADO, 1826; CARULLI, [ca. 1850]; LEGNANI, [1849?]). O método de Carcassi ([1836]) era voltado para um aluno iniciante, tratando de assuntos elementares, como a forma de segurar o instrumento, fórmulas de arpejo da mão direita, e as tonalidades mais usadas no violão, apresentava modelos cadenciais e sequências harmônicas simples, com o objetivo de tornar o aprendiz rapidamente capaz de acompanhar canções simples ou de tocar música instrumental ligeira.

O op. 59 de Carcassi ([1836]) é um dos métodos de violão que mais vezes foi reeditado, ampliado, revisado e traduzido, sendo muito utilizado na iniciação ao violão até os dias de hoje e diversos violonistas no Brasil reverenciam esse método, bem como seus estudos, op. 60, para formação inicial do violonista. Para esta análise foi utilizada a edição bilíngue em alemão e francês, publicada em 1836, em Paris (CARCASSI, [1836]), que pode ser encontrada em diversos sites na internet. A escolha dessa edição se deve também ao fato de que as diversas traduções do método de Carcassi recebem atualizações e ampliações por parte dos editores.

Após uma série de ensinamentos dos rudimentos de notação, o método, assim chamado pelo autor, inicia a partir da página 09, com uma demonstração da afinação do violão e suas notas respectivas na pauta, forma de segurar o instrumento, atuação da mão esquerda e direita, formas de atacar as cordas, forma de afinar o instrumento. Na página 12, Carcassi explica o conceito de posição, que no violão é determinada pela casa ocupada pelo dedo indicador da mão esquerda. Esse conceito terá bastante importância em sua metodologia de ensino do braço do instrumento, pois esse método

foi um dos primeiros a organizar o conhecimento das escalas e suas digitações de acordo com as posições no braço do instrumento. Em seguida, o método expõe as notas naturais encontradas na primeira posição do instrumento, seguido de exercício de fixação. O mesmo é feito com a escala cromática (CARCASSI, [1836], p. 9-13).

Mais adiante, após alguns exercícios de arpejo, Carcassi ([1836]) inicia um trecho bastante importante para a leitura musical, em que são apresentadas as escalas, progressões harmônicas cadenciais, alguns exercícios e prelúdios agrupados por tonalidade. Nesse primeiro momento são trabalhados os tons mais familiares ao violão, em primeira posição. Essa abordagem visa dar uma fluência razoável, no menor tempo possível, e capacitar o aprendiz a fazer música simples rapidamente. São trabalhados os tons de Dó Maior, Sol Maior, Ré Maior, Lá Maior, Mi Maior, Fá maior, Lá menor, Mi menor e Ré menor (CARCASSI, [1836], p. 20-35). Essa abordagem é bastante eficiente em tornar o violonista competente nas primeiras posições do braço do instrumento e cumpre bem seu objetivo de fazer o aprendiz tocar em pouco tempo.

A partir da página 38, inicia-se a segunda parte do método, onde começa um trabalho dos elementos técnicos do violão, mas sempre com exemplos e exercícios em forma de pequenos trechos de música, ajudando a contextualizar os novos conhecimentos técnicos (CARCASSI, [1836], p. 38 – 45).

A partir deste ponto (CARCASSI, [1836], p. 46-54) é empreendida a estratégia de ensino do braço do instrumento, com escalas, exercícios e prelúdios compostos para serem estudados com o uso de uma posição específica do braço do violão, forçando o aprendiz a desenvolver o conhecimento necessário para digitar músicas nas posições mais altas do violão. Carcassi trabalha a 4ª, 5ª, 7ª e 9ª posições e a partir da página 50 são trabalhados quatro prelúdios para a prática em diversas posições diferentes (p. 50-54). Apesar do ponto extremamente positivo que esse trecho representa para a LMPV, que é a conscientização da repetição de padrões de digitação em posições diferentes, Carcassi trabalha apenas uma tonalidade por posição, de forma que apenas um *shape* ou padrão de digitação escalar é trabalhado.

Outro ponto que poderia receber mais atenção é o pouco volume de material por cada posição, pois, conforme foi discutido anteriormente, a literatura resolução de problemas (WOLMAN, 1973, p. 556-558) preconiza o estudo aprofundado e minucioso de alguns problemas de um determinado tipo como mais importante que um grande volume de problemas superficialmente resolvidos, garantindo a otimização da transferência de aprendizagem. Entretanto, seria ideal que houvesse um número não

muito grande de problemas modelo para assimilação e um número maior de problemas para aplicação do conhecimento, treinamento e verificação da aprendizagem.

Dada a popularidade do método de Carcassi, acabou bastante ligada a seu nome essa estratégia de ensino de escalas por posição, mas Carcassi não foi pioneiro, pois o método de Carulli (CARULLI, [ca. 1850]), publicado pela primeira vez em 1810, já apresentava a mesma abordagem, não apenas nesse assunto, mas em toda sua estrutura.

A partir de sua página 54 (CARCASSI, [1836]), são trabalhadas as escalas com notas duplas, ou dobramentos em terças, sextas, oitavas e décimas. Aqui menciona-se a utilidade desse estudo dada a frequência desse tipo de passagem e a necessidade automatizar os movimento necessários às mudanças de posição exigidas nesse tipo de passagem. Em seguida a cada exemplo, há um exercício curto para assimilação do conteúdo novo e nas páginas 56 a 58 há peças curtas para prática dessa habilidade.

A partir da página 59, Carcassi ([1836]) aborda as tonalidades que não o fez na primeira parte do método (p. 20-37). As novas tonalidades, escalas, cadências e exercícios são trabalhados com o uso de diversas posições, diferentemente do que acontecia na primeira parte do método, em que apenas a primeira posição do instrumento era utilizada. São abordadas as tonalidades de Si menor, Fá# menor, Dó# menor, Si maior, Sol# menor, Fa# maior, Ré # menor, Si b maior, Sol menor, Mi b maior, Dó menor, Lá b menor, Fá menor, Re b maior, Si b menor (p. 59-68). O mesmo que foi dito da primeira parte do método pode ser dito dessa seção: é bastante interessante que o autor tenha se preocupado em dar o conhecimento de todas as tonalidades, mas o material organizado para assimilação e treino é muito parco, o que dificulta a devida consolidação desse conhecimento, além de que as peças que o autor apresenta ao final do livro usam predominantemente as tonalidades mais comuns do violão, não sendo contempladas estas últimas tonalidades mais incomuns.

A terceira parte é toda dedicada a 50 peças simples, de autoria de Carcassi. Essas peças abordam, de forma gradual, diversos dos elementos trabalhados pelo autor ao longo do livro (CARCASSI, [1836], p. 70-99). Entretanto o autor não explicita seus objetivos e pressupostos com cada um dos exercícios, o que poderia permitir que o aprendiz e seu professor potencializassem o aprendizado das diversas lições do livro.

No que tange a LMPV, este foi um dos primeiros métodos a organizar o conhecimento do braço do instrumento, mas não explorou tais possibilidades como poderia, o que é compreensível, visto que o objetivo da publicação era o de capacitar músicos iniciantes a tocar e acompanhar melodias simples dentro de curto período de

tempo. Outro ponto positivo para a LMPV é que esse método possui exercícios em todas as tonalidades e possui 50 peças curtas, que apesar de não estarem bem descritas quanto suas finalidades técnicas e seus desafios, já servem como uma boa fonte de material para a prática de LMPV.

Esses estudos que compõem a terceira parte do método (CARCASSI, [1836], 70-99) foram lidos e diversas de suas características foram categorizadas em um banco de dados. Inicialmente foram apresentadas algumas sumarizações a respeito dos 50 estudos, como as tonalidades, as posições predominantes na leitura, tipo de harmonia e de textura. Posteriormente essas características foram comparadas com os demais métodos analisados e discutidas mais a fundo.

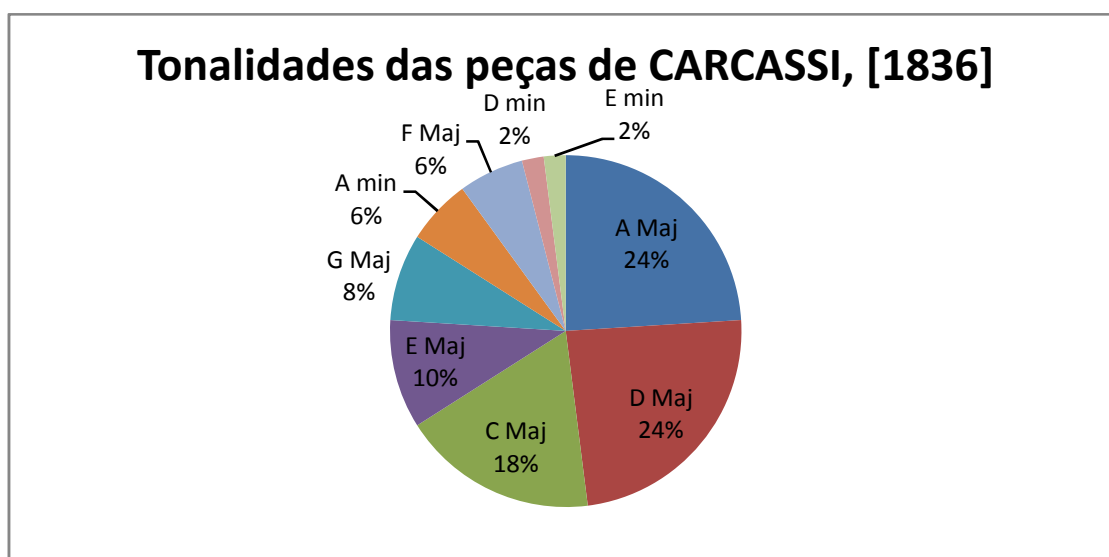


GRÁFICO 19 – Distribuição das tonalidades das peças no método de Matteo Carcassi

Como o GRAF. 19 demonstra, o leque de tonalidades abrangido por essas peças é bem restrito, e a ênfase recai especialmente sobre as tonalidades de Lá maior e Ré Maior, correspondendo a quase 50% do total. Todas as peças do método são tonais, o que é de se esperar dado o contexto histórico da publicação desse método.

Ao longo da leitura das peças foram estabelecidos rótulos para os tipos de textura trabalhada. No caso das peças homofônicas, foi necessário criar subdivisões úteis para dividir as peças de acordo com o tipo de desafio que elas proporcionam para a LMPV. Essas nomenclaturas não foram pensadas de forma rígida, o que pode ser exemplificado através da denominação de ‘homofônico 2 partes’. Essas duas partes não necessariamente delimitam-se apenas a um baixo e uma melodia, como é o caso de grande parte das peças simples, mas peças em que existem algumas notas intermediárias

que subordinam-se aos baixos também foram incluídas nessa categoria, pois apresentam praticamente o mesmo tipo de desafio para LMPV que aquelas peças que contém estritamente duas partes. O que convencionou-se como ‘homofônico arpejo’ são peças em que predominam passagens que demandam a identificação de acordes a serem preparados pela mão esquerda como um bloco, mesmo que este apareça fragmentado na partitura. E ‘homofônico cordal’ refere-se a peças em que as vozes tendem a mover-se em blocos bastante homogêneos, todas as vozes com a mesma figuração rítmica.

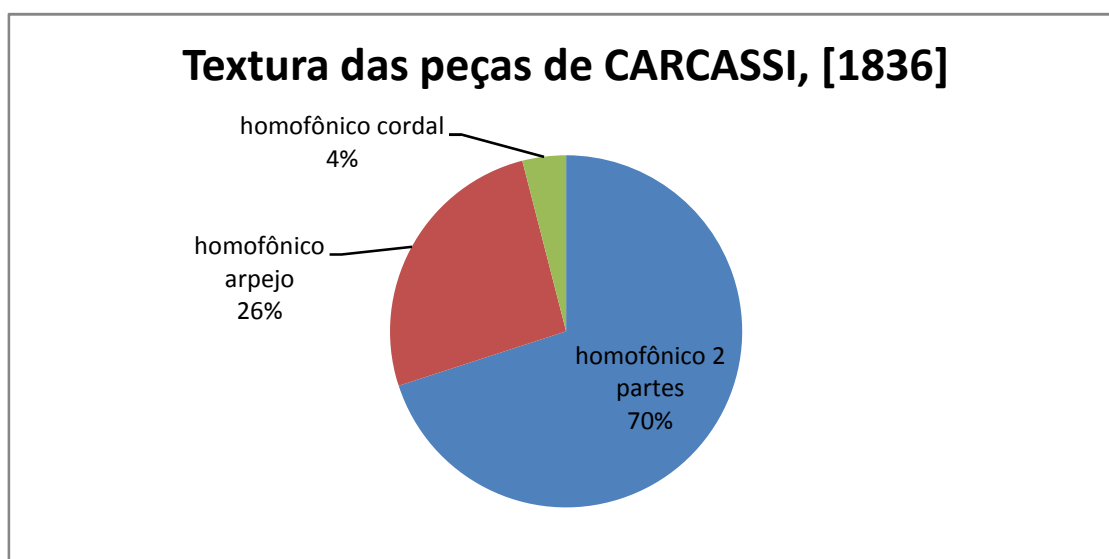


GRÁFICO 20 – Distribuição dos tipos de textura das peças no método de Matteo Carcassi

Pode-se perceber que a ênfase do método recai sobre peças em duas partes (GRAF. 20), ou seja, uma melodia e um acompanhamento, geralmente apenas uma linha de baixo, que tende a mover-se pouco, pois conforme a contagem realizada, apenas em 09 das peças do método em questão foram constatadas passagens rápidas no ritmo harmônico ou ritmo dos baixos, em algum trecho significativo ao ponto de dificultar a leitura. Cabe mencionar que foi levado em conta tanto o ritmo da harmonia como da linha dos baixos, pois em alguns casos, apesar de não haver mudança na harmonia, a aceleração dos baixos concomitantemente à melodia, gera dificuldades de leitura semelhantes a de peças contrapontísticas.

Apenas 17 peças apresentam trechos modulatórios, a maioria curtos e para tonalidades próximas, predominando modulações para os tons relativo, dominante ou subdominante. Apenas 03 dos estudos lidos foram considerados densos em termos de harmonia, ou seja, com grande quantidade de acordes com quatro ou mais notas. Apenas 01 dos estudos possui uma harmonia imprevisível, inusitada, dificultando os processos

cognitivos de LMPV. Nenhum dos 50 estudos lidos apresenta células rítmicas complexas, com muitas subdivisões, sincopas e contratempos, nem apresenta exercícios nitidamente voltados ao desenvolvimento do senso rítmico.

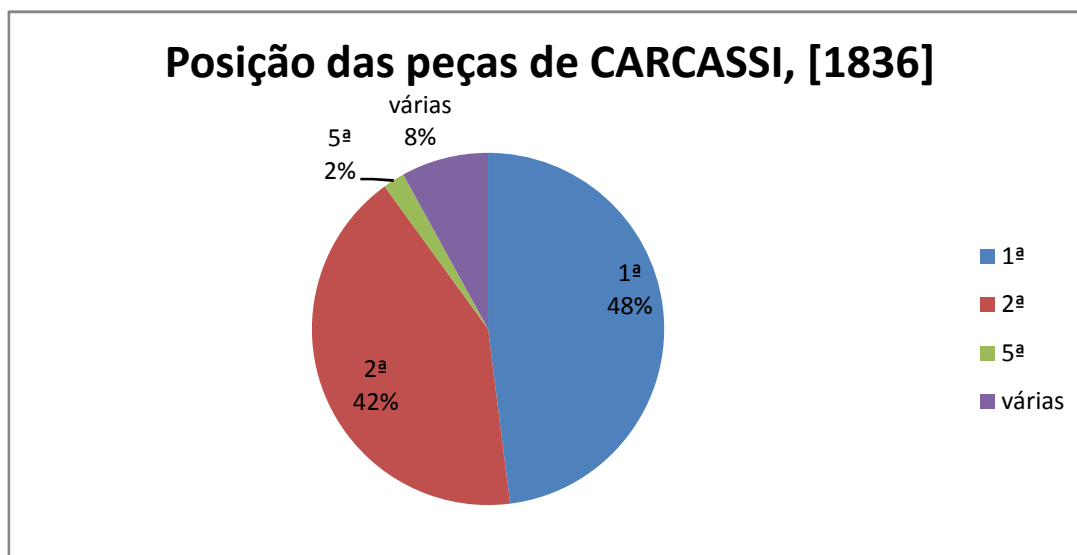


GRÁFICO 21 – Distribuição das posições predominantes na leitura das peças no método de Matteo Carcassi

Como demonstra o GRAF. 21, em mais de 85% das peças predominam a 1ª e 2ª posições. O termo ‘várias’ foi usado para designar peças em que as posições variam muito, não sendo possível determinar uma posição predominante.

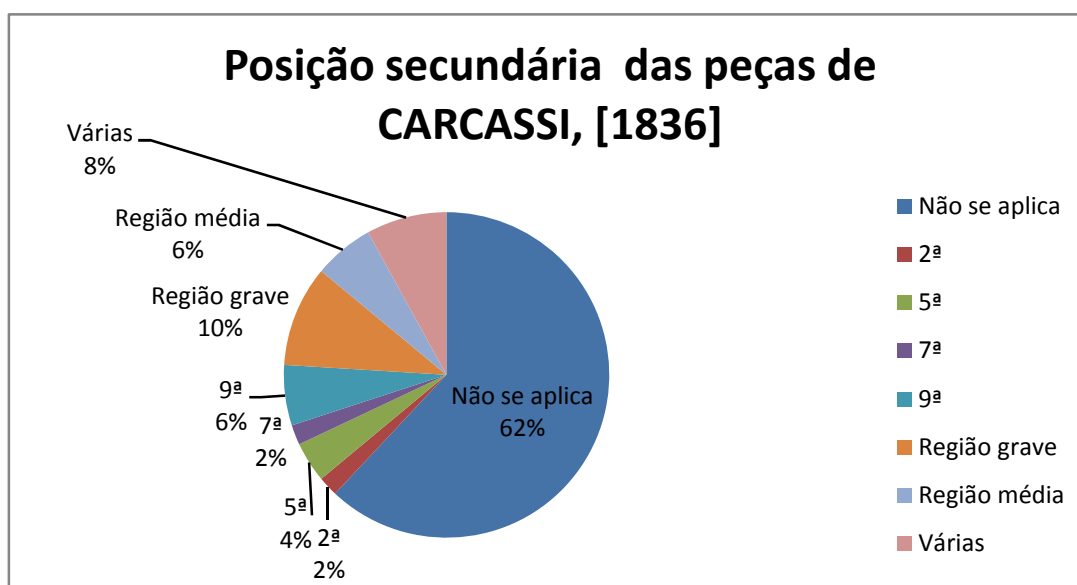


GRÁFICO 22 – Distribuição das posições secundárias predominantes na leitura das peças no método de Matteo Carcassi

Como demonstra o GRAF. 22, 62% das peças do método de Carcassi não precisam de mudanças de posição para sua leitura. Região grave²⁷ refere-se a peças que mudam de posição dentro das quatro primeiras casas do instrumento, ou seja, entre a 1ª e 4ª enquanto que região média refere-se a mudanças de posição dentro da região compreendida entre a 5ª e 8ª casas do instrumento.

Outras duas características complementares que podem ter um impacto significativo na LMPV foram computadas para essas peças. A primeira característica é a necessidade de digitar baixos em corda presa nas posições altas, que foi anotada apenas para 03 peças do método, e a outra é a presença de acordes digitados em posição aguda, ou seja, acordes em que as vozes superior e intermediárias precisam ser digitadas em posições altas, geralmente entre a 2ª e 4ª cordas, o que aconteceu em 10 peças.

Essas informações demonstram que além de haver grande concentração de peças nas primeiras posições, a maior parte das digitações em posições altas consiste apenas de uma melodia na primeira ou segunda corda, enquanto o baixo é realizado com uma corda solta. Esse tipo de abordagem só é largamente possível em tonalidades favorecidas pela afinação do violão, o que por sua vez explica a grande concentração de peças em poucas tonalidades, especialmente Ré e Lá Maiores (CARCASSI, [1836]).

Além dessas características, há 03 peças em que ocorre um uso sistemático de efeitos, como harmônicos, rasgueados, tambora, etc. Também foi anotado que em 03 das 50 peças acontecem interações de digitações de acordes entre cordas presas agudas e cordas intermediárias soltas que dificultam a leitura. Em 10 peças ocorrem saltos melódicos que podem dificultar a leitura. Tais saltos são considerados difíceis quando não há tempo para preparação como uma pausa ou nota longa, ou quando há muitos saltos, mesmo que não muito grandes, dentro de pouco espaço de tempo.

De forma resumida, os estudos abordam boa extensão do braço do instrumento, mas nas posições altas eles enfatizam apenas as cordas mais agudas, com uso de cordas soltas nos baixos e quando usam acordes nas posições elevadas, apenas uns poucos padrões de digitação, geralmente remetendo aos *shapes* mais usuais. O método visa dar uma formação elementar ao músico, mas não se aprofunda, o que pode ser demonstrado na escolha de tonalidades, junto à grande dependência de cordas soltas, que mesmo para época, limitam muito a harmonia.

²⁷ O braço do violão é dividido em quatro regiões, grave, da 1ª a 4ª casa, média, 5ª a 8ª casa, aguda, 9ª a 12ª casa e sobreaguda, acima da 12ª casa (PUJOL, [193-?]a).

Henrique Pinto - Iniciação ao violão, v.1

Henrique Pinto (1941 – 2010) nasceu e viveu em São Paulo – SP. Não veio de uma família de músicos, foi introduzido ao violão com oito anos de idade, através de um funcionário de uma fazenda de seu tio. Ele iniciou seu aprendizado formal de violão através do método de Matteo Carcassi, op. 59, o que explica, ao menos em parte, a grande influência do italiano no ensino de violão do Brasil, uma vez que Henrique Pinto formou diversos dos maiores violonistas e professores de violão do país. Outra das influências de Henrique Pinto que se espalhou entre os violonistas brasileiros foi o uruguaio Abel Carlevaro, já analisado anteriormente (HENRIQUE, 2009).

Henrique Pinto, era um requisitado professor, e por conta disso, escreveu diversos livros voltados ao ensino de violão, merecendo destaque os materiais voltados para as etapas iniciais do ensino de violão. Destes materiais foram analisados o *Iniciação ao violão, volumes 1 e 2* e *Curso Progressivo*, um pouco mais avançado.

O primeiro dos livros a ser analisado é o *Iniciação ao Violão, volume I*, cujo subtítulo indica ‘Princípios Básicos e Elementares para Principiantes’ (PINTO, [1978]). O livro inicia com um índice, em dois idiomas, português e espanhol e está organizado em torno de elementos da técnica do violão, como formas de sentar-se e de colocar as mãos sobre o instrumento, formas de ataque, etc. Os primeiros tópicos abordam os mecanismos básicos e os sinais para notação de tais informações, passando a exercícios simples para apreender os movimentos básicos.

Após esse preâmbulo técnico, Henrique Pinto (PINTO, [1978]) apresenta alguns estudos simples de compositores violonistas clássico-românticos. Em seguida apresenta mais alguns elementos técnicos, um exercício sobre localização de notas em outras posições além da primeira e outro exercício sobre os sinais de alteração, complementado por mais uma série de peças simples, um pouco mais variadas que a série anterior.

Na página 5, “Preliminares” (PINTO, [1978]), o autor discorre suas ideias a respeito da formação musical, criticando o modelo de ensino voltado à formação de virtuosos no menor tempo possível, o que, segundo ele, desrespeita o processo natural de evolução do aluno, gerando músicos com sérios problemas de formação, e pode levá-los a bicos sem saída em seu desenvolvimento futuro. A partir da página 8 (PINTO, [1978]) são explicitados os objetivos do método, cujo o principal é o parcelamento dos problemas inerentes às etapas da iniciação ao violão, além dos diversos objetivos parciais a ser abordados no decorrer do método.

Dentre temas pertinentes ao ensino da LMPV, a partir da página 25 (PINTO, [1978]) começam a ser apresentadas as notas naturais nas cordas graves, na primeira posição do violão, primeiramente de forma isolada por corda e posteriormente esse novo conhecimento é combinado com os exercícios de arpejo aprendidos anteriormente (p. 28). Na página 29, são abordadas as notas naturais das primas, na primeira posição, sob o mesmo esquema de isolar a nova dificuldade e posteriormente recombina-la. Entre as páginas 31 e 34 apresentam-se as notas alteradas na primeira posição do instrumento.

Entre as páginas 34 e 44 (PINTO, [1978]) Henrique Pinto seleciona alguns estudos extremamente simples, para serem tocados na primeira posição do instrumento. A maioria é de autores clássico-românticos, todos em tonalidade de Dó Maior ou Lá menor, com pouquíssimos acidentes. Essas peças possuem a finalidade de dar um sentido e ao mesmo tempo organizar o conhecimento técnico e teórico apresentado nas páginas iniciais do método.

Mais adiante, já na segunda parte do método (PINTO, [1978], p. 47-49), o autor apresenta as notas naturais em outras posições do braço do instrumento, com escalas de dó maior em três posições distintas e recapitula-se o funcionamento dos acidentes. Esse trecho merece uma análise mais aprofundada quanto a sua função no desenvolvimento da LMPV, pois mesmo que este método seja voltado à iniciação, sem pretensão de solucionar todos os problemas, nem de suprir todas as atividades necessárias na formação do músico, essa seção é muito resumida para a importância da informação tratada. Enquanto as notas na 1ª posição do instrumento são apresentadas extensivamente, nesta segunda parte as informações sobre as possibilidades de digitação nas posições superiores são muito poucas para a devida assimilação, de forma que esse conteúdo acaba ficando um pouco perdido, sem aplicação prática, já que as peças do volume sequer demandam o uso dessas regiões do instrumento.

O método conta com 23 estudos, concentrados em Dó maior e Lá menor, o que se deve à demora para introduzir os acidentes (GRAF. 23). A distribuição das texturas das peças é bastante semelhante ao método de Carcassi ([1836]), com predomínio de peças homofônicas a duas partes (69%). As posições demandadas para tocar as peças são poucas, predominando também a primeira (69%). Apenas duas peças apresentam modulação, e nenhuma das peças foi considerada de harmonia inusitada, dificultando a LMPV. Nenhuma das 23 peças lidas apresenta células rítmicas complexas, com muitas

subdivisões, sincopas e contratempos, nem apresenta exercícios nitidamente voltados ao desenvolvimento do ritmo.

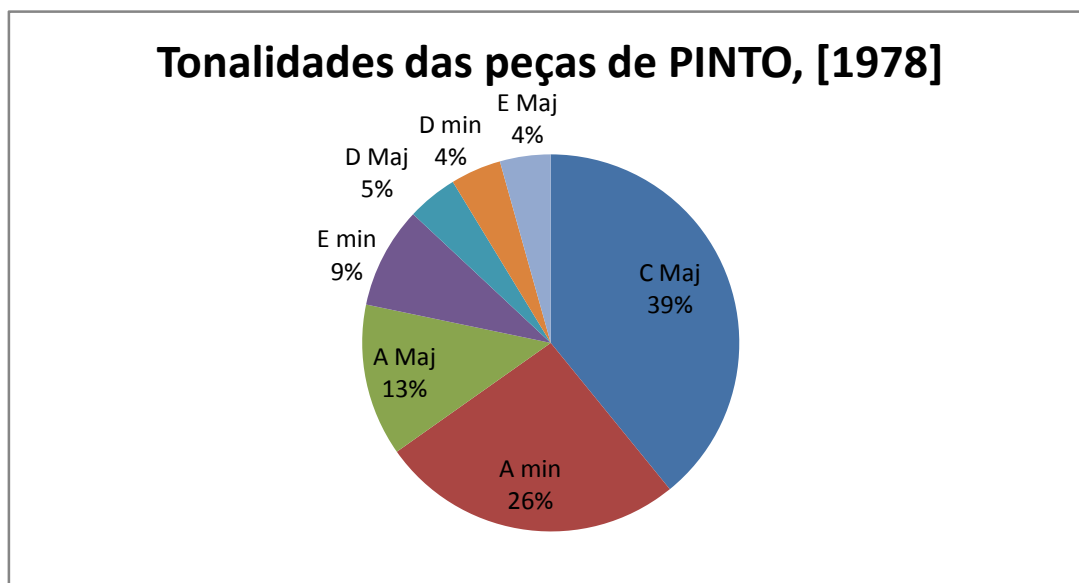


GRÁFICO 23 – Distribuição das tonalidades das peças no método Iniciação ao Violão, volume 1, de Henrique Pinto.

Apenas 04 peças do primeiro volume do método de Henrique Pinto (PINTO, [1978]) demandam pequenas mudanças de posição para ser lidas. A necessidade de digitar baixos em corda presa nas posições altas foi anotada apenas para 02 peças do método. A presença de acordes digitados em posição aguda aconteceu em 04 peças. Além dessas características, não foram encontradas peças com efeitos, como harmônicos, rasgueados, tambora, etc. Apenas 02 das 23 peças acontecem interações de digitações de acordes entre cordas presas agudas e cordas intermediárias soltas que dificultam a leitura. E em apenas 03 peças também ocorrem saltos melódicos rápidos que podem dificultar a leitura.

Essas informações demonstram que além de haver grande concentração de peças nas primeiras posições, a maior parte das digitações em posições altas consiste apenas de uma melodia na primeira ou segunda cordas, enquanto o baixo é realizado com uma corda solta, o que é normal para um método de iniciação. Seu material pode ser de grande utilidade para ensino da leitura musical, uma vez que apresenta poucos desafios técnico-mecânicos que poderiam inibir a leitura fluente num momento inicial da formação do violonista.

Em termos de progressividade as peças desse método (PINTO, [1978]) são bastante graduais, favorecendo uma progressão que desafie o estudante, mas sem

sobrecarregá-lo. Apenas nas peças finais do método há um salto de dificuldade um pouco abrupto, especialmente com peças de ritmo harmônico mais rápido, mostrando-se benéfico para o desenvolvimento dos caminhos cognitivos necessários para a LMPV, entretanto, dado o objetivo e tamanho restrito, o livro deixa muito a desenvolver.

A maior lacuna metodológica deste, e de diversos outros métodos, é a falta de explicitação dos pressupostos que levam a uma determinada escolha de repertório, o que poderia ajudar tanto o aluno quanto seu professor a selecionar mais material para ajudar a fixar os conceitos e habilidades aprendidos.

Henrique Pinto - Iniciação ao violão, v.2

O segundo dos livros de Henrique Pinto a ser analisado é o Iniciação ao Violão, volume II (PINTO, [1999?]). Também inicia com um índice, porém editado apenas em português. Este segundo volume é bem diferente do anterior, constituindo-se de algumas reflexões bem mais subjetivas sobre técnica, agrupadas no início do livro, seguidas por uma seleção de peças, graduadas segundo o critério do autor.

Esse método mantém a concepção de ensino da técnica a partir de situações musicais concretas, conforme o autor já demonstrava em seu volume primeiro. Entretanto a falta de explicitação das razões da escolha de tais peças é uma lacuna do método e dificulta a busca de outros materiais complementares por parte de professores e alunos. No que diz respeito à LMPV, que por sinal tem uma seção breve no livro (PINTO, [1999?], p.8), transparece a crença, já comentada anteriormente, de que a LMPV deve ser fomentada apenas através da leitura, como se apenas disponibilizar material para ser lido fosse o suficiente para fazer bons leitores.

Após o índice, o autor relata no prefácio seu desejo de complementar o primeiro volume com obras musicais de desafio técnico e musical semelhantes para proporcionar maior volume de material para os estágios iniciais e também fomentar o estudo da LMPV (PINTO, [1999?], p. 6), o deficiência que tende a ocorrer nos métodos em geral.

Apesar de algum erro de digitação ou edição informar que o volume em questão contém exercícios de técnica isolados ou técnica pura²⁸, como arpejos, ligados, saltos, escalas, o texto que se segue é uma defesa do estudo da música a partir de obras musicais e não de exercícios técnicos abstratos separados da música real. E um dos motivos que leva o autor a preferir essa abordagem é a preocupação com a motivação do aluno, o que remete a questões levantadas pela teoria do fluxo (NAKAMURA;

²⁸ Cf. nota 22, p. 65

CSIKSZENTMIHALYI, 2000), visando manter o aprendiz envolvido e engajado com seu objeto de interesse, que é a música, de forma ordenada e que propicie um desenvolvimento técnico e musical.

A questão da LMPV é abordada, mas de forma bem sucinta, com apenas um parágrafo de menos de meia página (PINTO, [1999?], p8), no qual é enfatizada a economia de tempo que a leitura musical pode trazer com a agilidade na preparação do repertório, bastante alinhado ao pensamento identificado dentre os professores. Henrique Pinto preconiza o trabalho da LMPV a partir de obras desconhecidas, porém simples, sempre lendo sem interrupções. Aqui se percebe uma prescrição que visa vencer o hábito dos violonistas de memorizar antes de ler, conforme já foi mencionado anteriormente. O autor ressalta a importância de não memorizar as peças voltadas para a leitura, mas, paradoxalmente, tais obras, quando aplicadas ao iniciante, precisam ser estudadas em suas minúcias para que se aperfeiçoe a técnica e compreensão musical, o que, por sua vez, tende a levar à memorização. Por fim, afirma que obras de compositores do período Clássico do violão são excelentes para esse trabalho de LMPV, corroborando a crença dos professores na eficácia da música Clássica para o treino da LMPV, e também instruindo o leitor, mesmo que de forma vaga, sobre a obtenção de mais material para o estudo.

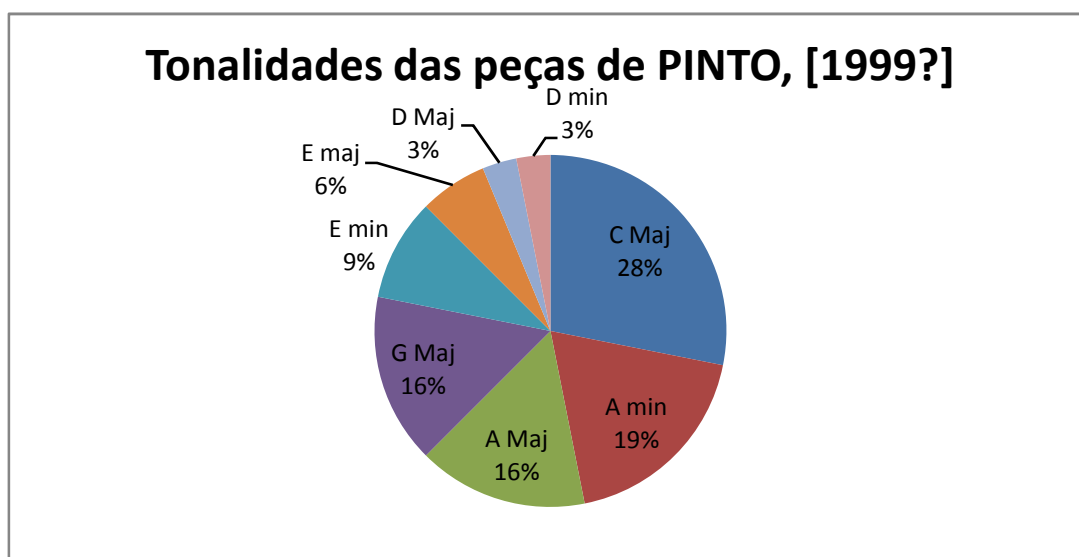


GRÁFICO 24 – Distribuição das tonalidades das peças no método Iniciação ao Violão, volume 2, de Henrique Pinto.

Este segundo volume conta com 32 estudos, concentrados especialmente em Dó maior e Lá menor, Lá Maior e Sol Maior (GRAF. 24). Mesmo considerando-se que o estudante desse método tenha passado pelo primeiro, ou seja, que já possui

conhecimento dos acidentes, ainda há muita concentração de peças em tonalidades com poucos acidentes, e especialmente com predominância de sustenidos, o que já é tradicional no repertório do violão.

A distribuição das texturas é bastante semelhante ao método de Carcassi ([1836]) e ao primeiro volume do Iniciação ao Violão (PINTO, [1978]), com predomínio de peças homofônicas a duas partes. Aqui, já aparecem 14 peças com modulação, e 04 das peças foram consideradas de harmonia inusitada, dificultando a LMPV. Todas peças são tonais, exceto uma que pode ser considerada modal. Uma característica que apareceu com maior frequência nesse volume foi o número de peças cujo ritmo harmônico e dos baixos é rápido, criando desafios para a leitura, com 10 peças apresentando tal característica. Apenas uma das peças apresentou ritmos irregulares, com mistura de células binárias e ternárias, e nenhum dos estudos demonstrou ênfase em aspectos rítmicos.

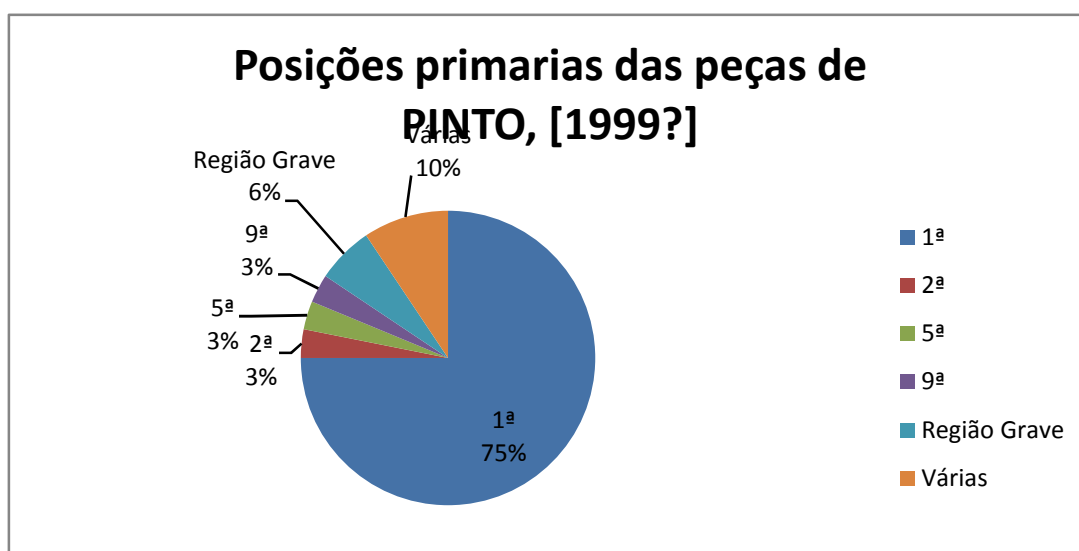


GRÁFICO 25 – Distribuição das posições primárias das peças no método Iniciação ao Violão, volume 2, de Henrique Pinto.

Além de se valerem apenas da região grave do braço do instrumento como posição principal de suas peças (GRAF. 25), a maior parte das peças não demanda o uso de mudanças de posição (GRAF. 26) e a necessidade de digitar baixos em corda presa nas posições altas foi anotada apenas para 03 peças do método. A presença de acordes digitados em posição aguda aconteceu apenas em 01 peça.

Além dessas características, não foram encontradas peças com efeitos, como harmônicos, rasgueados, tambora, etc. Em apenas 06 peças também ocorrem saltos melódicos rápidos que podem dificultar a leitura.

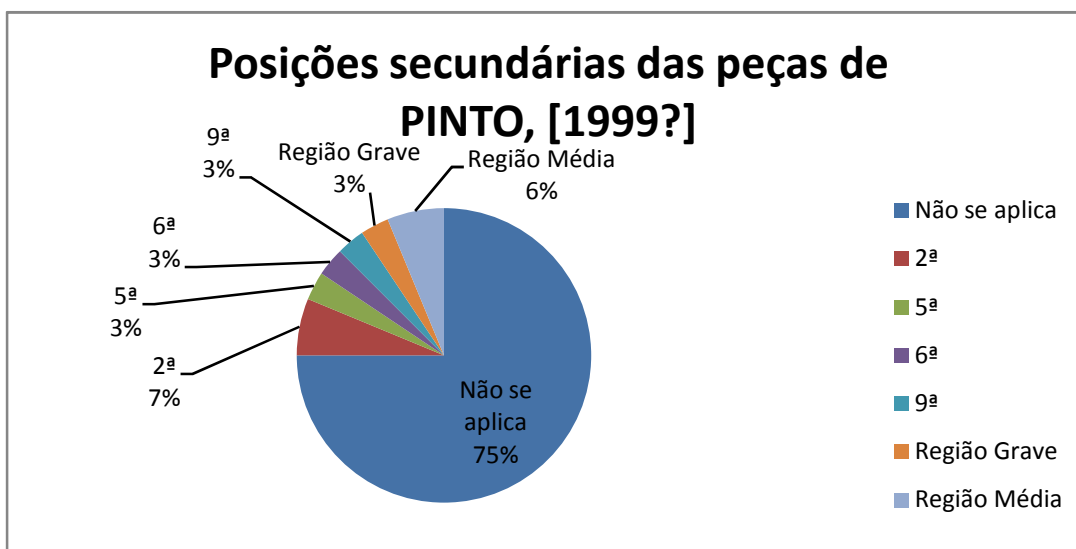


GRÁFICO 26 – Distribuição das posições secundárias das peças no método Iniciação ao Violão, volume 2, de Henrique Pinto.

Essas informações demonstram que esse volume, gradualmente, introduziu mais desafios para LMPV, especialmente no ritmo harmônico ou dos baixos, apesar de manter uma grande concentração de peças nas primeiras posições e em tonalidades comuns ao violão, e a maior parte das digitações em posições altas consistir apenas de uma melodia na primeira ou segunda cordas, enquanto o baixo é realizado com uma corda solta. Esse volume visa a oferecer uma continuidade ao trabalho realizado no primeiro, sendo bastante feliz na gradação de dificuldade das peças, incrementando gradualmente os desafios de LMPV e técnico-mecânicos, o que contribui para que o estudante seja capaz de desenvolver o hábito de ler fluentemente, ao invés de ler pausadamente, a fim de memorizar as peças.

Henrique Pinto – Curso progressivo de violão, nível médio

Este livro (PINTO, [2005?]) possui um prefácio e uma nota do autor, além de duas partes, sendo a primeira voltada à técnica e a segunda ao repertório, composta exclusivamente de uma seleção de obras progressivas. Em seu prefácio (p.2), o autor declara que, dada a necessidade de longo tempo para que o violonista atinja maturidade técnica e musical, decidiu dar sequência, através desse volume, aos livros da série ‘Iniciação ao Violão’, para proporcionar mais material didático, com tópicos mais avançados e obras classificadas de dificuldade média (PINTO, [2005?], p.4). Apesar de

sua preferência pelo estudo de técnica aplicada no repertório, neste volume, Henrique Pinto inseriu exercícios de técnica pura²⁹.

Foi ampliado o período de abrangência do repertório, o que é interessante para a LMPV, pois propicia um contato do músico com obras de linguagens distintas, que precisam ser assimiladas pelo estudante para que possa, ao estar imerso nesses idiomas, realizar a predição sofisticada e outros processos cognitivos necessário à LMPV.

Na ‘Nota do autor’ (PINTO, [2005?], p. 5), Henrique Pinto demonstra uma visão de desenvolvimento musical que encontra paralelo com o referencial teórico usado, especialmente na sua visão de vários estágios e que esses estágios correspondem à superação de desafios específicos, em geral disparados pelas demandas crescentes dentro do repertório, assemelhando-se ao já mencionado processo de aprendizagem de operadores de telégrafos, que vencem seus estágios de desenvolvimento quando o conhecimento da MLP é reorganizado em estruturas mais complexas, que permitem lidar com mais informação simultaneamente e de forma mais automatizada (GLEITMAN, 1981, p. 318-320).

Outra questão que converge com o referencial teórico adotado é a concepção de que todo o processo de aprendizagem pode ser catalisado através da exploração da afetividade e interesses musicais (PINTO, [2005?], p. 5), o que mostra afinidade a princípios da teoria de fluxo (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

Na primeira parte do livro são abordadas questões práticas como lixamento das unhas, exercícios técnicos para aprimoramento, escalas e ligados, abordando os aspectos mecânicos, com orientações de ação para ambas as mãos. (PINTO, [2005?], 6-28). Enquanto no método de Carcassi ([1836]) o estudo de escalas está intimamente relacionado ao conhecimento da geografia do braço do instrumento, esta abordagem de Henrique Pinto, que assemelha-se à de Segóvia (SEGÓVIA, 1980), visa especialmente o refinamento dos movimentos e da técnica, pois o repertório demanda o uso de notas fora da digitação proposta para as escalas, especialmente em função da escrita polifônica ou homofônica, que predomina no repertório do violão.

Após esses primeiros exercícios de cunho mais técnico, inicia-se a segunda parte, que é denominada de ‘Coletânea de peças progressivas’ (PINTO, [2005?], p. 29-92). As obras aqui contidas são originais para o violão, bem como transcrições e abrangem desde o Renascimento ao Romantismo. A denominação da seção denota a intenção de que as peças tenham um caráter sequencial, que progridam em algum

²⁹ Cf. nota 22, p. 65

aspecto, da técnica, da musicalidade, ou ambos. Infelizmente o autor não explicita que aspectos estão sendo progredidos, apenas indica a intenção.

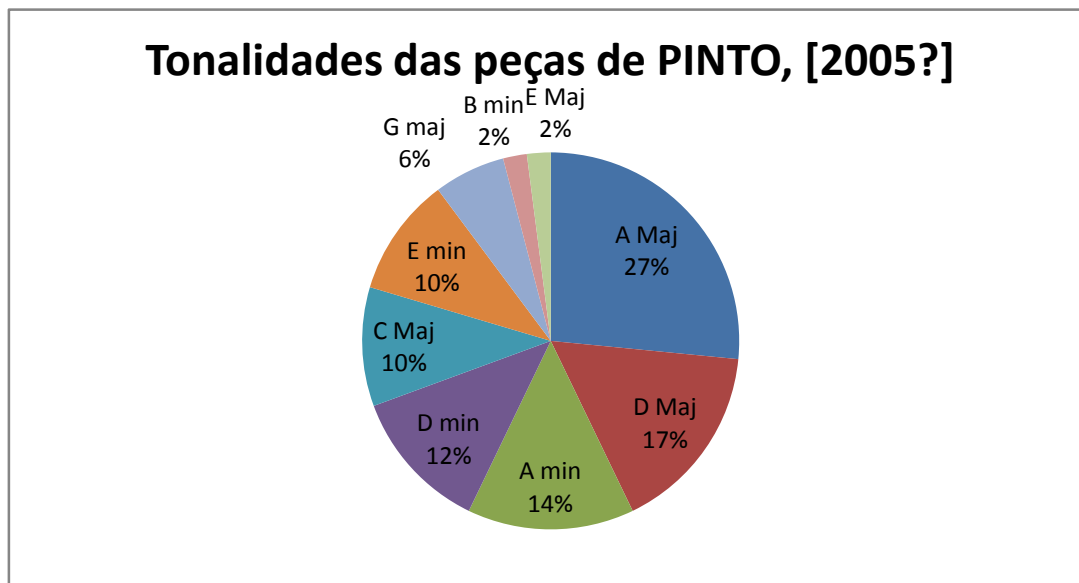


GRÁFICO 27 – Distribuição das tonalidades das peças no método Curso Progressivo de Violão, de Henrique Pinto.

O método conta com 49 estudos. Diferentemente dos métodos anteriores, neste livro são contempladas obras de caráter tonal, com 31 peças mas também modal, com 16 peças. Apesar das diferenças entre tonalismo e modalismo, o GRAF. 27 apresenta apenas os centros tonais, e indica se o modo/tonalidade é maior ou menor, não considerando cada modo especificamente. Essa decisão foi tomada por serem poucas as peças modais, e também porque em muitas dessas peças o modalismo já se apresenta em sua forma final que logo desembocaria no dualismo tonal entre os modos maiores e menores.

Nesse método a distribuição de tonalidades é um pouco menos desequilibrada, mas bastante concentrada em torno de Lá e Ré, maior e menor. Persiste a concentração de peças em tonalidades com poucos acidentes, e especialmente com predominância de sustenidos, o que já é tradicional no repertório do violão.

Neste método, apesar de mais avançado (PINTO, [2005?]) ainda é mantido o predomínio de peças homofônicas a duas partes, com quase 75% do repertório. Entretanto peças de caráter polifônico são mais prestigiadas (16%), o que é compreensível, uma vez que o leitor desse livro supostamente já tem mais preparação para ler obras contrapontísticas. Apenas 08 peças realizam modulação, e 06 das peças foram consideradas de harmonia inusitada, dificultando a LMPV. Uma característica

que apareceu com maior frequência nesse volume foi o número de peças cujo ritmo harmônico e dos baixos é rápido, criando desafios para a leitura, com 32 peças podendo ser enquadradas nessa categoria. Apenas uma das peças apresentou uso de sincopas e ritmos inusitados, mas não foi possível detectar peças cuja intenção didática ou desafio para LMPV fosse rítmico.

Mesmo nesse método mais avançado, ainda predominam as primeiras posições do braço do instrumento, seja como posição principal (GRAF. 28) ou secundária (GRAF. 29). Novamente, a maior parte das peças não demanda o uso de mudanças de posição, conforme demonstram os dois gráficos citados. A necessidade de digitar baixos em corda presa nas posições altas, foi anotada para 16 peças do método. A presença de acordes digitados em posição aguda aconteceu em 17 peças e em 07 peças foram encontradas dificuldades potenciais pela interação entre cordas soltas e presas em posição alta, no meio de um acorde ou de uma melodia. Em 08 peças também ocorrem saltos melódicos rápidos que podem dificultar a leitura. Não foram encontradas peças com efeitos, como harmônicos, rasgueados, tambora, etc.

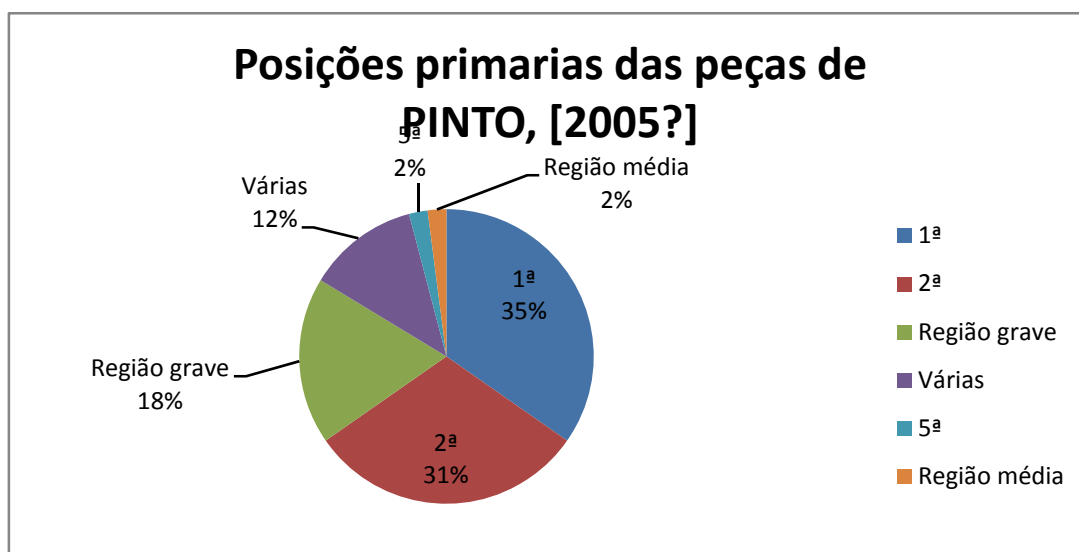


GRÁFICO 28 – Distribuição das posições primárias das peças no método Curso Progressivo de Violão, de Henrique Pinto.

Essas informações demonstram que apesar de manter uma grande concentração de peças nas primeiras posições, esse volume introduziu mais desafios, especialmente com o incremento do número de peças de ritmo harmônico ou ritmo dos baixos mais acelerado e mais digitações de acordes e baixos nas posições altas, com prosseguimento consistente aos dois primeiros em termos de desafio de LMPV, incremento gradual dos

desafios de leitura, o que contribui para que o estudante seja capaz de quebrar o hábito de ler pausadamente.

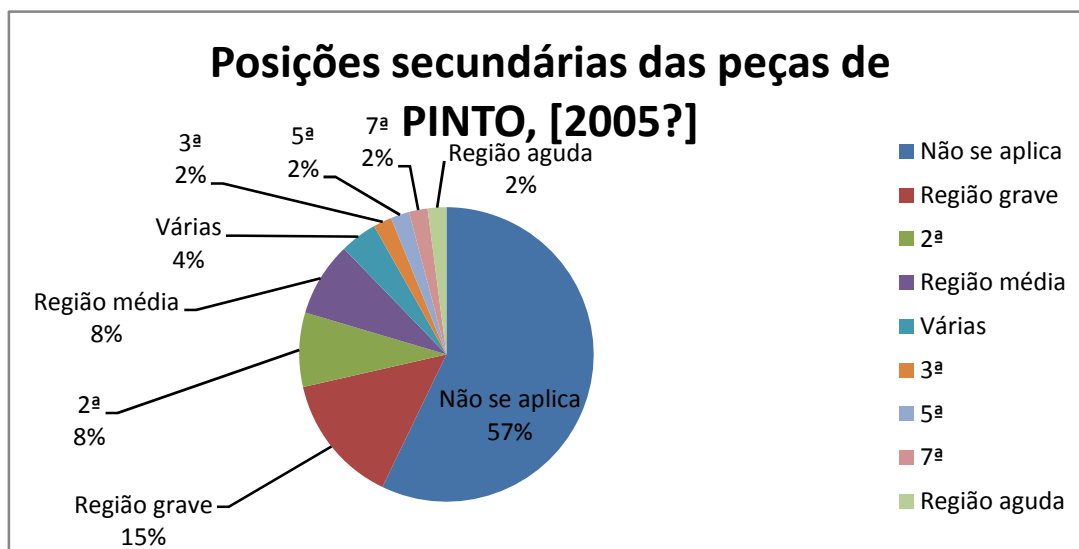


GRÁFICO 29 – Distribuição das posições secundárias das peças no método Iniciação ao Violão, volume 2, de Henrique Pinto.

Paulo Porto Alegre – Estudos, Série I a IV

Paulo Porto Alegre (1953) é de São Paulo e vem de uma família de músicos amadores, com exceção da avó, professora de violoncelo. Desde criança estudou música, mas apenas a partir dos 18 anos estudou seriamente, quando começou com o violão. Estudou com os mais renomados professores de música do Brasil, como Isaías Sávio, Henrique Pinto e Koellreuter, dentre outros. Também estudou com o uruguaio Abel Carlevaro e alguns de seus alunos, como Eduardo Fernandez e Álvaro Pierri (PAULO, 2009).

Como intérprete, atuou junto a diversos nomes da música brasileira, em grupos de câmara ou como convidado. Em seu repertório há música das mais variadas correntes históricas e estéticas, desde música antiga, a música do século XX, popular ou erudita. Essas influências se mostram também em seu lado compositor e professor, atuando em escolas importantes na cidade de São Paulo (BIO, 2013).

Esta série de estudos para violão compostos por Paulo Porto Alegre totalizam 28 peças, e são divididos em quatro séries, cada uma dedicada a uma pessoa, desde sua esposa a colegas violonistas. Cada um desses estudos tem a indicação de uma posição, denotando que foram pensados para ser executados naquelas regiões específicas do instrumento. A primeira série de estudos conta com um segundo volume, que consta de

um segundo violão, em posições diversas do primeiro, mas esse segundo volume não foi avaliado no trabalho.

Nessas obras não se fala de tonalidades, mas de centros tonais, pois mesmo nas peças cuja sonoridade assemelha-se a formas tradicionais, as relações tonais são realizadas de forma incomum. Isso pode ser observado no alto índice de obras que não puderam ter um centro de gravidade tonal estabelecido (GRAF. 30). Outro índice interessante é que apesar de contemplar um leque mais amplo de centros tonais, ainda há ênfase sobre centros tradicionais na literatura do violão, como Lá, Mi, Sol e Dó.

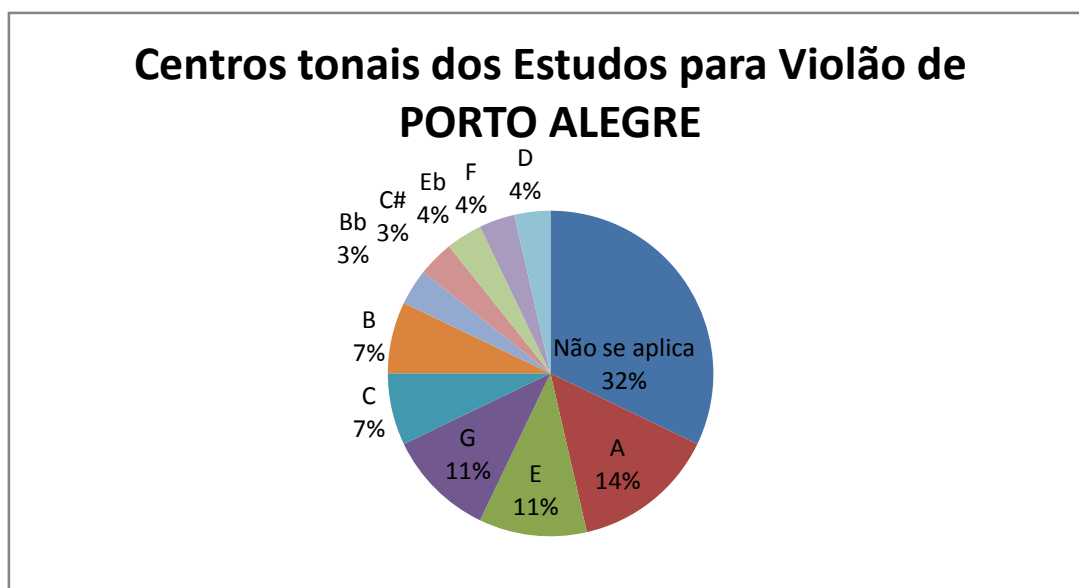


GRÁFICO 30 – Distribuição dos centros tonais dos Estudos para Violão de Paulo Porto Alegre.

Mais de 40% dos estudos têm sua harmonia proveniente de fórmulas de digitação, que são padrões de digitação de mão esquerda que ao serem transpostos ao longo do braço ou entre cordas diferentes dão origem a uma harmonia cheia de paralelismos que ferem o tonalismo e modalismo mais estritos. Entretanto, algumas das peças compostas dessa forma podem criar uma música com centro de gravidade, eventualmente chegando a uma forma menos restrita de tonalidade ou modo. Entretanto, essa abordagem nos estudos em questão foca a exploração intrínseca de determinados padrões de digitação sem necessariamente tentar dar-lhes um sentido tonal. Além disso, há um alto índice de peças consideradas atonais, por não valerem-se desse tipo de padronagem e também não estabelecerem relações tonais. Os cerca de 25% restantes dos estudos dividem-se entre formas modernas de tonalismo ou modalismo.

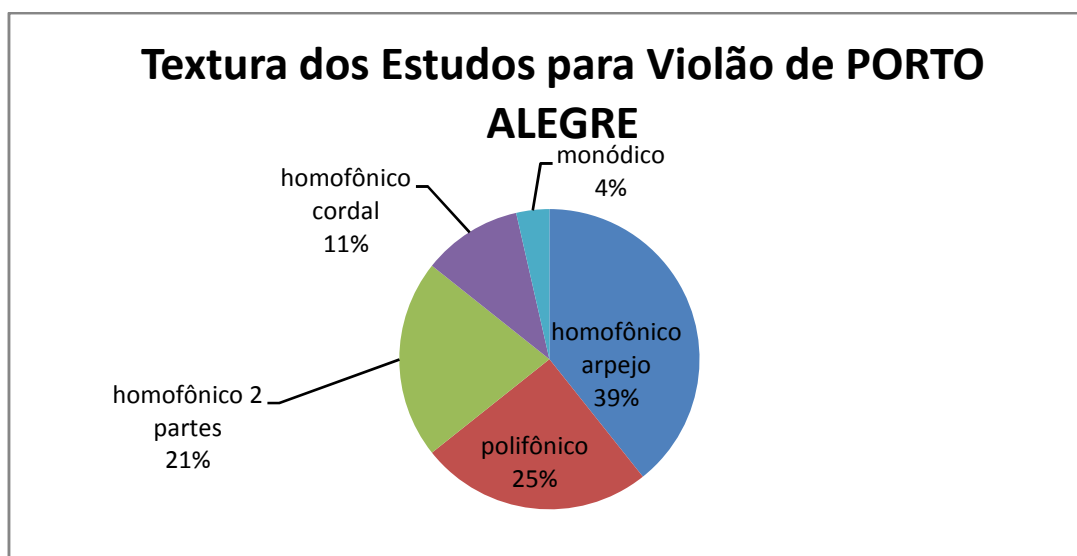


GRÁFICO 31 – Distribuição das texturas dos Estudos para Violão de Paulo Porto Alegre.

O compositor explora os diferentes tipos de textura musical em seus estudos, com ênfase em peças baseadas em arpejos e polifonias (GRAF. 31). Os arpejos tendem a explorar bastante a mistura de cordas presas em posições altas com cordas soltas, ou efeitos de campanela característicos, enquanto as peças de caráter polifônico comumente valem-se de ostinatos combinados com as outras vozes gerando desafios de digitação para permitir que as partes soem sem cortes, o que indica um tratamento de questões técnicas específicas em detrimento de um ensino de LMPV em si.

Apenas em uma das peças faz sentido falar de modulação, e apenas 02 não foram consideradas de harmonia inusitada. Apesar de o resultado sonoro não ser estranho ao ouvido, a abordagem do autor tende a gerar formas de digitação inusitadas que dificultam a leitura e execução. Uma característica que pouco apareceu nessa obra foi rapidez no ritmo harmônico e dos baixos, com apenas um estudo apresentando essa característica. Nove (09) estudos apresentaram síncopas ou ritmos em contratempos, enquanto 08 apresentaram ritmos irregulares, com alternâncias de padrões rítmicos complexos ou ausência de padrões ou ainda mistura de subdivisões diversas através de quiálteras. Seis (06) dos estudos apresentaram irregularidades de compassos, com alternância de compassos e uso de compassos irregulares.

A distribuição de posições é homogênea (GRAF. 32) e nesses estudos nenhuma das peças demanda o uso de mudanças de posição. A necessidade de digitar baixos em corda presa nas posições altas foi anotada para praticamente todas as peças acima da terceira posição, totalizando 19 peças, e a presença de acordes digitados em posição aguda aconteceu em 17 peças. Em 14 peças foram encontradas dificuldades potenciais

pela interação entre cordas soltas e presas em posição alta, no meio de um acorde ou de uma melodia. Além dessas características, foram encontradas 04 peças com efeitos de harmônicos. Em 08 peças também ocorrem saltos melódicos rápidos que podem dificultar a leitura.

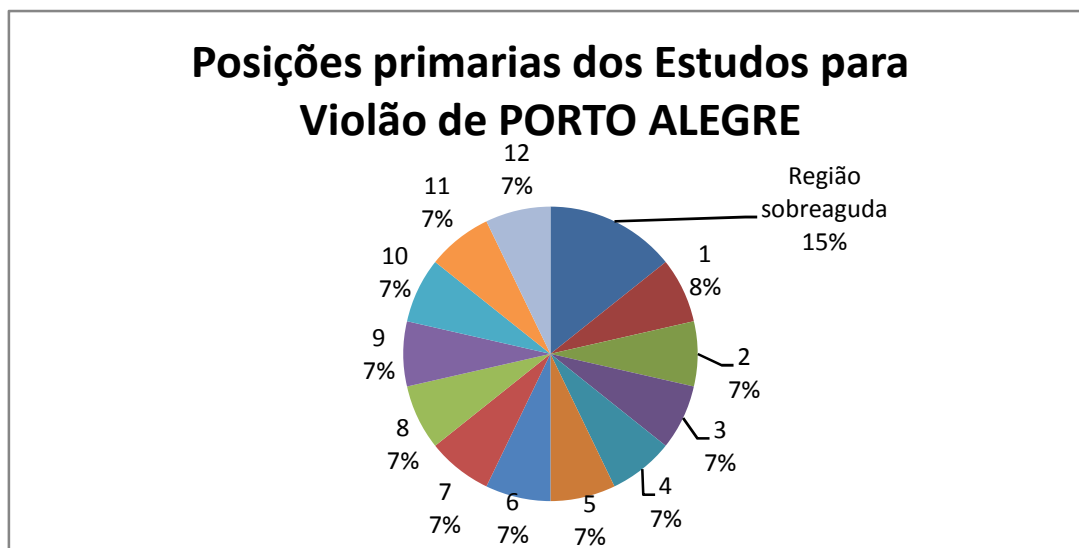


GRÁFICO 32 – Distribuição das posições primárias dos Estudos para Violão de Paulo Porto Alegre.

Apesar da abordagem de composição por posições, assunto bastante ligado aos exercícios de LMPV, esses estudos se mostram mais voltados ao desenvolvimento de aspectos da técnica do que propriamente a treinar a LMPV, uma vez que, além de conterem elementos técnicos e rítmicos inusitados, demandando um estudo meticuloso para que possam ser devidamente executados, tais estudos não contemplam os elementos da música tonal ou modal, ou seja, música que possua uma linguagem que possibilite a predição sofisticada através dos processos de resolução de problemas (WOLF, 1976; GOBET; SIMON, 1996).

Essas peças parecem, entretanto, ser bastante adequadas ao desenvolvimento do conhecimento do braço do instrumento, uma vez que as posições mais altas do violão tendem a ser pouco usadas, gerando um desequilíbrio muito grande na capacidade de rápida localização de notas nessas posições. O mesmo pode ser dito para os ritmos e compassos irregulares, o que permite que essas peças possam ser pensadas como exercícios de prática deliberada para desenvolvimento da leitura, através do aprofundamento do conhecimento do braço e de ritmo, e, mesmo que não seja possível lê-las efetivamente *à prima vista*, esse conhecimento será útil na leitura de outras peças futuramente, sendo condizente com a constatação de Wolman (1973, p. 556-558) da

eficácia de treinamento aprofundado, desde que acompanhado da resolução de problemas mais simples em seguida.

Um problema que provém indiretamente da finalidade de desenvolvimento técnico-mecânico por parte desses estudos, é que a gradação de dificuldade dos estudos não é muito regular, o que não favorece a motivação ou experiências como fluxo (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2000), por exemplo.

Stephen Dodgson, Hector Quine – Progressive reading for guitarists

Esse método é escrito em três idiomas, inglês, italiano e alemão. As primeiras páginas são dedicadas ao prefácio, nos três idiomas, e não são numeradas. Nesse prefácio, Hector Quine (DODGSON; QUINE, 1975) contesta a crença de que o violão não seria um instrumento adequado à LMPV, aponta a falta metodologia e disciplina que prevalecem no ensino desse tópico, e vaticina que ao final do estudo do livro, graças a sua metodologia, a compreensão e musicalidade irão melhorar consideravelmente, mas reconhece que as peças curtas, escritas especificamente para o livro, não são suficientes para desenvolvimento da habilidade, e incentiva a criação de mais exercícios.

Em seguida, são enumeradas 11 recomendações e instruções para utilização do livro conforme a concepção dos autores e adverte-se que o livro não focará a primeira posição do instrumento, pois além de complicadores técnicos e mecânicos, essa região do braço tende a ser bastante exercitada pelos violonistas em seus estágios iniciais, o que na opinião dos autores, é uma das principais causas das deficiências de LMPV entre violonistas (DODGSON; QUINE, 1975).

Dentre as recomendações enumeradas, há alguns comportamentos desejáveis durante a LMPV, mas que podem não surtir efeito prático, como, por exemplo, ‘procurar ler adiante’, uma vez que isso não é diretamente controlável pela vontade do indivíduo, mas é um efeito do desenvolvimento dos processos cognitivos da LMPV. Numa tentativa de agir sobre esse comportamento ocular, o método poderia propor atividades que forçassem o aumento do intervalo olho-mão, talvez para realizar em conjunto com algum colega ou professor.

A recomendação de que se leia o mais fluentemente possível, sem repetir e sem paradas a cada compasso ou a cada erro, tem a finalidade de evitar a memorização e quebrar o hábito do violonista ler pausadamente, o que inibiria o desenvolvimento dos processos cognitivos de controle do movimento ocular, conforme já discutido (CORTI,

1995). A recomendação de não escrever digitações também visa evitar tanto a memorização quanto a leitura de digitações ao invés de notas. Também é enfatizada a importância da leitura rítmica, o que a literatura demonstra ser um aspecto problemático e negligenciado durante a LMPV (HENRY, 2011; MCPHERSON, 1994, p. 229; ELIOTT, 1982 apud GROMKO, 2004).

Uma recomendação interessante é a de não olhar para as próprias mãos, mas diferentemente do método de LMPV para piano de Kielmann (1972), nenhum método de violão busca trabalhar a propriocepção que permitiria tocar sem olhar para o braço do instrumento, o que agrava o problema do violão, cuja construção não oferece muitas pistas proprioceptivas para localização espacial. Como sugestão, poderiam ser introduzidos nos violões, semelhantemente a bolinhas de marcação visual, algumas marcas em alto relevo na parte de trás do braço do instrumento, para serem percebidas através do tato.

Ao final dessa parte é mencionada a necessidade de desenvolver a compreensão das estruturas musicais e da harmonia de forma a orientar melhor a leitura, o que condiz com a literatura de resolução de problemas (WOLF, 1976, SLOBODA, 2005, 2007; GOBET; SIMON, 1996) e a habilidade de predição sofisticada. Entretanto, essa compreensão das estruturas não é abordada ou subsidiada pelo método em questão (DODGSON; QUINE, 1975)

O primeiro capítulo (DODGSON, QUINE, 1975, p.1-6) trabalha a quinta posição, com melodias inicialmente curtas, pois abarcam apenas duas cordas, mas esse âmbito aumenta até atingir as 6 cordas. Também são propostas atividades que demandam audição e LMPV com enunciação dos tempos. A audição, conforme já mencionado, é considerada correlata da boa capacidade de LMPV, mas essa correlação não é muito compreendida, especialmente no caso de instrumentos em que as alturas já estão predeterminadas, como o caso do violão. A proposta de contar os tempos em voz alta na medida em que se toca demonstra uma preocupação com o ritmo, que conforme mencionou-se, costuma ser negligenciado na leitura, e é a dimensão que mais apresenta erros durante a LMPV (HENRY, 2011; MCPHERSON, 1994, p. 229; ELIOTT, 1982 apud GROMKO, 2004).

Os exercícios compostos para esse capítulo são predominantemente tonais, tanto maiores como menores, e com equilíbrio entre as tonalidades com sustenido e tonalidades com bemol em sua armadura. Há também propostas de exercícios rítmicos,

em que as notas presas pela mão esquerda são fixas e sobre essas notas são executados ritmos mais complexos que os dos demais exercícios que enfatizam a LMPV melódica.

O segundo capítulo (DODGSON, QUINE, 1975, p. 7-10) trabalha a quarta posição com a mesma proposta, mas aqui os ritmos propostos são um pouco mais complexos e aparecem alguns exercícios com duas vozes simultâneas em alguns trechos. No início do capítulo há dois exercícios breves, sem direcionamento tonal, com a finalidade de exercitar o reconhecimento das notas na posição abordada. Aqui os autores sugerem que o aluno escreva mais exercícios similares para exercitar-se. Ao final do capítulo há um exercício que insere o uso de cordas soltas no baixo com notas presas nas primas.

O terceiro capítulo (DODGSON, QUINE, 1975, p. 11-14) trabalha exercícios que utilizam a quarta e quinta posições, indicando, inicialmente, onde mudar de posição, mas gradualmente passa a ser responsabilidade do aprendiz escolher as posições, o que ajuda o desenvolvimento de processos cognitivos e de resolução de problemas, pois força o leitor a ler adiante para tomar suas decisões. Nesse capítulo aumenta-se a o uso de acordes, porém a maioria dos acordes de 3 ou 4 sons emprega cordas soltas nos baixos. A maioria dos exercícios possui algum direcionamento tonal ou modal, exercitando a predição sofisticada.

O quarto capítulo (DODGSON, QUINE, 1975, p.15 – 19) trabalha as posições mais baixas, combinadas, da primeira até a quinta. Em alguns dos exercícios são sugeridos pontos para mudar de posição, enquanto outros não informam nada e há aqueles em que cada posição é indicada. Percebe-se uma clara continuidade do trabalho que vinha sendo elaborado no capítulo anterior e o menor volume de material dedicado às primeiras posições é justificado pelos autores no prefácio.

O quinto capítulo (DODGSON, QUINE, 1975, p.20 – 28) aborda da sexta à nona posições, sendo mais longo, por abarcar quatro posições e também por abordar posições e tonalidades não usuais. Os autores reconhecem que o volume de exercícios proposto no capítulo pode ser pequeno para a maioria das pessoas, e sugerem a adaptação de exercícios anteriores para o reconhecimento das notas das cordas graves nessa região do instrumento.

Outro inconveniente desse capítulo é que são trabalhadas células e valores rítmicos bastante mais complexos que os anteriores, de modo que somam-se os desafios de lidar com posições e tonalidades não usuais para o violão com alguns ritmos bem

mais complexos, que podem inibir a leitura, não apenas pela dificuldade de decifrar o ritmo, mas também pelo desafio mecânico proveniente das rápidas subdivisões.

Esse capítulo apresenta exercícios em uma linguagem neotonal ou pseudotonal, o que é interessante, mas pode ser sentida a falta de exercícios mais tonais, para reforçar a prática dos clichês mais tradicionais de acordes, harmonia e digitação, que até poderiam ser dispensados em posições e tonalidades mais comuns, mas seriam interessantes de se trabalhar nessas posições altas, normalmente pouco trabalhadas.

A impressão que esse capítulo deixa é que houve uma tentativa de abordar diversos elementos dentro de um espaço pequeno, o que gera sobrecargas que podem inibir o bom desenvolvimento de alguns exercícios de LMPV, e passando a ser exercícios de digitação, com leitura lenta e truncada.

O sexto capítulo (DODGSON; QUINE, 1975, p. 29-39) é o último e trata da leitura de acordes, sem restrição de movimentação entre as posições do braço do instrumento. Dada a extensão das possibilidades que a leitura de acordes pode abranger, esse capítulo é muito pequeno. Os autores destacam a importância de desenvolver a habilidade de reconhecer espontaneamente as harmonias mais óbvias, bem como a habilidade de reconhecer as posições de mão esquerda para acordes arpejados, contudo não abordam isso sistematicamente.

Na página 31 (DODGSON, QUINE, 1975), os autores declaram a importância de ler obras de compositores clássicos para o violão, especialmente Carcassi, Carulli Giuliani e Sor. Segundo os autores, o estudo dessas obras é capaz de inculcar a estrutura e lógica que permitirão ao músico reconhecer os principais acordes de imediato, ao invés de soletrá-los, ou seja, ir além do desenvolvimento da habilidade de decifração e perceber as estruturas tonais e formais, o que vai ao encontro de teorias de expertise em resolução de problemas (WOLF, 1976, SLOBODA, 2005, 2007).

Entretanto, os autores consideram a construção convencional dessas peças um fator limitante de seu valor enquanto exercício de leitura, fazendo uma distinção entre as habilidades de decifração e as de percepção estrutural envolvida na predição sofisticada. Dessa forma, os autores passam a ideia de que o treino em LMPV estaria mais ligado aos movimentos dos olhos do que ao conhecimento de resolução de problemas acumulado na memória de longo prazo. Entretanto, o conhecimento acumulado sobre LMPV demonstra que grande parte da habilidade de leitura consiste justamente das habilidades cognitivas superiores que permitem a resolução de problemas e a predição sofisticada (WOLF, 1976, SLOBODA 2005, 2007; GOBET; SIMON, 1996). Dessa

forma, a construção óbvia das peças dos autores citados não deveria ser uma limitação, mas o contrário, dado que as habilidades de predição sofisticada e resolução de problemas parecem ser a chave para permitir melhorar a identificação das notas bem como melhorar fatores ligados ao movimento dos olhos, como intervalo olho-mão.

O método em questão (DODGSON, QUINE, 1975) apresenta 100 exercícios que variam desde pequenos trechos de um sistema, até exercícios mais longos, com cerca de uma página. Os exercícios são divididos em três tipos: exercícios de reconhecimento das notas de cada posição, exercícios musicais de leitura e exercícios de leitura de ritmo. Os primeiros são propostos a cada nova posição, para que o estudante exercite o reconhecimento de notas naquela região do instrumento. Os exercícios de leitura musical são bem variados, podendo ser puramente melódicos, homofônicos ou contrapontísticos. O último tipo, os exercícios rítmicos, consiste de trechos em que as posições de mão esquerda são restritas, geralmente formando um acorde, enquanto a mão direita explora ritmos mais complexos.

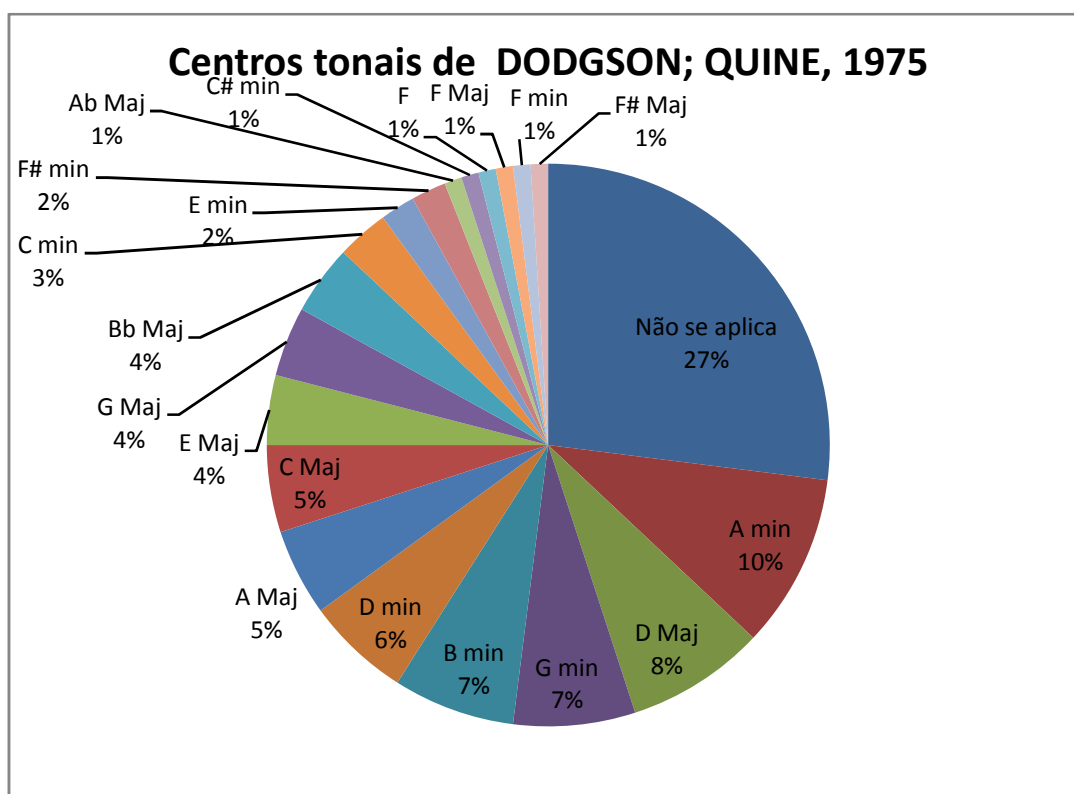


GRÁFICO 33 – Distribuição dos centros tonais no método de DODGSON; QUINE.

Na maioria dos exercícios desse método é possível falar em uma tonalidade ou modo, mas vários deles não possuem centros tonais e um possui um centro em fá, mas não é possível afirmar se é maior ou menor. Apesar de contemplar um leque mais amplo

de centros tonais, a ênfase sobre centros mais comuns na literatura do violão ainda predomina (GRAF. 33).

Apesar de muitos exercícios introduzirem elementos que violam a ‘síntaxe musical’ tradicional em algum ponto, no geral tendem a gravitar em torno de um centro tonal (68%). Os exercícios cujas harmonias são provenientes de fórmulas de digitação (24%) de mão esquerda são aqueles especialmente voltados para o ritmo, nos quais ao se estabelecer uma ou duas posições de acordes para mão esquerda, diminui-se a complexidade mecânica, sem eliminar por completo o trabalho de identificação de alturas, o que deixa mais recursos cognitivos para o processamento do ritmo. A distribuição dos tipos de textura nos exercícios é mais homogênea (GRAF. 34), o que proporciona desafios mais variados ao aprendiz.

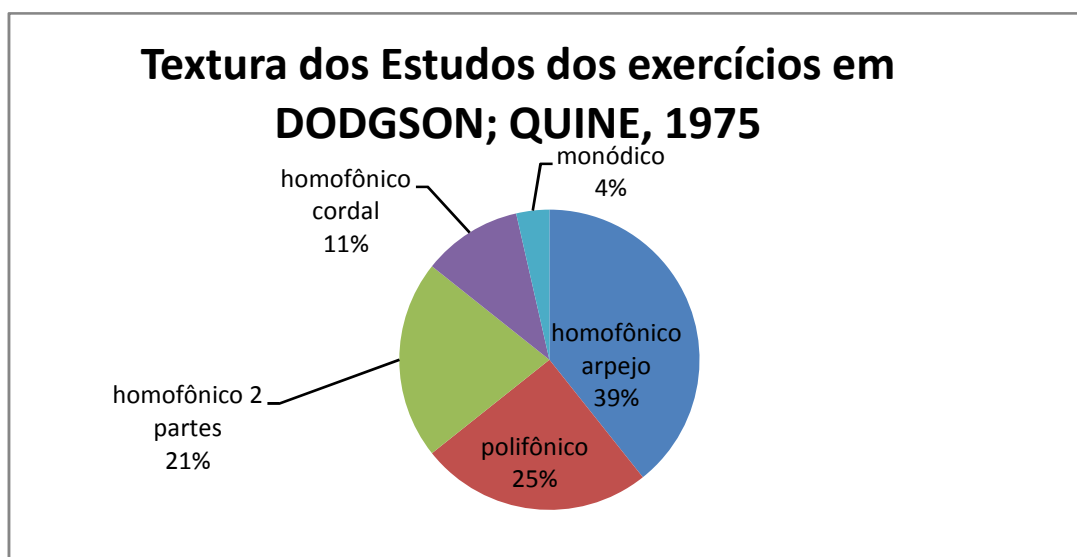


GRÁFICO 34 – Distribuição das texturas no método de DODGSON e QUINE.

Dentre fatores complicadores, apenas 08 peças apresentam algum tipo de modulação, 21 foram consideradas de harmonia inusitada e constatou-se o uso de acordes densos em 16 exercícios. A interação entre cordas presas em posições altas e cordas soltas foi identificada como elemento complicador em 14 dos exercícios. Apenas 02 peças apresentaram rápidos ritmos harmônicos ou ritmo dos baixos. Apenas 05 dos exercícios apresentam sincopação e uso sistemático de contratempos, 14 dos exercícios exploram ritmos irregulares, especialmente o uso de quiáteras e 06 exercícios usam compassos irregulares. 23 exercícios são voltados ao aprendizado de ritmos mais complexos.

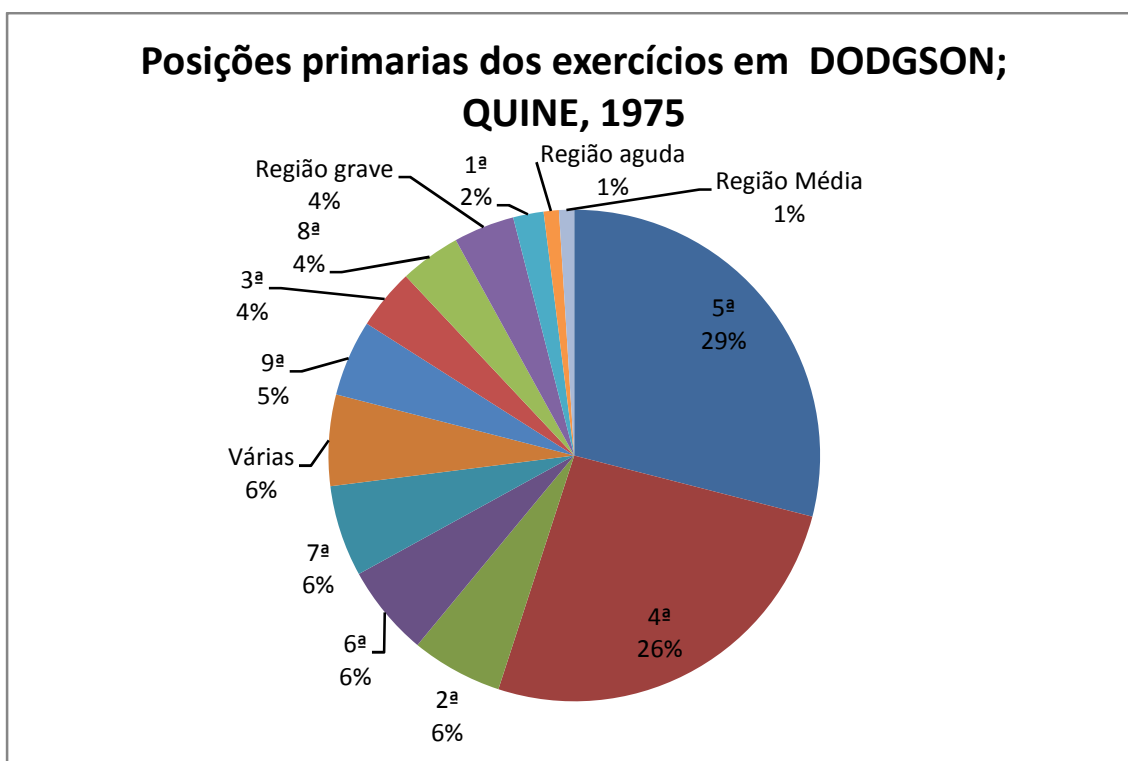


GRÁFICO 35 – Distribuição das posições primárias no método de DODGSON e QUINE.

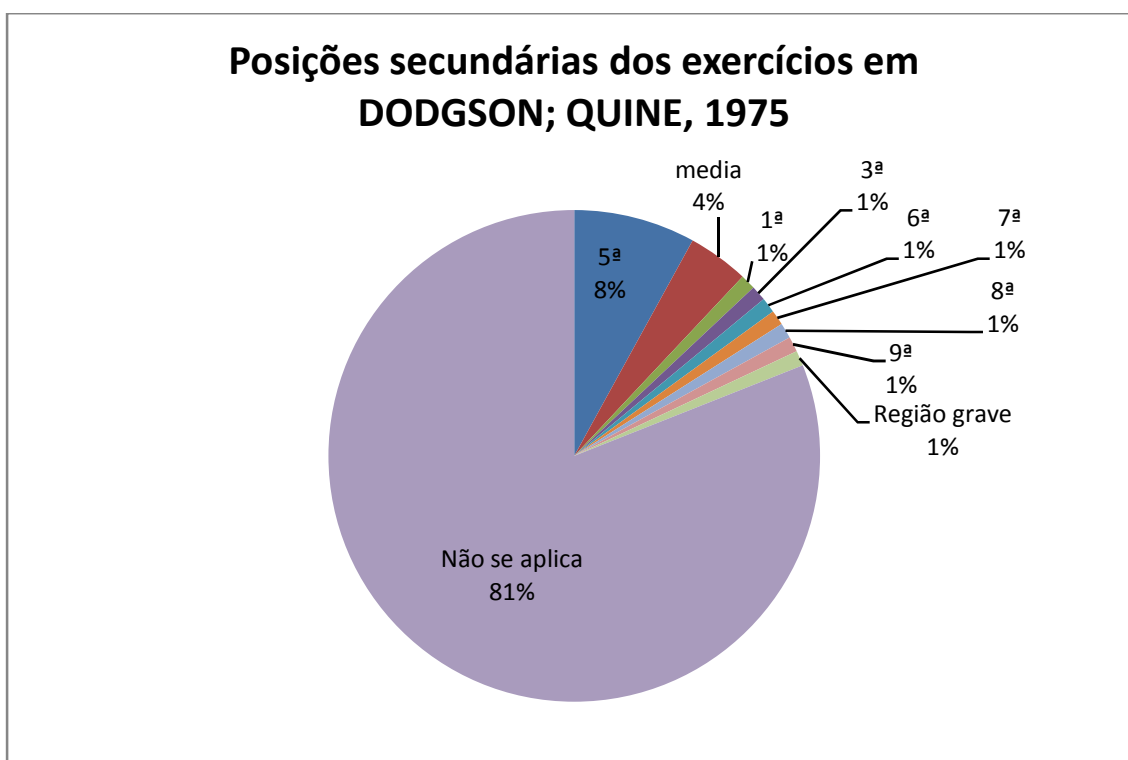


GRÁFICO 36 – Distribuição das posições secundárias no método de DODGSON e QUINE.

Nesse método é perceptível uma clara intenção de enfatizar a região média do instrumento, seguida pela região aguda, enquanto praticamente não se trabalha a região mais grave (GRAF. 35), o que vai ao encontro das concepções declaradas pelos autores

no início do método. As posições secundárias utilizadas nos exercícios também confirmam a ênfase na região média, com predominância da 5ª posição (GRAF. 36).

Esse método demonstra ser, conforme esperado dentre os métodos analisados, o mais completo e melhor estruturado para o ensino de LMPV, visto que, dentre os métodos apontados, este é o único que foi concebido especificamente para tal finalidade. O método demonstra estar bem alinhado à maioria dos conhecimentos em LMPV que a pesquisa tem averiguado, mas os autores demonstram uma concepção um pouco controversa no que tange o uso de peças tonais simples, como as do período Clássico, de acordo com sua declaração mencionada anteriormente. Aparentemente os autores buscam um treinamento que desenvolva os mecanismos cognitivos de controle do movimento ocular, dando menos ênfase aos mecanismos de resolução de problema e predição sofisticada, apesar de reconhecer a importância destes processos.

Os autores demonstram consciência da necessidade de mais volume de material seja ao indicar a reciclagem de exercícios para finalidades diferentes da original, ou ao prescrever a criação de exercícios e a leitura de peças do período clássico-romântico do violão, contudo não orientam bem esse processo. Além disso, um exercício composto pelo próprio aprendiz perde parte de sua eficácia na prática da LMPV, o que poderia ser sanado com a sugestão de troca de exercícios entre diversos aprendizes, o que dinamizaria o aprendizado e poderia compensar a falta de atividades para realização em conjunto, uma das lacunas desse método, apesar de diversas sugestões do uso de música de câmara como ferramenta para desenvolvimento da LMPV (LEHMANN; MCARTHUR, 2002; PACE, 1999, p. 10; LEHMANN; ERICSSON, 1996).

Dentre os pontos fortes, pode ser mencionada a explicitação dos pressupostos que governam os exercícios propostos, o que permite que professores e alunos obtenham ou componham exercícios que abordem os mesmos princípios, entretanto esses pressupostos poderiam ser mais detalhados, já que as indicações de composição e seleção de novos exercícios é muito sucinta.

Outro ponto forte é o trabalho específico sobre leitura de ritmo. Esse trabalho, apesar de ser feito por outros métodos, traz aqui uma vantagem ao simplificar elementos da mão esquerda, mas ainda assim trabalhar os padrões de movimento da mão direita na execução dos ritmos, visando sanar o problema percebido por Dalcroze de que boa parte das falhas dentre os aprendizes provinha da falta de representações mentais e físicas dos elementos musicais (FONTERRADA, 2008, p. 122), o que pode ser compreendido como uma falta de esquemas mentais internalizados para a realização desses ritmos, ou

chunks, que permitem a percepção e execução desses padrões de forma automática e unificada.

Adamo Prince – Método Prince: Leitura e Percepção – Ritmo

Os questionários citaram o uso do método de Adamo Prince elaborado para leitura de ritmo. Adamo Prince, 1954, é carioca e desde criança toca diversos instrumentos e compõe, tendo aprofundado seus estudos no violão quando tornou-se mais velho. Prince atua como professor há mais de 30 anos, tendo escrito diversos materiais didáticos, métodos e *songbooks* nos mais diversos gêneros de música popular (PASCHOAL, [2013?]).

O *Método Prince* é composto por três volumes de princípios semelhantes, mas com elementos rítmicos de complexidade crescente. Como não é um método para ensino de LMPV instrumental e violonística, apenas o primeiro volume foi analisado, já que foi suficiente para a compreensão da proposta.

O método analisado (PRINCE, 1993) é baseado no princípio da decomposição, separando os elementos musicais, dando ênfase apenas aos elementos rítmicos, propondo-se a explorar sistemática e progressivamente diversas possibilidades de compasso e figuras rítmicas (p. 9). É recomendado que o estudante não realize paradas ou oscilações no andamento, procurando contornar esses problemas através da escolha de andamentos adequados ao seu momento de aprendizagem (p. 10). O método visa ainda fornecer um número de exercícios suficiente para o treinamento da LMPV rítmica, evitando-se a repetição que por sua vez levaria à memorização.

Ainda no prefácio (PRINCE, 1993, p. 10) é manifestada a crença de que o treinamento de leitura consiste em condicionar os reflexos, o que condiz com a bibliografia de resolução de problemas por experts, que adquirem esquemas ricos na memória de longo prazo, o que por sua vez permite que eles sejam capaz de reconhecer grupos de informação maiores e em menos tempo que os iniciantes (WOLF, 1976; GOBET, SIMON, 1996).

O método também expressa a consciência de que existem patamares de desenvolvimento, e que após algumas semanas de treinamento é possível perceber o progresso do estudante, o que coincide com as pesquisas em expertise que lidam com a prática deliberada e aprendizado de operadores de telégrafo, que demonstraram atingir patamares de desenvolvimento que só foram vencidos após uma nova reorganização do

conhecimento na MLP, que os permitiu operar em um nível de *chunking* mais avançado (GLEITMAN, 1981, p. 318-320).

Antes de iniciar os exercícios de leitura de ritmo propriamente ditos, o método faz uma revisão dos elementos notacionais do ritmo e apresenta padrões rítmicos que acontecem corriqueiramente dentro de uma música, chamados de clichês visuais, mas que poderiam também ser nomeados de células rítmicas básicas ou motivos (PRINCE, 1993, p. 10-20). Em seguida o autor prescreve uma série de procedimentos para a leitura dos exercícios a uma voz e a duas vozes, indicando como marcar a pulsação, articular os ritmos, etc (p. 21-24).

Da página 26 até o final do volume, na página 221 (PRINCE, 1993), o método é repleto de exercícios de leitura de ritmos, iniciando com figuras de maior duração, e sempre em compassos simples. Ao longo do volume são incluídas as células rítmicas mais complexas, com uso de ponto de aumento e ligaduras de prolongação. O método é bastante adequado na explicitação dos princípios explorados em cada exercício, o que pode ser de utilidade para a criação de novos exercícios complementares ou na busca de materiais adicionais para complementar o estudo.

O livro demonstrou ser bastante satisfatório no volume de exercícios e na progressão dos mesmos por ordem de dificuldade. Apesar de ser desenvolvido visando a melhora da LMPV do ritmo, o método não possui nenhuma ligação direta com nenhum instrumento. Pensando em Dalcroze (FONTERRADA, 2008, p. 122-123) e sua proposta de integração do conhecimento teórico e prático em representações internas, esse método pode ser mais eficaz através, por exemplo, da adaptação de exercícios para realização no instrumento, otimizando a junção desse conhecimento à realidade do *performer*. Um exemplo simples seria a realização dos exercícios a duas vozes no violão, utilizando o polegar para uma voz e os demais dedos para as outras, prática bastante próxima da leitura no violão, bem como a aplicação de alguns padrões rítmicos apresentados a melodias ou acompanhamentos, rasgueados, arpejos e acordes plaquê.

O uso desse método por parte dos professores de violão ressoa nos achados das pesquisas que demonstram que o ritmo costuma ser a dimensão mais negligenciada na leitura (HENRY, 2011; MCPHERSON, 1994, p. 229; ELIOTT, 1982 apud GROMKO, 2004). Obviamente esse método visa tratar de problemas de leitura que não dizem respeito à geografia do instrumento, mas os professores que prescrevem tal método provavelmente partem do princípio da decomposição da habilidade de LMPV visando

dar fluência em um aspecto da leitura que permita a concentração em outros aspectos em momentos posteriores, o que diminui a sobrecarga cognitiva.

Teodomiro Goulart – Método Violar – volume “As cartas”

Teodomiro Goulart nasceu em 1955, em Minas Gerais, desfruta de uma sólida formação acadêmica, tendo dentre seus professores Koellreutter. Leciona violão e matérias teóricas desde 1982, participou de festivais de música contemporânea no Brasil e exterior, como intérprete, palestrante, compositor e professor. Suas pesquisas estão relacionadas a novas formas de organização do som (GOULART, 2006).

O método Violar (GOULART, 2006) não é composto no formato de um livro convencional, mas de várias cartelas não paginadas, em tamanho A3. As cartelas que vêm na frente do conjunto apresentam o método e explicam formas de trabalhar com o material, enquanto as demais cartelas são compostas de figuras pequenas em formato retangular de aproximadamente 5x4 cm. Esses cartões menores devem ser recortados para ser recombinaados formando os exercícios e atividades. O material vem com uma estante de suporte de partituras adaptada com várias fileiras de pequenas prateleiras, chamado de tabuleiro, que permite a colocação de diversos cartões lado a lado em até seis fileiras horizontais.

Esse volume é subtítuloado pelo autor como ‘As Cartas’, fazendo referência a esses cartões que são compostos de elementos diversos de notação musical, símbolos de notação específicos do violão como as cordas, os dedos da mão esquerda e mão direita, ritmos, alturas, etc. Segundo o autor, esse material é operacionalizado por uma diretriz geral, que seriam os princípios para construção dos jogos (GOULART, 2006).

Tais jogos são voltados à aprendizagem dos elementos técnico-musicais do violão. São montados no tabuleiro que acompanha o conjunto, a partir da definição de objetivos a alcançar, regras e diretrizes para que isso ocorra. Essas regras e diretrizes são definições que delimitam o exercício, desde os movimentos, as posições, cordas, articulações, fraseado, dinâmica, conjunto de alturas, timbres, etc. A partir dessas definições os cartões são dispostos no tabuleiro para formar uma montagem, que representa o jogo definido. As montagens são visualmente livres, podendo representar um braço do instrumento, um ciclo ou uma sequência de leitura similar a uma partitura, por exemplo.

As explicações sobre as montagens são bastante extensas, mas não são suficientemente detalhadas, especialmente por não fornecer exemplos que concretizem

os direcionamentos que, por sua vez, são bastante abstratos e genéricos. De acordo com o autor, o segundo volume de seu método, que é subtítuloado ‘Os Jogos’, traria as propostas de atividades que governariam a organização e uso das cartas do método em questão. Mas o próprio autor informa que esse segundo volume ainda não foi publicado e alguns dos questionários respondidos, bem como informações em páginas da web, informam que foram ministrados alguns cursos presenciais que introduzem os conceitos dos jogos. O autor do método forneceu o primeiro volume, mas não respondeu os e-mails subsequentes a respeito do segundo volume.

A rigor, esse primeiro volume (GOULART, 2006) não consiste um método de instrumento propriamente dito, pois conforme já abordado, um método é um livro que reúne os princípios metodológicos de um determinado autor (REYS; GARBOSA, 2010). Entretanto esse volume consiste de algumas considerações que podem ser interessantes, mas não são suficientes para a compreensão e aplicação do pensamento do autor ao ensino e aprendizagem do instrumento. Fora isso, acompanham cartas que são recursos visuais que podem ser ordenados livremente para composição de exercícios e atividades. Não há nenhuma proposta concreta de atividades neste material, mas apenas algumas cartelas maiores que possuem exemplos de disposição das cartas menores, entretanto não há sistematicidade nem explicitação das atividades que devem ser realizadas a partir dessa organização dos materiais. Assim, esse material não pode sequer ser analisado enquanto um método, já que não há atividades propostas. O que pode ser observada é a qualidade do material visual, que pode ser um recurso rico para estimular a leitura, especialmente de crianças. Entretanto, tudo que pode ser notado com uso dessas cartas pode ser escrito na pauta convencional, a lápis, de forma que não se pode avaliar o pensamento do autor já que o volume que revelaria sua metodologia não foi publicado nem foi concedido acesso ao mesmo sob a forma de manuscrito.

Análise numérica dos métodos usados no ensino de LMPV

Aos métodos de Adamo Prince (PRINCE, 1993) e Teodomiro Goulart (GOULART, 2006), dada suas características, não foi possível aplicar os mesmos parâmetros para análise numérica, de forma que foram considerados os demais métodos. Foram analisados determinados elementos que são trabalhados nos métodos usados no ensino da LMPV, segundo os professores que responderam aos questionários.

As informações já demonstradas individualmente para cada método foram somadas e contabilizadas com a finalidade de perceber que elementos importantes para

a LMPV esses materiais didáticos abordam e quais os elementos que recebem menos atenção. Os métodos analisados tiveram ao total 282 exercícios ou peças lidas e esses exercícios variaram desde pequenos trechos de um sistema, até peças de 03 páginas.

Dentre as peças no modo maior, predominam as tonalidades dos cinco acordes maiores que podem ser realizados na primeira posição do violão com cordas soltas (GRAF. 37), que são as tonalidades maiores que predominam no repertório de violão.

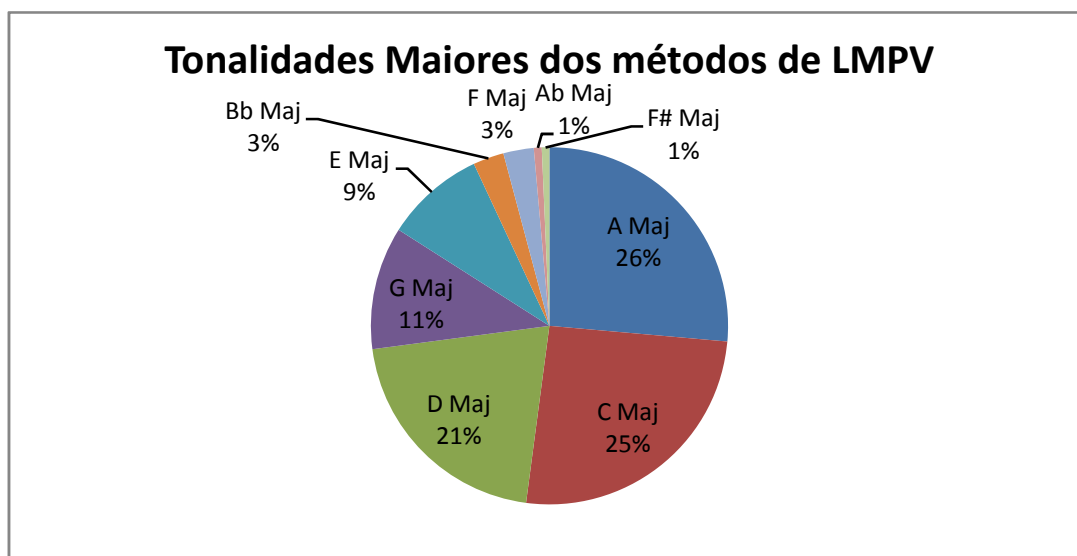


GRÁFICO 37 – Distribuição dos centros tonais maiores nos métodos de LMPV analisados.

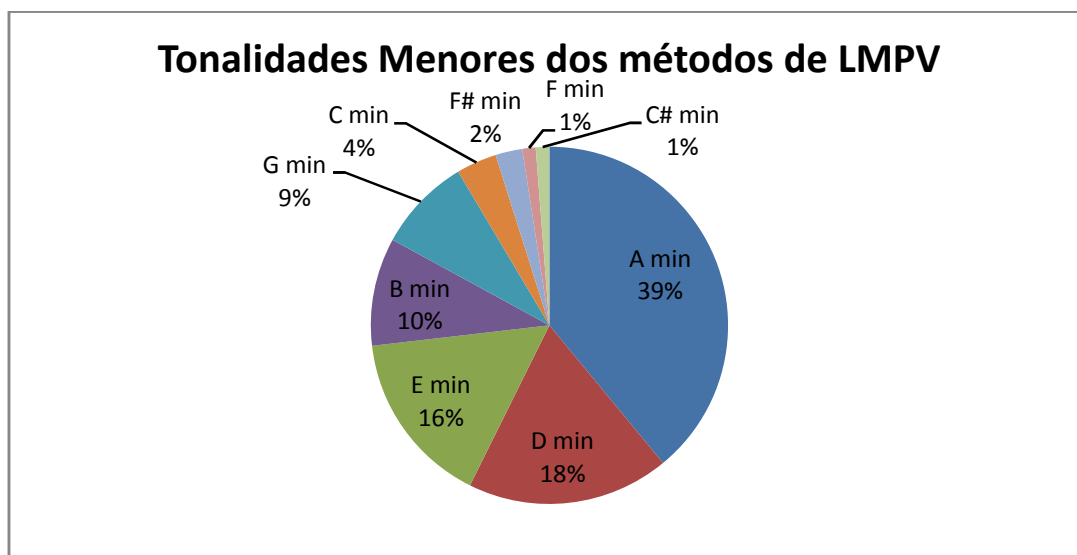


GRÁFICO 38 – Distribuição dos centros tonais menores nos métodos de LMPV analisados.

No caso das tonalidades menores diversidade é pequena, com predomínio de tons relativos e/ou paralelos aos tons maiores mais usados (GRAF. 38), com preferência por tonalidades que tenham poucos acidentes, com maior tendência para sustenidos e

que tenham tônica e/ou dominante nas notas dos bordões Mi, Lá e Ré, liberando um dedo da mão esquerda, o que facilita saltos e digitações de notas agudas.

Além das peças em que se pode definir um centro tonal, há peças cujo centro tonal é indefinido, ou ainda algumas que possuem um centro de gravidade, mas não são regidas por relações tonais ou modais (GRAF. 39). Nesse grupo aparece um maior equilíbrio, especialmente porque boa parte dessas peças provém da série de estudos de Paulo Porto Alegre (PORTO ALEGRE, [1991]a, 1991a, 1991b, [1991]b), que demonstrou uma tendência de explorar esses centros de forma deliberadamente mais homogênea.

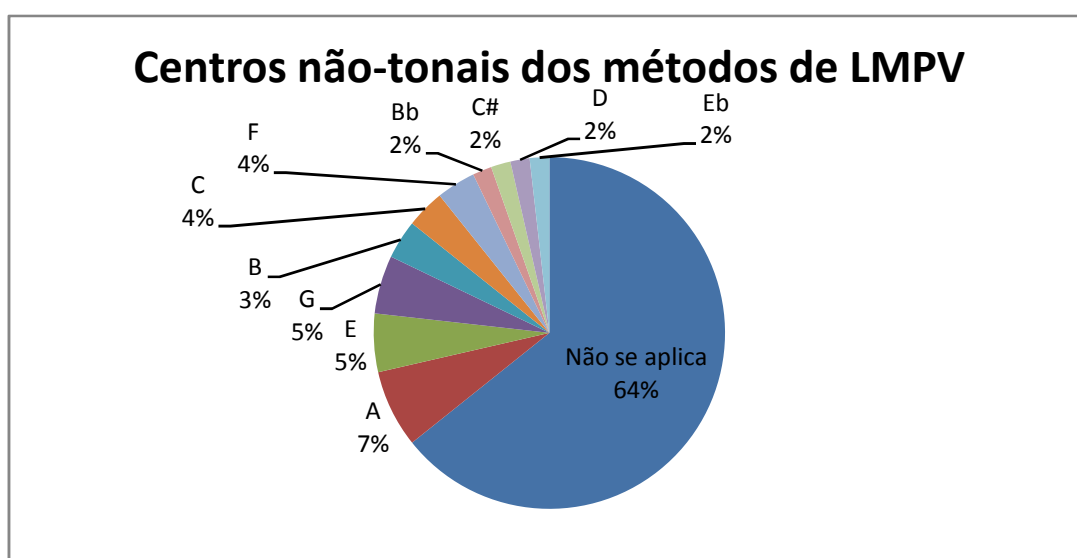


GRÁFICO 39 – Distribuição dos centros não-tonais maiores nos métodos analisados.

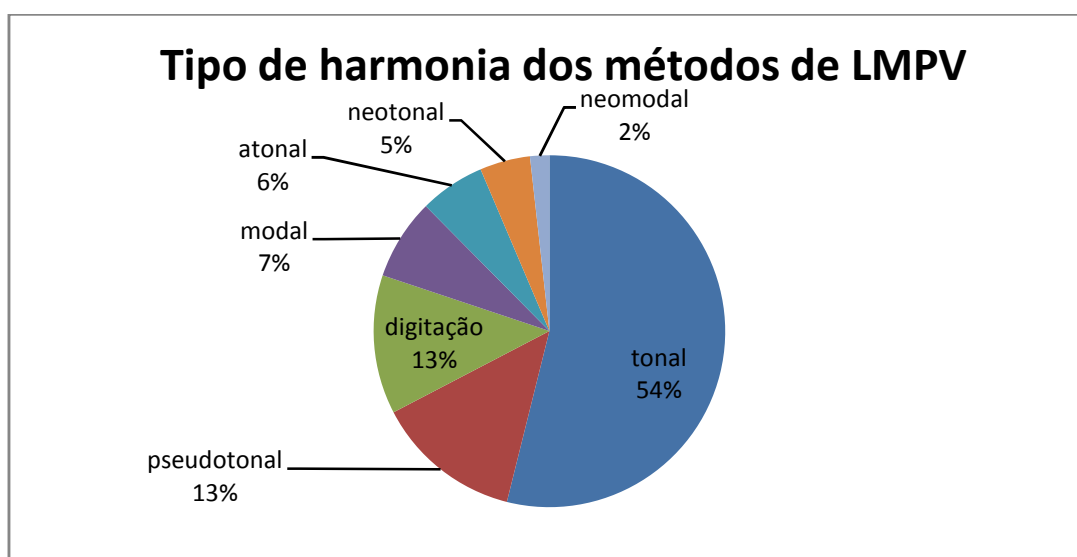


GRÁFICO 40 – Distribuição dos tipos de harmonia nos métodos de LMPV analisados.

Nos métodos analisados predominaram peças tonais (GRAF. 40), o que é desejável em métodos para iniciantes, mas considerando-se que são usados no ensino superior, seria de se esperar que houvesse mais diversidade no material de ensino de LMPV. Isso dá indícios no sentido de confirmar a hipótese de que a prática de LMPV no ensino superior brasileiro tende a acontecer para suprir lacunas na formação.

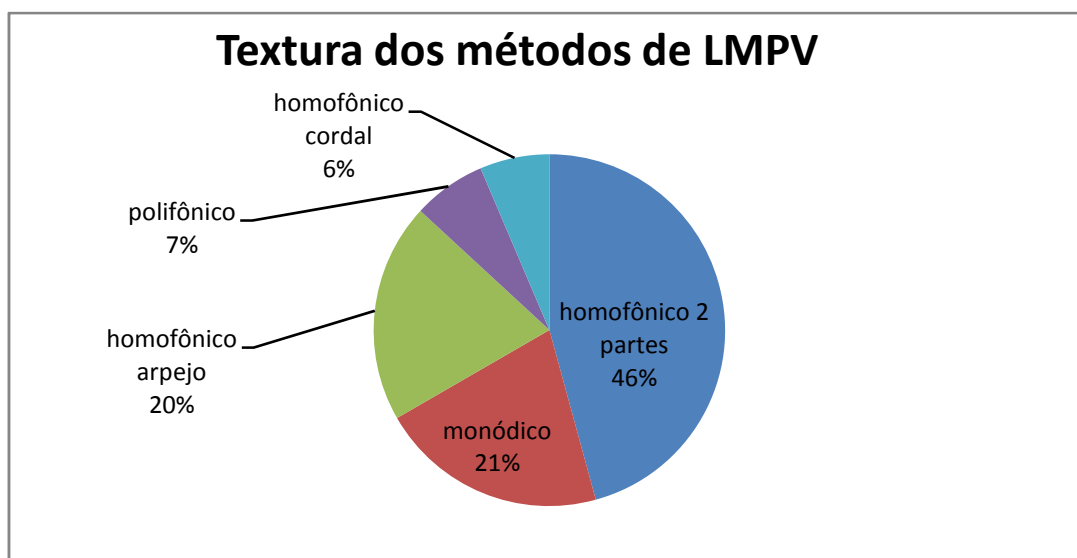


GRÁFICO 41 – Distribuição das texturas nos métodos de LMPV analisados.

Os tipos de textura predominantes nas peças lidas (GRAF. 41) indicam praticamente o mesmo que os tipos de harmonia (GRAF. 40). A prevalência de homofonias a duas partes e monodias novamente aponta para a suposição de que o ensino da LMPV provavelmente só acontece nos casos de estudantes que possuem muitas deficiências de formação, o que demanda exercícios simples, e esse aprendizado fica por conta própria do aluno e da leitura de peças para apresentar nas aulas.

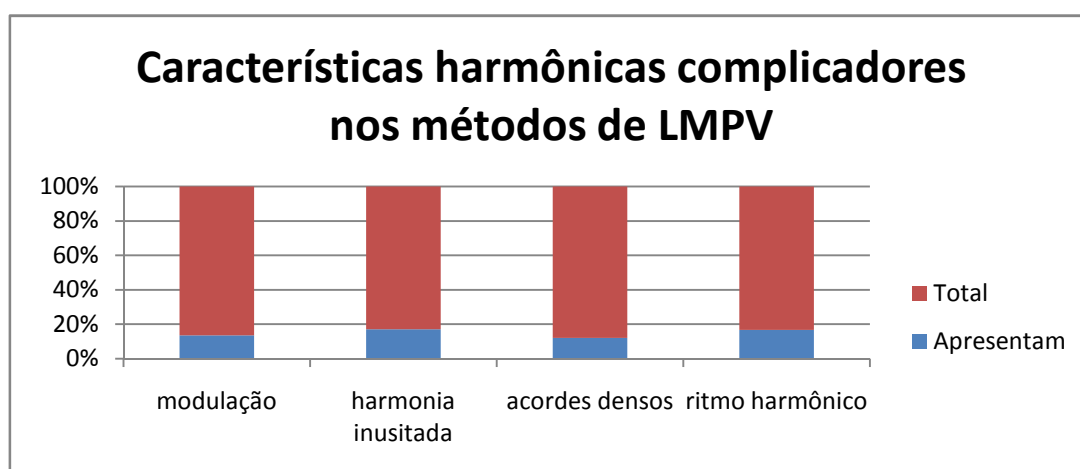


GRÁFICO 42 – Distribuição da presença de características harmônicas potencialmente complicadoras nos métodos de LMPV analisados.

Dentre fatores complicadores na harmonia percebemos que menos de 20% das peças apresentam modulações, ou harmonia inusitada, muitos acordes densos ou ritmo harmônico e/ou dos baixos rápido (GRAF. 42).

Dentre fatores complicadores rítmicos (GRAF. 43), apenas 10% das peças apresentam elementos como ritmos sincopados ou com ataques em contratempo, uso de ritmos irregulares e quiálteras, compassos irregulares ou mistura de compassos, apontando ênfase na LMPV sobre as alturas, enquanto o ritmo é relegado. O andamento das peças não foi considerado porque diversas das peças não apresentam andamento e, tradicionalmente, em treino de LMPV, o andamento pode ser bastante flexibilizado para adequar-se à habilidade do aprendiz.

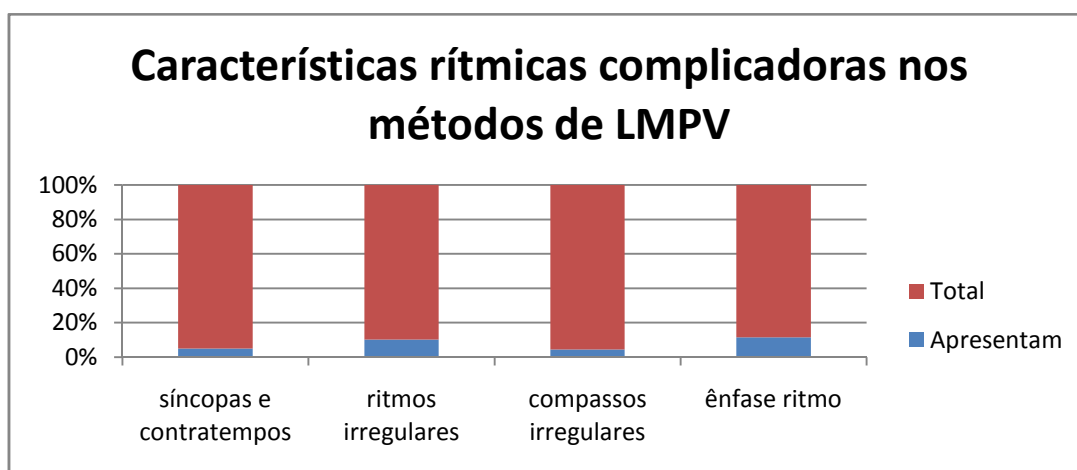


GRÁFICO 43 – Distribuição da presença de características rítmicas potencialmente complicadoras nos métodos de LMPV analisados.

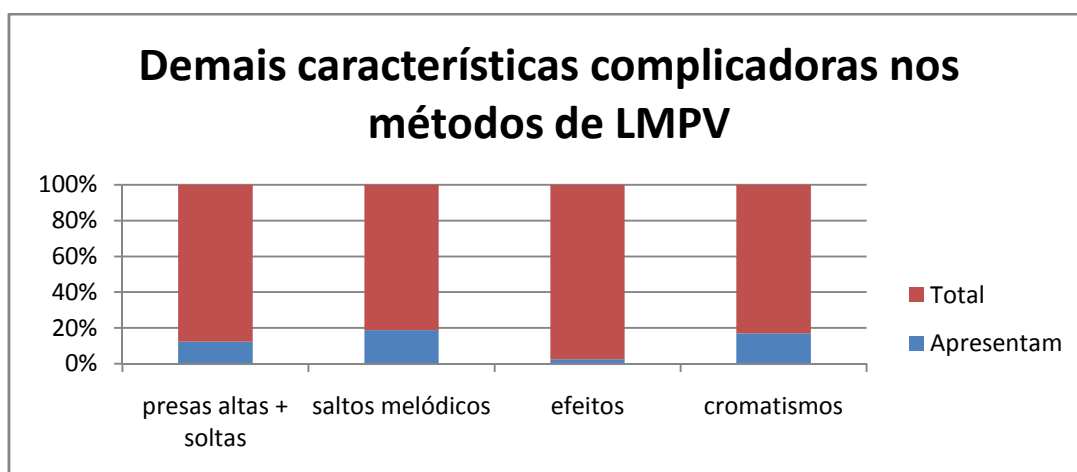


GRÁFICO 44 – Distribuição da presença de outras características potencialmente complicadoras nos métodos de LMPV analisados.

Conforme demonstra o GRAF. 44, em menos de 20% das peças analisadas apareceram alguma das demais características complicadoras para LMPV. Além disso,

em todas as peças analisadas, apenas 15 demandaram afinações diferentes do padrão. 07 peças demandaram afinação com 6ª corda em Ré, que é, provavelmente, a *scordatura* mais comum no repertório do violão, 05 peças demandaram afinação com a 3ª corda em Fá#, que seria a afinação típica de alaúdes renascentistas e 03 peças do método de Carcassi ([1836]) requerem afinação em Mi Maior (Mi, Si, Mi, Sol#, Si, Mi, do grave para o agudo), fora do comum para os violonistas. Tratando-se da formação do violonista seria interessante um maior contato com afinações diferentes, mas em se tratando de LMPV é desejável uma ênfase na afinação padrão, pois será a mais utilizada e, pensando-se na provável deficiência de formação dos alunos, é de se compreender que seja bastante reforçado o ensino da afinação padrão.

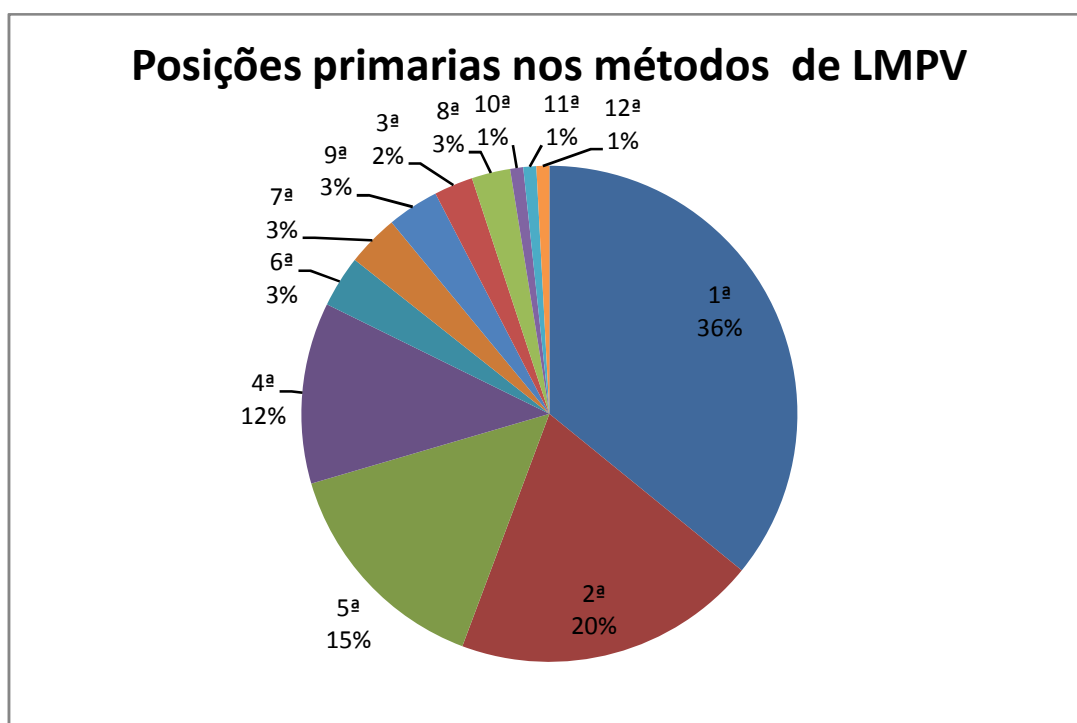


GRÁFICO 45 – Distribuição das posições primárias nos métodos de LMPV analisados

No GRAF. 45 está demonstrada a distribuição de peças cuja posição predominante é bem definida, e no e GRAF. 46 estão agrupadas as regiões do braço do instrumento predominante na leitura das peças. É muito grande a ênfase nas primeiras posições, até a 5ª casa do instrumento, bastante compreensível ao se pensar na presumida falta de base dos alunos, e isso explica também a dificuldade de muitos violonistas em ler em posições mais altas.

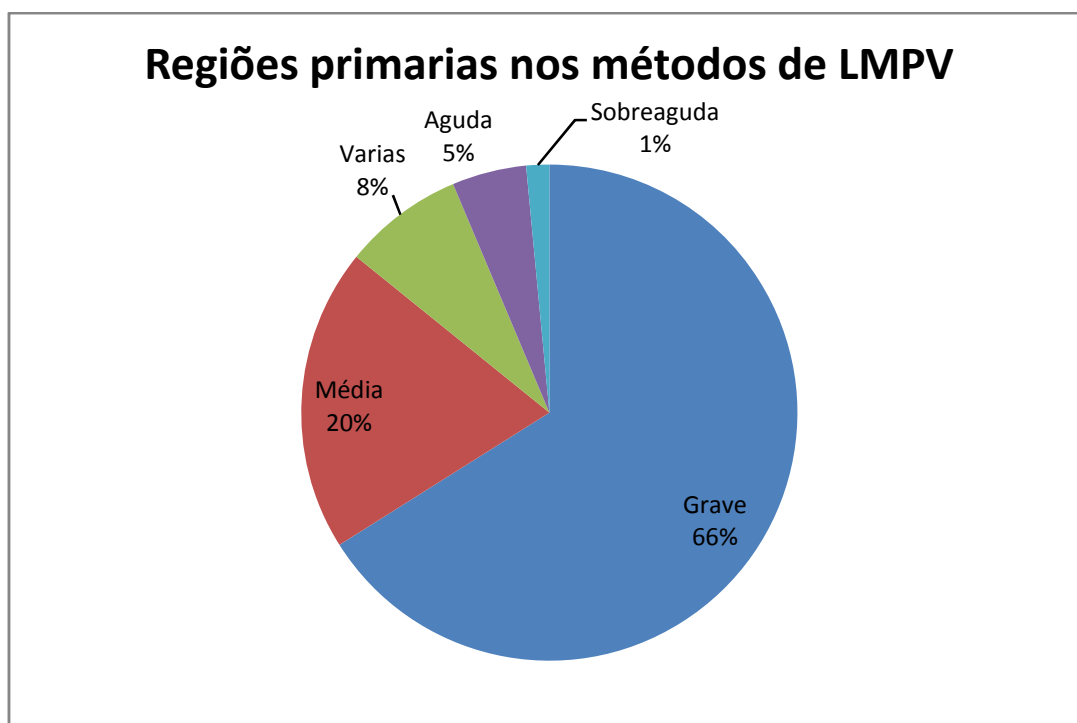


GRÁFICO 46– Distribuição das regiões primárias nos métodos de LMPV analisados

Apesar de haver um maior equilíbrio no uso de regiões secundárias (GRAF. 47), com a região média ultrapassando a região grave, podemos perceber que menos de um quarto das peças nos métodos analisados demandam posições secundárias, o que por sua vez indica que as peças usadas para estudo da LMPV tendem a ser bastante simples, sem necessidade de mudança de posição, mantendo-se quase sempre na região grave do instrumento, compreendida entre as 04 primeiras casas.

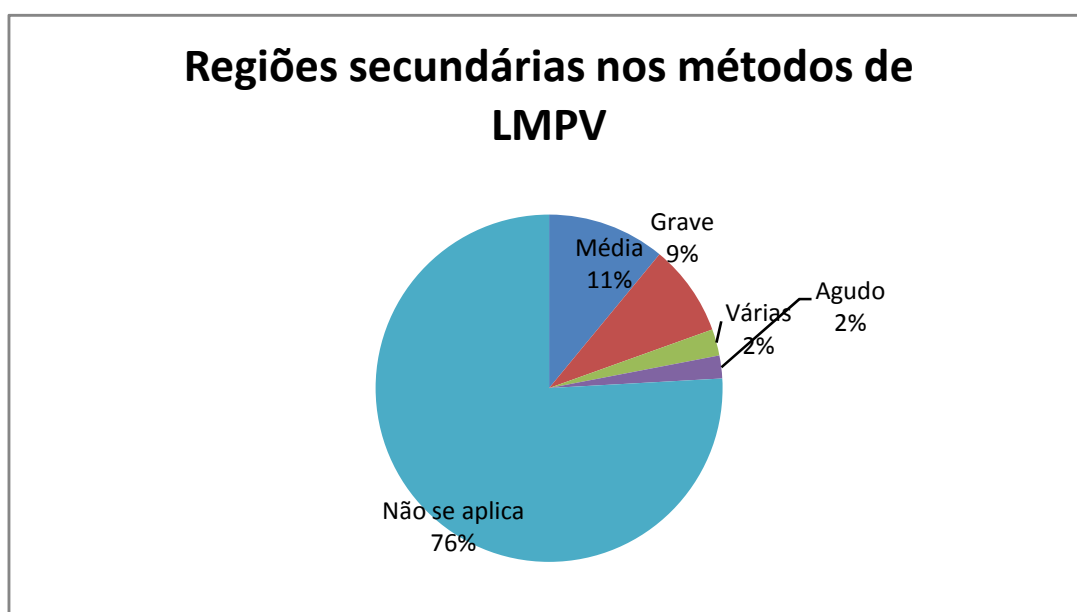


GRÁFICO 47 – Distribuição das regiões secundárias nos métodos de LMPV analisados.

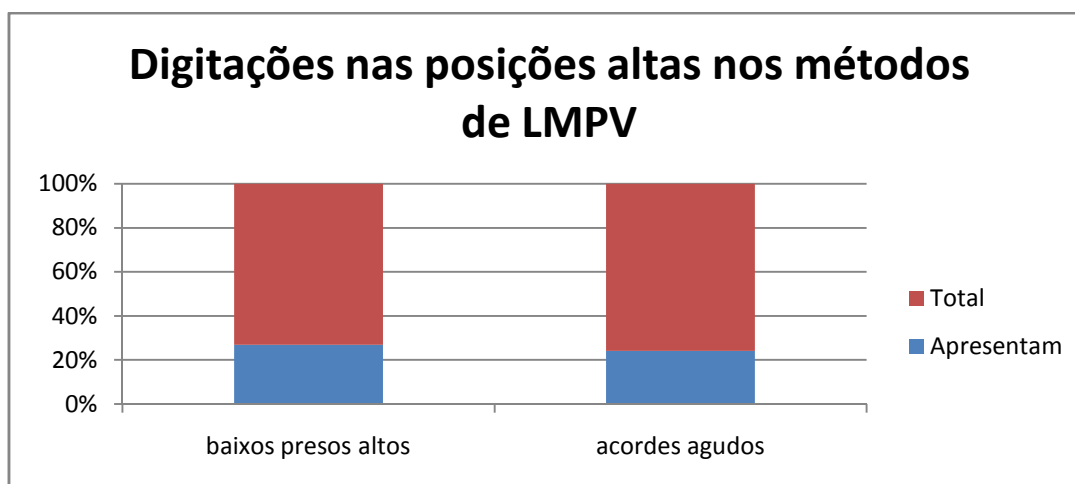


GRÁFICO 48 – Distribuição da presença de digitações nas posições altas nos métodos de LMPV analisados.

O gráfico acima complementa a informação sobre as posições para digitação, demonstrando que em cerca de 30% das peças analisadas acontece a digitação de baixos nas regiões médias ou agudas e cerca de 25% das peças apresentam acordes com notas intermediárias também nessas regiões (GRAF. 48).

Essas análises numéricas simples são suficientes para demonstrar que o material utilizado no ensino de LMPV pelos professores dos bacharelados em música do Brasil tende a ser simples, focado nas cinco primeiras posições do instrumento. O repertório contido nesse material tende a corroborar a concepção predominante entre os professores de que o melhor repertório para trabalhar a LMPV é de música Clássica, que por sua vez reflete na pouca diversidade rítmica.

Conforme já foi mencionado, aparentemente o ensino de LMPV acontece no início da formação, apenas para garantir um mínimo de fluência para que o estudante seja capaz de ler as peças solicitadas entre uma aula e outra, sem que haja atrasos no calendário letivo. O eventual desenvolvimento da leitura parece ser deixado a cargo da leitura desse repertório e da necessidade individual de cada aprendiz (HARDY, 1998 apud RISARTO, 2010).

Análise qualitativa dos métodos

Nessa seção foram analisados os métodos a partir do referencial teórico sobre organização de material instrucional (HEUSER, 2010) e uma síntese das relações encontradas na literatura de LMPV e nos referenciais teóricos sobre resolução de problemas (WOLF, 1976; COSTA BXMO, 2013a, GOBET; SIMON, 1996), expertise e prática deliberada (WOLF, 1976; WOLMAN, 1973; GLEITMAN, 1981; ERICSSON;

KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993), e fluxo (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2000; CUSTODERO, 2006).

Uma vez que a maior parte dos métodos não foi feito para ensino de LMPV, os princípios enumerados por Heuser para avaliação de métodos de instrução (2010, p. 388) foram aplicados apenas ao método de Dodgson e Quine (DODGSON, QUINE, 1975), com alguns apontamentos sobre os demais métodos onde considerou-se pertinente.

Os métodos adaptados ao ensino de LMPV não podem ser propriamente avaliados quanto a atenção ao processamento perceptual pré-atencional, e à organização eficiente (HEUSER, 2010, 388), uma vez que esses materiais não foram concebidos propriamente para tal finalidade.

Segundo Heuser (2010, p. 388), a colocação de termos relevantes juntamente a exemplos pertinentes e a organização efetiva, desenvolve, mantém e aperfeiçoa as habilidades e conceitos. Entretanto não há uso de termos específicos, exceto no caso do método de Carcassi ([1836]), que apresenta o conceito de posição, juntamente com exemplos pertinentes.

Também não é de se esperar que haja codificação verbal e treino mental (HEUSER, 2010, 388) específicos para a LMPV. Mas cabe mencionar que os métodos analisados, mesmo para suas finalidades originais não apresentam essas características bem desenvolvidas.

No caso do método de Dodgson e Quine (DODGSON; QUINE, 1975) o processamento pré-atencional é levado em conta, como por exemplo, iniciar o método pela 5ª posição, ao invés da 1ª posição habitual. Entretanto, a organização do método não parece ser muito eficaz na aquisição de certos conceitos, como padrões de digitação escalares ou acórdicos. Apesar de esses conceitos serem trabalhados através da interação com seus atributos intrínsecos, o que é desejável, não existe uma codificação verbal de tais conceitos (HEUSER, 2010, p. 388). Quanto ao uso de termos relevantes também não se faz muito presente no caso desse método.

O método de Dodgson e Quine (1975) apresenta as seguintes características desejáveis num material instrucional, segundo Heuser (2010, p. 388): a) organização efetiva, que desenvolve, mantém e aperfeiçoa as habilidades e conceitos; b) propostas de treino mental e atividades generativas ou criativas. Essas propostas, por sua vez, demandam c) esforço mental, o que melhora a aquisição de habilidades mentais.

Além disso, Heuser (2010, p. 389) formula uma série de perguntas que complementam a avaliação. Dentre os elementos avaliados por tais questões, podemos destacar, no método em questão (DODGSON, QUINE, 1975), que é eficiente a compartimentalização e redução das complexidades, por exemplo, ao isolar o estudo das posições, ou quando se reduz a complexidade da mão esquerda para desenvolver aspectos mecânicos da execução do ritmo pela mão direita.

Assim, pode-se dizer que o método de Dodgson e Quine (1975), de uma forma geral, guia o estudante no estabelecimento e estratégias de aprendizagem eficientes. Entretanto, as reflexões sobre expertise em resolução de problemas (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993; GOBET; SIMON, 1996), dizem que o método não apresenta um volume de exercícios satisfatório para aquisição das habilidades e assimilação dos conceitos e suas instruções para sanar esse problema são muito vagas, seja na elaboração ou na seleção de material complementar. Um ponto que fica um pouco nebuloso é a declaração dos pressupostos que orientam as atividades, pois existem pressupostos que são declarados, mas existem pressupostos e condições implícitas nos exercícios que não são declarados.

Outro ponto que parece levemente comprometido é a gradação das atividades, que segundo autores da teoria de fluxo (CUSTODERO, 2006; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2001) e prática deliberada (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993) é crucial para o bom desenvolvimento. Em alguns pontos é possível perceber alguns saltos de dificuldade na leitura, ou a acumulação de dificuldades de leitura com dificuldades de execução que podem prejudicar a eficácia ideal do exercício.

Refletindo sobre motivação, especialmente a partir da teoria do fluxo (CUSTODERO, 2006; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2001), é possível que a promoção da motivação seja dificultada, especialmente devido o pequeno leque de repertório e gêneros musicais abordados neste livro. Contudo, não faz sentido esperar de nenhum desses métodos muita variedade, dado seus contextos e o fato de que foram compostos com outras finalidades, de modo que fica a cargo do professor o gerenciamento dessa questão. Essa limitação de gêneros e estilos abordados também restringe os elementos musicais trabalhados, o que pode deixar lacunas na leitura de ritmos sincopados, figurações e harmonias típicas da música brasileira, por exemplo.

Pensando-se em termos de prática deliberada (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993) voltada para a melhoria da LMPV, podemos destacar o método de

Carcassi ([1836]) que possui um trecho voltado para o conhecimento das notas por posições, com um exercício específico para aprofundar cada novo conhecimento. Já os estudos de Paulo Porto Alegre (PORTO ALEGRE, [1991]a, 1991a, 1991b, [1991]b) também podem ser pensados como exercícios específicos para o conhecimento das diversas posições do braço do instrumento, apesar de suas limitações enquanto exercícios de LMPV. O método de Stephen Dodgson e Hector Quine (DODGSON; QUINE, 1975) possui diversos exemplos de deliberação na elaboração dos exercícios como, por exemplo, os exercícios iniciais em cada posição, voltados para a assimilação das notas possíveis naquela região, ou os interlúdios rítmicos, em que os elementos das alturas são simplificados para que se concentre nos mecanismos de execução do ritmo pela mão direita.

Propostas da Literatura

Contudo, essas possibilidades de aproveitar exercícios sob os princípios de teorias como a prática deliberada, assim como o fluxo, só se efetiva quando existe uma adaptação do exercício proposto aos objetivos que se deseja alcançar e ao nível de habilidade do aprendiz (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2001). Assim, a utilidade desses materiais como exercícios, segundo os princípios de prática deliberada ou do fluxo, depende do efetivo casamento entre sua proposta e as demandas do aprendiz.

Além das propostas dos métodos, muitas outras possibilidades de prática deliberada mais específicas para a LMPV podem ser sugeridas, como, por exemplo, Danilo Bogo (2013) propõe em sua tese de doutorado um plano de treinamento para favorecer a formação de automatismos na LMPV, fruto da formação de *chunks* na MLP, com a finalidade de promover o reconhecimento de acordes como uma única entidade ao invés de notas isoladas. Sua proposta de estudo de padrões de digitação de tríades nas regiões do braço do instrumento, vinculando o padrão visual da partitura ao padrão motor necessário para realizar o acorde pode ser considerada uma proposta de prática deliberada, em que um elemento específico é trabalhado, em busca de seu domínio. Essa prática pode ser potencializada através de exercícios específicos para a aplicação desses conhecimentos na LMPV, abordando uma posição e um grupo de cordas por vez, na medida em que esse conhecimento é apresentado.

Uma das formas de viabilizar isso, seriam atividades que envolvem a escrita de exercícios a partir de alguns parâmetros norteadores. Assim, os próprios alunos podem criar matérias novos que seriam intercambiados entre diversos estudantes, para prática da LMPV. Outra possibilidade de prática deliberada sobre esse tema seria a identificação e rotulação desses padrões de digitação de acordes à medida em que ocorressem em uma obra. A leitura dessas peças com mudança da região do braço do instrumento forçaria o aprendizado de novos padrões motores para os mesmos padrões visuais da partitura, ajudando a enriquecer seus esquemas cognitivos.

Esse tipo de proposição visa, por exemplo, preencher a lacuna apontada por Risarto (2010), que relata a falta de contextualização dos conteúdos de disciplinas teóricas com a prática, ou a falta de integração de conhecimentos declarativos à memória procedural. Essa lacuna poderia ser diminuída através da aplicação gradual dos novos conhecimentos através de exercícios deliberados, como os acima propostos.

Esse tipo de proposição vai ao encontro da concepção de resolução de problemas presente na literatura de LMPV (COSTA BXMO, 2013a), pois visa promover a estruturação e hierarquização do conhecimento na MLP. Essa riqueza de codificação e integração do conhecimento na MLP libera recursos cognitivos na MCP durante a LMPV, pois esse conhecimento ricamente codificado na MLP é recuperado em blocos ou *chunks*, cada vez maiores, à medida em que ficam mais ricos esses blocos de informação, e promovem melhor a predição sofisticada de alturas, acordes e ritmos, bem como a execução desses elementos sem a necessidade de reflexão ou ensaio (WOLF, 1976; COSTA BXMO, 2013; GOBET; SIMON, 1996). Logo, a resolução de problemas em LMPV está na gênese da capacidade de improvisar/adivinhar/completar as informações da partitura e a prática deliberada estuda como agilizar esse processo de tornar-se expert, aprofundando as estruturas de conhecimento na MLP.

Após essa discussão, não parece razoável esperar que um método de ensino seja completo, especialmente pensando-se na amplitude de formação demandada de músico nos dias atuais. Mesmo métodos específicos para ensino da LMPV dificilmente serão suficientes, especialmente em seus pressupostos teóricos, sendo embasados essencialmente na experiência pessoal do autor. O referencial teórico sobre resolução de problemas, por exemplo, conforme defende Costa (BXMO, 2013a), ainda é pouquíssimo explorado e precisaria ser conhecido por professores e autores de métodos para alimentar a imaginação com possibilidades didáticas que permitam explorar esse conhecimento e acelerar a aprendizagem.

Já os conhecimentos sobre fluxo e expertise parecem fazer parte do senso comum e das práticas dos professores, mas de forma irreflexiva, como pode ser visto nas concepções manifestadas pelos professores nos questionários. Após a leitura das poucas linhas que esse trabalho trouxe sobre tais assuntos, é possível perceber como muitas concepções dos professores são altamente pertinentes, mas ao mesmo tempo pouco refletidas e aprofundadas.

Para que aconteça o fluxo, ou um estado ideal de motivação, é preciso um trabalho constante em que a motivação e o desafio proposto estejam sempre em equilíbrio, e para isso o desafio deve acompanhar o desenvolvimento do aluno (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2001). Da mesma forma a prática deliberada demanda a cuidadosa elaboração de atividades voltadas para o aperfeiçoamento de habilidades, levando em conta as capacidades do aprendiz (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993). As duas teorias podem ser vistas como opostas e também como complementares, mas seja qual o ponto de vista, ambas apontam para a direção da expertise e sua adequada aplicação depende de um conhecimento de seus pressupostos.

Assim, um possível método para LMPV poderia ser, de certa forma, completo, ao prover atividades e orientações, mas também ao conscientizar professores e aprendizes do conhecimento cognitivo sobre LMPV e de teorias sobre ensino e performance, o que possibilitaria a seleção, criação e reaproveitamento de outros materiais e garantiria a continuidade do aprendizado pelo longo tempo necessário para alcançar níveis satisfatórios de habilidade em LMPV.

Categorização dos métodos de ensino de violão quanto à forma de ensino da localização das notas no braço do instrumento

Os métodos de ensino de instrumento têm grande influência na forma como são introduzidas as estratégias de localização de alturas e dedilhados aos aprendizes e isso pode ser melhor observado na literatura de piano, que já apresenta certo consenso sobre os padrões de organização das notas observados nos métodos (USZLER; GORDON; SMITH, 2000, p.5). Entretanto no violão não foi encontrado nenhum trabalho na literatura que abordou essa temática.

Aparentemente, a principal tendência na literatura de métodos de ensino para violão é o ensino centrado nas notas naturais na primeira posição do instrumento (PINTO, 1978). Outra tendência, não muito enfatizada, mas bastante conhecida, é o ensino das notas a partir de padrões escalares móveis em cada uma das posições do

braço do instrumento (CARCASSI, [1836]), que se consolidou bastante no ensino da guitarra elétrica (LEAVITT, 1979). Outra estratégia consiste na localização das notas a partir de padrões intervalares (AGUADO, 1826; SOR, [1832]). Uma outra, ainda consiste na ênfase das possibilidades de localização dos *equissons*³⁰ (AGUADO, 1826) e ainda existe a abordagem baseada na vinculação de padrões de digitação de acordes e escalas (SOR, [1832]).

Apesar de estar nos objetivos iniciais deste estudo uma proposta para categorização dos métodos quanto ao ensino da LMPV e apresentação das notas no braço do instrumento, dada a restrição de tempo de uma pesquisa de mestrado e a pouca variedade de abordagens nos métodos mais indicados pelos professores, não foi possível realizar essa parte da proposta inicial, mas esta seria uma interessante proposta de pesquisa futura.

Identificação de tendências ou escolas de ensino da LMPV

Esse é outro item que consta nos objetivos iniciais deste estudo, mas que não foi possível de ser alcançado, dado o escopo limitado de materiais citados pelos professores consultados e pela escassez de tempo para a pesquisa de mestrado. Entretanto, é possível vislumbrar, agora de forma mais bem informada e fundamentada, que dificilmente seria possível identificar tendências de ensino de LMPV histórica ou geograficamente localizadas graças ao fato de que poucos professores trabalham especificamente a LMPV, poucos métodos foram publicados com essa finalidade, e o tema é abordado de maneira periférica e colateral dos métodos de ensino geral de instrumento.

³⁰ Equissons é o nome dado para as diversas possibilidades de digitação de uma mesma nota em cordas diferentes do violão (AGUADO, 1826).

CONCLUSÃO

Após revisar a literatura, analisar os métodos de ensino de instrumento utilizados pelos professores respondentes, suas respectivas abordagens do ensino da LMPV, bem como suas concepções manifestadas, alguns pontos chave para o desenvolvimento da LMPV foram evidenciados: 1) motivação para leitura; 2) integração entre o conhecimento declarativo/teórico e o conhecimento procedural/executor na MLP, ou seja, formação de *chunks*; 3) longo tempo de prática deliberada; 4) fatores psicogênicos relacionados à velocidade de processamento da informação; e 5) fatores desenvolvimentais, especialmente relacionados a janelas cognitivas que fecham aos 15 anos. O conhecimento adquirido permite afirmar que dificilmente haverá solução de curto prazo e pontual capaz de melhorar sensivelmente a LMPV de qualquer músico, o que sugere que muitos estudos que apresentam resultados pouco conclusivos possivelmente sofrem com a escassez de tempo dedicado ao experimento.

Essa visão proporcionada pelo estudo empreendido, somada ao que se observa nos relatos informais, aponta que os materiais didáticos e as práticas declaradas a respeito do ensino da LMPV são insuficientes, tendendo a basear-se apenas na experiência pessoal dos professores e autores, abrindo mão de uma fundamentação em estudos reflexivos. A valorização da habilidade de LMPV ocorre apenas nos discursos, sendo pouco tempo dedicado à sua prática e compreensão. Isso parece ocorrer por considerar-se uma habilidade bastante desejável, porém menos essencial que outras, ou ainda, por acreditar-se que a habilidade será desenvolvida através da leitura de obras.

Dentre os poucos métodos indicados para o ensino da LMPV, poucos foram projetados para tal finalidade, sendo voltados para a iniciação e exercícios musicais simples, o que reforça a impressão de que o ensino da LMPV é enfatizado no caso de iniciantes, especialmente daqueles com mais deficiências na formação de base, ou seja, a leitura parece ser ensinada apenas nos casos mais críticos.

Após a análise dos métodos, e no diálogo com o referencial teórico, também fica bastante evidente que um único método dificilmente será capaz de suprir a quantidade de material necessário para treino em LMPV ao longo da formação de um estudante. Os métodos de ensino da LMPV deveriam ir além de exercícios prontos, de forma a explicitar os mecanismos cognitivos da LMPV e os pressupostos por trás dos exercícios, para efetivamente orientar a seleção e elaboração de atividades. Essa mesma postura de

conhecer e explicitar, adotada pelos professores, poderia contribuir para formar músicos aptos a avaliar sua prática e continuar seus estudos de forma autônoma.

Ao longo desse trabalho, alguns conhecimentos que emergem da literatura podem suscitar uma defesa da prática da LMPV, uma vez que os mecanismos cognitivos usados na leitura musical, especialmente as capacidades de resolução de problemas, demandam alta integração dos conhecimentos teóricos e práticos sobre música, de forma que a LMPV pode ser ferramenta tanto para promover, bem como mensurar, o desenvolvimento desse processo de integração dos conhecimentos.

Para atingir esse objetivo, além da prática de LMPV, é preciso maior integração do ensino de matérias teóricas e de percepção com a performance, explicitando as relações entre o repertório estudado nas aulas de instrumento e os conteúdos das demais disciplinas, o que promoveria uma integração desse conhecimento teórico e perceptivo com o conhecimento procedural necessário à performance musical.

A questão da motivação, por sua vez, pode ser trabalhada pelos professores através da inserção de material de interesse dos estudantes. Na falta desses materiais, é possível aliar as atividades de elaboração de materiais por parte dos alunos com seu gosto pessoal, fazendo-os pesquisar sobre gêneros musicais para poder criar exercícios ou podem ser criadas situações ou atividades que demandem a leitura musical para sua realização, como práticas de música de câmara e provas de leitura surpresa.

Essa questão da integração entre o conhecimento declarativo/teórico e procedural/prático também pode ser trabalhada pelos professores de instrumento através da criação de um corpo de análise que permita observar questões de idiomatismo estilístico e instrumental, que poderia originar uma interessante linha de pesquisa de práticas em performance (THOMAZ; SCARDUELLI, 2013) e viabilizar uma sistematização de ensino de padrões, reduzindo a carga cognitiva (BOGO, 2013).

A partir dessas constatações, é possível supor que uma formação mais integral, que vislumbre a performance ensaiada e improvisada, leitura e análise, e as diversas facetas criativas, pode ajudar a integralizar os conhecimentos declarativos e procedurais necessários à LMPV. Dessa forma, buscar desenvolver a LMPV pode significar desenvolver o músico por completo, independentemente de seu nicho de atuação.

Essa integração dos diversos conhecimentos musicais, promovida pela leitura musical, pode injetar novos argumentos nas discussões sobre valor da LMPV para a música nas escolas, uma vez que o desenvolvimento da habilidade de leitura musical

pode ser pensado, não como um sistema de reprodução irreflexiva, mas como uma forma de integralizar o conhecimento musical e dar autonomia aos indivíduos.

Contudo, a pesquisa empreendida demonstrou que existe uma valorização da LMPV apenas nos discursos, o que leva a crer que a pouca desenvoltura em LMPV por parte dos violonistas reside, na realidade, em uma relativa desvalorização da habilidade, pois, diante da percepção da precariedade de formação dos alunos de violão em seu ingresso nos cursos de música do Brasil e do trabalho cotidiano do violonista, ao pesar os custos e benefícios, os professores e os alunos tendem a valorizar o ensino de técnica e repertório memorizado em detrimento de uma formação holística. Pesquisas sobre essa percepção da precariedade de formação alunos dos cursos de música e as causas que levam a ela poderiam se mostrar importantes para a área de Educação Musical e pedagogia da performance ao trazer conhecimentos mais claros sobre diversos fatores envolvidos na formação dos músicos brasileiros.

Diante dos achados que esta pesquisa trouxe, fica a dúvida se este seria o melhor caminho, ou seja, abdicar de uma formação holística em prol de foco no ensino de repertório ensaiado realmente fará com que os violonistas saiam da universidade mais capazes, musical e tecnicamente, a médio e longo prazo?

Emergem daí outras dúvidas, especialmente a já tradicional discussão dentro da Educação Musical sobre o modelo conservatorial, que parece ser de onde advém esse modelo de ensino. O equilíbrio entre a influência conservatorial e dos modelos de ensino mais próximos das demandas atualmente enfrentadas pelos músicos poderia se desenrolar juntamente de uma reflexão sobre formas de integrar o conhecimento sobre prática deliberada e expertise à resolução de problemas dentro do panorama da LMPV e integrar esse conhecimento à prática de repertório.

Outra questão pertinente levantada ao longo deste trabalho diz respeito aos efeitos dessa ênfase em desafios muito complexos para o grau de habilidade dos alunos e se essa prática poderia inibir o desenvolvimento de uma visão holística da música, impedindo a abstração de suas características globais e a transferência de aprendizagem. Ou seja, seria possível que um músico excessivamente submetido a obras difíceis e abordagens repetitivas não chegue a desenvolver as capacidades necessárias à LMPV, inclusive ‘atrofiando’ desde os processos de resolução de problemas até os mecanismos cognitivos mais básicos, como o controle do movimento ocular na LMPV?

Para colaborar na compreensão da resolução de problemas em performance musical, novas investigações sobre o efeito da violação de práticas instrumentais pela

composição e seu reflexo na LMPV poderiam lançar luzes novas sobre o tema. Ao tomar como exemplo a peça *Quadrivial Quandary*, de Andrew York (TENNANT, 1995, p. 24-25), pode-se perceber que sua linguagem neotonal soa familiar, contudo, apresenta disposição das vozes dos acordes que gera padrões visuais e digitais pouco usuais no repertório do violão. Uma possibilidade de pesquisa interessante poderia investigar até que ponto os mecanismos de predição sofisticada e resolução de problemas em música são influenciados pela violação da linguagem instrumental específica mas não necessariamente da linguagem tonal.

De uma forma geral, o estudo empreendido para realizar este trabalho permitiu concluir que a pesquisa sobre LMPV precisa avançar na consolidação de seus achados em modelos mais robustos e também na produção de material crítico mais acessível para orientar os professores, indo além de métodos com exercícios prontos, de forma que professores e alunos não dependam exclusivamente dos exercícios e exemplos dos métodos. O professor de instrumento precisa compreender esse referencial teórico para poder selecionar dentre os diversos materiais e para poder flexibilizar seus usos, seja através de atividades alternativas ou da criação de atividades para atingir os objetivos que permitam enriquecer os esquemas mentais dos violonistas, otimizar seu comportamento óculo-motor, melhorar suas habilidades de reconhecimento da notação e integrar esse conhecimento com a prática do músico.

Como um direcionamento futuro para a pesquisa em LMPV, apesar das diversas questões em aberto, os achados levantados por esse estudo já permitem delinear propostas de ensino mais antenadas com o conhecimento científico sobre LMPV, cognição e teorias de aprendizagem. Tais propostas de intervenção podem dar pistas que ajudem a informar a pesquisa de base para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno da LMPV.

Esse tipo de proposta interventiva tem grande potencial para ser aplicada, desde que em uma pesquisa de prazo mais alongado, pois com o devido tempo de aplicação e experimentação desses conhecimentos no treinamento em LMPV, possivelmente aparecerão efeitos mais nítidos na performance que, por sua vez, permitirão chegar a constatações ou hipóteses mais palpáveis e concretas sobre a leitura musical, seu ensino e aprendizagem.

Referências

AGUADO, D. *Nuevo Método para Guitarra por Dionísio Aguado*. Paris: Schonenberger, 1826.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo.v. 45, p.66-71, mai. 1983.

ANTUNES, Gilson U. G. *O violão nos programas de pós-graduação e na sala de aula: amostragem e possibilidades*. Tese (Doutorado em música). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

ARÔXA, Alexandre de Melo Arôxa. Leitura à primeira vista no ensino e aprendizagem do violão clássico. *Revista Vórtex*, Curitiba, n.2, 2013a, p.110-130

ARÔXA, Alexandre de Melo Arôxa. *Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013b.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. IN: II Seminário de pesquisa em música da UFG, 2., 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2002. Disponível em < <http://www.anppom.com.br/anais/anais%20II%20Sempem.rar>>. Acesso em 08 abr. 2014.

ASMUS JR., E. Music Teaching and Music Literacy. *Journal of Music Teacher Education*, v.13, n.2, p. 6-8, 2004.

BANDEIRA, Denise. *Material Didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração*. [201-?]. Disponível em <<http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24136.pdf>> acesso em 29/08/2013

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo, Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, [entre 1977 e 1979]. 229 p.

BERSÈUS, Per. *Eye movement in prima vista singing and vocal text reading*. Undergraduate paper at D-level. Lund University Cognitive Science. Lund, 2002.

BIO. In. PAULO Porto Alegre violonista – compositor. [São Paulo], 2013. Disponível em <<http://www.pauloportoaalegre.com/biografia.html>>. Acesso em 06 abr. 2014.

BOGO, Danilo. Leitura musical ao violão: um método focado na dificuldade das mudanças de posição. IN: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 1., 2007, Curitiba. *Anais...* Curitiba: EMBAP, 2007, p. 1-12.

BOGO, Danilo. *Lecture à vue en régions Aiguës À La Guitare : l'élaboration d'un plan de travail pour favoriser des automatismes de lecture*. Tese (Doutorado em música) Université de Montréal. Montréal, 2013.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 45-54, mar. 2006.

BRODSKY, Waren et al. The mental representation of music notation: Notational audiation. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, v. 34, n. 2, p. 427-445, 2008.

CARA, Michel; MOLIN Paul. El rango ojo-mano durante la lectura a primera vista y la ejecución musical. IN: CONGRESO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, 1., 2010, Santiago. *Anais...* Santiago. CIIE, 2010, p. 1-9.

CARCASSI, Matteo. *Méthode complete pour la guitare divisée em trois Parties* Paris: Schott, [1836].

CARLEVARO, Abel. *Escuela de la guitarra*: Exposición de la teoria instrumental. Buenos Aires: Barry Editorial. 1979.

_____. Cuaderno n. 1: Escalas diatonicas. Buenos Aires: Barry Editorial. 1966. (Serie didactica para guitarra).

_____. Cuaderno n. 2: Técnica de la mano derecha. Buenos Aires: Barry Editorial. 1967. (Serie didactica para guitarra).

_____. Cuaderno n. 3: Técnica de la mano izquierda. Buenos Aires: Barry Editorial. 1973. (Serie didactica para guitarra).

_____. Cuaderno n.4: Técnica de la mano izquierda (conclusión). Buenos Aires: Barry Editorial. 1974. (Serie didactica para guitarra).

_____. *Tecnica aplicada para guitarra. Volumen I – 10 Estudios de Fernando Sor*. Montevideo: DACISA SA. 1985.

CARULLI, Ferdinando. *Metodo Completo per Chitarra ...* Milano: Elucca. [ca. 1850].

CHEDIAK, Almir. *Harmonia & Improvisação*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Lumiar. [1986]. 355p.

CORTI, Diego. *Lecture à vue chez des pianistes virtuoses : temps réel et procédures de regroupements, une analyse assistée par ordinateur* . Mémoire de licence. Université de Fribourg. Fribourg, 1995.

COSTA, Bruno Xavier Marinho de Oliveira. Leitura Musical à Primeira Vista (LMPV) e concepções epistemológicas de resolução de problemas em psicologia cognitiva. IN: XXIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. *Anais ANPPOM online*. Natal: UFRN, 2013a. Disponível em < <http://anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2013/Escritos2013/paper/view/2118/416>>, acesso em 07 out. 2013.

COSTA, Bruno Xavier Marinheiro de Oliveira. *Leitura Musical e Violão: um olhar social da história*. Trabalho de disciplina (Mestrado em música). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Não publicado, 2013b.

COSTA, José Francisco da. *Leitura à primeira-vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa*. 2011. 295 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CUSTODERO, Lori A. Buscando Desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.). *Em busca da mente musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2006, p.381-399.

DIB, Nancy Ellen; STURMEY, Peter. Effects of general-case training, instructions, rehearsal, and feedback on the reduction of sight-reading errors by competent musicians. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v.44, n.3, p.599-604, 2011.

DODGSON, Stephen; QUINE, Hector. *Progressive reading for guitarists*. London: Ricordi, 1975.

DOWLING, W. J.; HARWOOD, D. L. *Music Cognition*. Orlando: Academic Press. 1986 *apud* FOURIE, Ella. The processing of music notations: some implications for piano sight-reading. *Journal of the musical arts in Africa*, v.1, p. 1-23, 2005.

DRAI-ZERBIB, Veronique; BACCINO, Thierry; BIGAND, Emmanuel. Sight-reading expertise: Cross-modality integration investigated using eye tracking. *Psychology of Music*, v. 40, n.2, p. 216-235, 2012.

DUBÉ, Francis; GARCIA, Malinalli Peral; HÉROUX, Isabelle. Modélisation d'un processus méthodologique pour développer du matériel éducatif adapté aux besoins professionnels du professeur d'instrument de musique. Montréal:[s.n], 2011. No prelo *apud* BOGO, Danilo. Lecture à vue en régions Aiguës À La Guitare : l'élaboration d'un plan de travail pour favoriser des automatismes de lecture. Tese (Doutorado em música) Université de Montréal. Montréal, 2013.

ELMER, Colin. *Replacing patterns: towards a revision of guitar fretboard pedagogy*. Dissertação (Mestrado em música). Elder Conservatorium of Music. Adelaide, 2009.

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf T.; TESCH-RÖMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

ESCANDE, Alfredo. *Abel Carlevaro: First meditations after his death*. [1999?] <<http://www.internet.com.uy/aescande/Obituary.htm>>. Acesso em 04 abr. 2014

ESPAÑA. Secretaria de Estado de Cultura. Instituto Nacional de las Artes Escenicas y de la Musica (INAEM). *La música y la danza en tiempos de la Contitución de Cádiz: Fernando Sor (1778-1839)*. 2012. Disponível em < <http://musicadiz1812.es/compositor-sor-fernando.html>>. Acesso em 04 abr. 2014.

FERNÁNDEZ, Eduardo. *Mecanismo, técnica, aprendizaje: uma investigação sobre chegar a ser guitarrista*. Montevideo: Art Ediciones, 2000.

_____. *Lectura a primera vista*. Relatório de projeto de pesquisa. Centro de Investigación de la Interpretación Musical. Escuela Universitária de Música. Montevideo, 2009 *apud* ARÔXA, Alexandre de Melo Arôxa. *Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013b.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FINE, Philip; BERRY, Anna; ROSNER; Burton. The effect of pattern recognition and tonal predictability on sight-singing ability. *Psychology of Music*, v.34, n. 4, p. 431-447, 2006.

FIREMAN, Milson Casado. *A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva*. In: EM PAUTA v. 18, n. 30, p. 93-129, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/download/7468/4654>>. Acesso em 24 jul. 2011.

_____. O papel da memória na leitura à primeira vista, SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. 4. [Anais...], São Paulo: Paulistana, maio 2008, documento sem paginação. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Milson_Fireman.pdf>, acesso em 24 de jul. de 2011.

_____. O ensino da leitura musical à primeira vista: sugestões da literatura de pesquisa. *Revista Eletrônica de Música da Universidade Federal de Alagoas (MUSIFAL)*. v. 1, n. 1, 2009, p. 32-38. Disponível em: <<http://www.revista.ufal.br/musifal/O%20ensino%20da%20leitura%20musical%20%C3%A0%20primeira%20vista.pdf>>, acesso em 24 jul. 2011.

_____. *Leitura musical à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo*. 2010, 224 f. (Tese de Doutorado em Música) – Escola de Música, UFBA, Salvador: 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_arquivos/14/TDE-2010-12-10T114112Z-2069/Publico/Tese%20Milson%20Fireman%20seg.pdf>. Acesso em 24 jul. 2010.

FLOYD, Eva; BRADLEY, Kelly D. Teaching Strategies Related to Successful Sight-Singing in Kentucky Choral Ensembles. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, v. 25, n.1, p70-81, Fall/Winter, 2006.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ªed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008. 364p.

FOURIE, Ella. The processing of music notations: some implications for piano sight-reading. *Journal of the musical arts in Africa*, v.1, p. 1-23, 2005.

FURLAN, Lenita Portilho; *Aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano: um diálogo com a psicogênese da língua escrita*. Dissertação de mestrado (Mestrado em educação musical). Instituto de Artes, UNESP, São Paulo: 2007. Não paginado. Disponível em < http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013066P3/2007/furlan_lp_me_ia.pdf>. Acesso em 04 abr. 2014.

FURNEAUX, S.; LAND, M. F. The effects of skill on the eye-hand span during musical sight reading. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, v. 266 n. 1436 p. 2435-2440, Dec. 1999.

GALYEN, S. Daniel. Sight-Reading Ability in Wind and Percussion Students: A Review of Recent Literature, *Update Applications of Research in Music Education*, v. 24, n.1, p. 57-70, fall/winter 2005.

GHIENA, A. P. El movimiento corporal y la lectura musical a primera vista. In: Primer Encuentro Internacional de Investigación en Música, 2008, Tunja. *Memorias*. Tunja:UPTC, 2008a, p. 219-228.

GHIENA, A. P. El Rol del Cuerpo en las Tareas de Lectura a Primera Vista. In: VII Reunión de SACCoM, 2008, Santa Fe, *Actas...* Santa Fe: SACCoM, 2008b, p. 497-501.

GILLMAN, Elizabeth; UNDERWOOD, Geoffrey; MOREHEN, John. Recognition of Visually Presented Musical Intervals. *Psychology of Music*, v. 30, p. 48-57, 2002.

GIULIANI, Mauro. *Studio per la chitarra*. Viena: 1812.

GLEITMAN, Henry. *Psychology*. New York: W. W. Norton. 1981.p. 316-336.

GLOEDEN, Edelson; ESCANDE, Alfredo. *Abel Carlevaro: A Entrevista de São Paulo*. *Revista Música*, São Paulo, v. 12, p. 3-51, 2007. Disponível em <<http://www.usp.br/poseca/index.php/musica/article/download/37/44>>. Acesso em 04 abr. 2014.

GOBET, Fernand; SIMON, Herbert A. The roles of recognition processes and look-ahead search in time-constrained expert problem solving: Evidence From Grand-Master-Level Chess. *Psychological Science*. v.7, n.1, p.52-55, 1996.

GOULART, Teodomiro Amâncio Machado. *Método Violar – volume “As cartas”*. Belo Horizonte: 2006.

GROMKO, Joyce Eastlund. Predictors of Music Sight-Reading Ability in High School Wind Players. *Journal of Research in Music Education*, v. 52, n. 1, 6-15, Spring 2004.

GUDMUNDSDOTTIR, Helga Rut. Pitch error analysis of young piano students' music reading performances. *International Journal of Music Education*, V.28, n.1, 61-70, 2010a

_____. Advances in Music Reading Research. *Music Education Research*, v. 12, n. 4, p. 331-338, Dec. 2010b.

HAYWARD, Carol M.; GROMKO, Joyce Eastlund. Relationships Among Music Sight-Reading and Technical Proficiency, Spatial Visualization, and Aural Discrimination. *Journal of Research in Music Education*, v. 57, n.1, 26-36, Apr. 2009.

HALLAM, Susan. *Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann, 1998 *apud* HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

HARDY, Dianne. Teaching Sight-Reading at the Piano: Methodology and Significance. In: *Piano Pedagogy Forum*, v. 1, nº 2, May 1, 1998 *apud* RISARTO, Maria Elisa Ferreira. *A leitura à primeira vista e o ensino de piano*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2010

HÉBERT, Sylvie et al. A case study of music and text dyslexia. *Music Perception*, v.25, n. 4, p. 369-381, 2008.

HÉBERT, Sylvie; CUDDY, Lola. Music-reading deficiencies and the brain. *Advances in Cognitive Psychology*, v2, n.2-3, p. 199-206, 2006.

HENRIQUE Pinto. In: *MÚSICOS do Brasil: Uma enciclopédia instrumental*. 2009. Disponível em <<http://musicosdobrasil.com.br/henrique-pinto>>. Acesso em 06 abr. 2014.

HENRY, Michele L. The Use of Targeted Pitch Skills for Sight-Singing Instruction in the Choral Rehearsal. *Journal of Research in Music Education*; v. 52, n.3, p. 206-217, Fall 2004.

_____. The Use of Specific Practice and Performance Strategies in Sight-Singing Instruction. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, v. 26, n. 2, p11-16, Spring/Summer 2008

_____. The Effect of Pitch and Rhythm Difficulty on Vocal Sight-Reading Performance. *Journal of Research in Music Education*, V. 59, n. 1, 72-84, apr. 2011.

HEUSER, Frank. A theoretical framework for examining foundational instructional materials supporting the acquisition of performance skills. In: International Symposium on Performance Science, 1., 2007, Porto. *Proceedings...* Utrecht: AEC, 2007, p. 385-390.

HINDEMITH, Paul. *Treinamento Elementar par Músicos*. Trad. M. Camargo Guarnieri. 5.^a ed. [São Paulo]: Ricordi. 2004. 234 p.

HODGES, Donald A. The Acquisition of Music Reading Skills. In COLWELL (ed.), *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*, p.466-471. New York: Schirmer Books, 1992.

JEFFERY, Brian. *Matteo Carcassi (c. 1792 – 1853): A more detailed biography*. [200-?]. Disponível em < <http://www.tecla.com/authors/carcassibio.htm>>. Acesso em 05 abr. 2014.

JØRGENSEN, Harald. Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research*, v. 4, n. 1, p. 105-119, 2002 apud ARÔXA, Alexandre de Melo Arôxa. *Leitura à primeira vista: perspectivas para a formação do violonista*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013b.

JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa Imaginação*. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998 apud RISARTO, Maria Elisa; LIMA, Sonia Regina Albano de. O método de leitura à primeira vista ao piano de Wilhelm Keilmann e sua fundamentação teórica. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 39-60, dez. 2010

KARPINSKI, G. S. Sight-reading. IN: KARPINSKI, G. S. *Aural skills acquisition*. New York: Oxford University Press, 2000. cap. 7, p. 158-193.

KEILMANN, Wilhelm. *Introduction to sight reading at the piano or other keyboard instrument*. Trad. inglesa de Kurt Michaelis. New York: Henry Litolf / C. F. Peters, 1972.

KILLIAN, Janice N. A Comparison of Successful and Unsuccessful Strategies in Individual Sight-Singing Preparation and Performance. *Journal of Research in Music Education*, v.53, n. 1, p51-65, Spring, 2005.

KINSLER, V.; CARPENTER, R. H. Saccadic eye movements while reading music. *Vision Res.*, v. 35, n. 10, p. 1447-1458, 1995.

KOBORI, S., TAKAHASHI, K. Cognitive Processes during Piano and Guitar Performance. In: International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC 10), 10., 2008, *Proceedings...* Sapporo, [s.n.], 2008, p. 748-751.

KOPIEZ, Reinhard; GALLEY, Niels; LEE, Ji In. *The advantage of a decreasing right-hand superiority: The influence of laterality on a selected musical skill (sight reading achievement)*, In: *Neuropsychologia*, 44, N. 7, p. 1079–1087, 29 november 2005.

KOPIEZ, Reinhard et al.. Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology Of Music*, v. 34, n. 1, p. 5–26, 2006.

KOPIEZ, Reinhard; LEE, Ji In. Towards a dynamic model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, v. 8, n. 1, p. 97-120, mar. 2006.

_____. Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, v. 10, n. 1, p. 41-62, mar. 2008.

KOTZÉ, C. A. *Die invloed van interferensie op die verstaan den leerinhoud*. Dissertação de Mestrado. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian High Education, 1982. Não publicada apud FOURIE, Ella. The processing of music

notations: some implications for piano sight-reading. *Journal of the musical arts in Africa*, V.1, p. 1-23, 2005.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical, *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v.11, n. 16/17, p.50-73, 2000.

KUEHNE, Jane M. A Survey of Sight-Singing Instructional Practices in Florida Middle-School Choral Programs. *Journal of Research in Music Education*, v. 55, n. 2, p115-128, Summer, 2007.

_____. Sight-Singing: Ten Years of Published Research. *Update: Applications of Research in Music Education*, V. 29, n. 7, Aug. 2010.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro, Francisco Settineri. Porto Alegre, ArtMed; Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

LEA, Michael. Sight Reading and Memory in: MILES, Tim; WESTCOMBE, John; DITCHFIELD, Diana. *Music and Dyslexia: a positive approach*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 2008.

LEAVITT, William. *Reading studies for guitar: positions one through seven and multi-position studies in all keys*. Boston: Berklee Press Publications, 1979.

LEE, Ji. Component Skills Involved in Sight Reading Music. Frankfurt: Peter Lang Publishing, 2004. Resenha de: LANG, Peter. In: *Psychomusicology*, v.19 n.2, p. 91-94, 2007.

LEGNANI, Luigi. *Metodo per imparare a conoscere la musica e suonare la chitarra*. Milano: Giovanni Ricordi, [1849?].

LEHMANN, Andreas; ERICSSON, K. Anders. Sight-reading ability of expert pianists in the context of piano accompanying. *Psychomusicology*, v.12, 1993, 182–195 *apud* WRISTEN, Brenda; *Cognition and Motor Execution in Piano Sight-Reading: A Review of Literature*, *Update Applications of Research in Music Education*, v. 24, n.1, p. 44-56, fall/winter 2005

_____. Performance without preparation: structure and acquisition of expert sight-reading and accompanying performance. *Psychomusicology*, v. 15, n. 1/2, p. 1-29, 1996.

LEHMANN, Andreas C., KOPIEZ, Reinhard. Sight-reading. In HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (Eds.). *The Oxford handbook of music psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 344-351.

LEHMANN, A. C.; MCARTHUR, V. Sight-reading. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Eds.). *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. cap. 9, p. 135–149.

LEHMANN, A. C.; MCPHERSON, G. E. Sight-reading. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Ed.). *Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002. cap. 9, p. 135-149.

LEWIS, Alastair. *The biography of Emilio Pujol: 1886 – 1990*. Página da Web. 2010. Disponível em <<http://www.maestros-of-the-guitar.com/emiliopujol.html>>. Acesso em 08 jan. 2014

MACKNIGHT, Carol. Music Reading Ability of Beginning Wind Instrumentalists after Melodic Instruction. *Journal of Research in Music Education*, v. 23, n. 1, p. 23-34, spring 1975.

MALAQUIAS, Denis Rilk. Leitura à primeira vista no violão: problemas e dificuldades relacionadas com a linguagem do instrumento. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em música). Universidade federal de Goiás. Goiania, 2009.

MCPHERSON, G. E. Factors and abilities influencing sightreading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, v. 42, n. 3, p. 217-231, 1994.

MEYER, L. B. *El Estilo em la Música: Teoría musical, historia e ideología*. Tradução de Michel Angstadt. Madrid: Ediciones Pirâmide, 2000 *apud* FIREMAN, Milson Casado. *A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva*. In: EM PAUTA v. 18, n. 30, p. 93-129, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/download/7468/4654>>. Acesso em 24 jul. 2011.

MILES, Tim. Dyslexia and other developmental differences in: MILES, Tim; WESTCOMBE, John; DITCHFIELD, Diana. *Music and Dyslexia: a positive approach*. West Sussex: John Wiley & Sons, 2008.

NAKAMURA, Jeanne; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. The Concept of Flow. In: WRIGHT, C. R. Snyder Erik (Ed.). *HANDBOOK OF POSITIVE PSYCHOLOGY*, 2001, Oxford University Press, 848 p. disponível em < [http://books.google.com.br/books?id=2Cr5rP8jOnc&pg=PA89&dq=flow+\(psychology\)&hl=pt-BR#v=onepage&q=flow%20\(psychology\)&f=false](http://books.google.com.br/books?id=2Cr5rP8jOnc&pg=PA89&dq=flow+(psychology)&hl=pt-BR#v=onepage&q=flow%20(psychology)&f=false)>. Acesso em 07 fev 2014.

NORRIS, Charles E. A Nationwide Overview of Sight-Singing Requirements of Large-Group Choral Festivals. *Journal of Research in Music Education*, v. 52, n. 1, p16-28, Spring, 2004.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007 *apud* SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. São Leopoldo. v. 1, n. 1, 2009, ISSN: 2175-3423,. Disponível em :< http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>, acesso em 24 jul. 2011.

OTUTUMI, Cristiane H. Vital. Considerações iniciais sobre leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical. *Anais do V Simpósio Acadêmico de Violão da Embap*, 2011.

PACE, Robert. Sight-Reading and Musical Literacy. In: *The Essentials of Keyboard Pedagogy: A series of 10 monographs on basic elements of piano instruction*. Lee Roberts Music Publications, Inc. 1999. Disponível em: <<http://iptgonline.com/Mono%201.pdf>> Acesso em: 3 mar. 2008.

PAIVA, Sérgio di; RAY, Sônia. O pianista co-repetidor de grupos corais: estratégias para a leitura à primeira vista. IN: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 16., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília, ANPPOM, 2006, p. 1063-1069.

PAPAPANAYIAOTOU, X. *The aquisition of musical preferences: a study of three age groups in the social and cultural environment of Greece*. Dissertação de PhD, não publicada. University of London, Institute of Education, 1998. *apud* SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

PASCHOAL, Marcio. *Biografia*. In: ADAMO Prince (website). [2013?]. Disponível em <<http://www.adamoprince.com/biografia.html>>. Acesso em 06 abr. 2014.

PASTORINI, E. V. S. *Leitura à primeira vista no violão: um estudo com alunos de graduação*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

PAULO Porto Alegre. In: MÚSICOS do Brasil: Uma enciclopédia instrumental. 2009. Disponível em <<http://musicosdobrasil.com.br/paulo-porto-alegre>>. Acesso em 06 abr. 2014.

PIKE, Pamela D. Sight-reading strategies for the beggining and intermediate piano student: A fresh look at a familiar topic. *American Music Teacher*, v. XX, n. XX, p.23-28, February/march, 2012.

PINTO, Henrique. *Violão: um olhar pedagógico*. São Paulo: Ricordi, 2005 *apud* ARÔXA, Alexandre de Melo Arôxa. Leitura à primeira vista no ensino e aprendizagem do violão clássico. *Revista Vórtex*, Curitiba, n.2, 2013a, p.110-130.

_____. *Iniciação ao violão: Princípios básicos e elementares para iniciantes*. São Paulo: Ricordi, [1978].

_____. *Iniciação ao violão: Volume II*. São Paulo: Ricordi, [1999?].

_____. *Curso progressivo de violão: (nível médio) para 2º, 3º e 4º Ano (em sequência ao livro Iniciação ao Violão)*. São Paulo: Ricordi, [2005?].

_____. *Ciranda das 6 cordas: Iniciação infantil ao violão*. São Paulo: Ricordi, [1985].

PORTO ALEGRE, Paulo. *Estudos Série I: para violão*. [São Paulo]:[s.n.], [1991]a. 10 partituras (11 p.). Violão. Disponível em <http://www.pauloportalegre.com/composicoes_files/Estudos%20Serie%20I.pdf>. Acesso em 06 abr. 2014

_____. *Estudos Série II*: para violão. [São Paulo]:[s.n.], 1991a. 8 partituras (7 p.).
Violão.
<http://www.pauloportoalegre.com/composicoes_files/Estudos%20Serie%20II%20.pdf>.
>. Acesso em 06 abr. 2014

_____. *Estudos Série III*: para violão. [São Paulo]:[s.n.], 1991b. 4 partituras (6 p.).
Violão.
<http://www.pauloportoalegre.com/composicoes_files/Estudos%20Serie%20III.pdf>.
Acesso em 06 abr. 2014

_____. *Estudos Série IV*: para violão. [São Paulo]:[s.n.], [1991]b. 6 partituras (4 p.).
Violão.
<http://www.pauloportoalegre.com/composicoes_files/Estudos%20Serie%20IV.pdf>.
Acesso em 06 abr. 2014

PRINCE, Adamo. *Método Prince*: Leitura e percepção – Ritmo (The Prince Method – Reading and Ear Training – Rythm). V. 1. Rio de Janeiro: Lumiar, 1993. 228 p.

PUJOL, [Emílio]. *Metodo Razionale per Chitarra*: Bastao sui principi della Scuola di Tarrega. Vol I. [Milano]: Ricordi [193-?]a.

_____. *Metodo Razionale per Chitarra*: Bastao sui principi della Scuola di Tarrega. Vol II. [Milano]: Ricordi [193-?]b.

_____. *Escuela Razonada de la Guitarra*: Libro tercero. Buenos Aires: Ricordi Americana. 1954.

_____. *Escuela Razonada de la Guitarra*: Libro cuarto. Buenos Aires: Ricordi Americana. [197-?].

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. Iniciação à leitura musical no piano. *Revista da ABEM*. v.9, p. 43-54, set. 2003.

RAYNER, Keith; POLLATSEK, Alexander. Eye Movements, the Eye-Hand Span, and the Perceptual Span During Sight-Reading of Music. *Current Directions in Psychological Science*. v.6, p. 49-53, 1997.

RAYNER, Keith. Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological Bulletin*, v. 124, n. 3, p. 372-422, 1998.

REYS, Maria Cristiane Deltregia; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Reflexões sobre o termo “método”: um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p.107-116, set. 2010.

RISARTO, Maria Elisa Ferreira. *A leitura à primeira vista e o ensino de piano*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2010

RISARTO, Maria Elisa; LIMA, Sonia Regina Albano de. O método de leitura à primeira vista ao piano de Wilhelm Keilmann e sua fundamentação teórica. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 39-60, dez. 2010

ROCHA, Alexandre Fritzen. *Leitura à primeira vista com organistas: um estudo com a execução de trechos homofônico e polifônico*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

RONKAINEN, S.; KUUSI, T. The Keyboard as a Part of Visual, Auditory, and Kinesthetic Processing in Sight-Reading at the Piano. In: TRIENNIAL CONFERENCE OF EUROPEAN SOCIETY FOR THE COGNITIVE SCIENCES OF MUSIC (ESCOM), 7., 2009, Jyväskylä. *Proceedings of the 7th triennial conference...* Jyväskylä. University of Jyväskylä. 2009. p. 453-458.

SANTIAGO, D. Processos de educação musical instrumental. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: Abem, 1994. p. 215-231.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. Análise da proposta de desenvolvimento de leitura musical através do solfejo de Davidson & Scripp. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p. 1-7.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. São Leopoldo. v.1, n. 1, 2009, ISSN: 2175-3423,. Disponível em :<
http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>, acesso em 24 jul. 2011.

SAXON, Kenneth. The Science of Sight Reading. *American Music Teacher*. p. 22-25. Jun./Jul. 2009.

SCHOENBERG, Arnold. *Harmonia*. Tradução de Marden Maluf. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 579 p.

SCHÖN, Daniele; BESSON, Mireille. Processing pitch and duration in music reading: a RT-ERP study. *Neuropsychologia*, v. 40, p. 868-878, 2002.

SEGÓVIA, Andrés. *Diatonic Major an Minor Scales*. [Pennsylvania]: Columbia Music. 1980.

SLOBODA, John. The Eye-Hand Span-An Approach to the Study of Sight Reading. *Psychology of Music*, V.2: 4-10, 1974

_____. Phrase units as determinants of visual processing in music reading. *British Journal of Psychology*, n. 68, 117-124, 1977.

_____. Psychology of music reading. *Psychology of music*., v. 6, n. 3, p. 3-20, 1978.

_____. *Exploring the musical mind*. New York: Oxford University Press, 2005.

_____. *A mente musical: A psicologia cognitiva da música*. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SLOBODA, John A. et al. Determinants of finger choice in piano sight-reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. V. 24, n. 1, 185-203, 1998.

SMITH, Kenneth H. The effect of computer-assisted instruction and field independence on the development of rhythm sight-reading skills of middle school instrumental students. *International Journal of Music Education* V. 27, n. 1, 59-68, 2009

SOR, Ferdinand. *Sor's Method for the Spanish Guitar*. Tradução para o inglês: A. Merrick. London: R. Cocks & Co. [1832].

SPERB, Guilherme. *O estudo do Método de Fernando Sor e sua interação com a construção de uma interpretação para a sonata, Op. 25*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

STEWART, Lauren. *Neurocognitive studies of music reading*. 2007, iii, 139 f., (Tese de PhD em Psicologia) – Institute of Cognitive Neuroscience, University of London, London, 2003.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TENNANT, Scott. *Pumping Nylon: The Classical Guitarist's Technique Handbook*. Van Nuys: Alfred Publishing, 1995.

THOMAZ, Rafael; SCARDUELLI, Fábio. A escrita harmônica idiomática na obra para violão de Marco Pereira. In: XXIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013, Natal. *Anais ANPPOM online*. Natal: UFRN, 2013. Disponível em <<http://anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2013/Escritos2013/paper/view/2191/513>>, acesso em 07 out. 2013.

TRAVASSOS Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, 11-19, mar. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUITT, F. E. et al. The Perceptual Span and the Eye-Hand Span in Sight Reading Music. *Visual Cognition*, v. 4, n. 2, p. 143-161, 1997.

USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; SMITH, Scott Mc Bride. *The well-tempered keyboard teacher*. 2nd ed. New York: Schirmer Books, 2000.

WATERS, A.J.; TOWNSEND, E.; UNDERWOOD, G. Expertise in Musical Sight Reading: A Study of Pianists. *British Journal of Psychology* v.89, p. 123-49, 1998.

WOLF, Thomas. A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic*, v. 5, n. 2, p.143-171, 1976.

WOLFF, Daniel. *A importância de Abel Carlevaro para o violão*. [2001?]
Disponível em <http://www.danielwolff.com.br/arquivos/File/Carlevaro_V_I_Int_Port.htm>. Acesso em 04 abr. 2014

WÖLLNER, Clemens et al. The effects of distracted inner hearing on sight-reading. *Psychology of Music*, V.31, n. 4, 377-389, 2003.

WRISTEN, Brenda; *Cognition and Motor Execution in Piano Sight-Reading: A Review of Literature*, *Update Applications of Research in Music Education*, v. 24, n.1, p. 44-56, fall/winter 2005.

Bibliografia consultada

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, 2007.

CHAPON, Martine. *Le déchiffrage ou comment redonner sens à la lecture de la partition*. CEFEDEM Rhône-Alpes, Promotion, 2000. Disponível em <http://www.cefedemrhonealpes.org/documentation/memoires.pdf/memoires%202000/C HAPON.pdf>> Acesso em: 19 abr. 2010.

CUSTODERO, Lori A. Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, V. 7, n. 2, p. 185-209, July 2005.

DRAKE, Carolyn; PALMER, Caroline. Skill acquisition in music performance: relations between planning and temporal control. *Cognition*, v. 74, p. 1-32, 2000. Disponível em: <<http://www.mcgill.ca/files/spl/DrakePalmer2000.pdf>> Acesso em 23 jul. 2011.

DUKE, Robert A.; DAVIS, Carla M. Procedural Memory Consolidation in the Performance of Brief Keyboard Sequences. *Journal of Research in Music Education*, v. 54, n. 2, p. 111-124, Summer 2006.

ELLIOTT, C. The relationships among instrumental sight-reading ability and seven selected predictor variables. *Journal of Research in Music Education*, v. 30, 5-14, 1982 apud GROMKO, Joyce Eastlund. Predictors of Music Sight-Reading Ability in High School Wind Players. *Journal of Research in Music Education*, v. 52, n. 1, 6-15, Spring 2004.

FURNEAUX, S.; LAND, M. F. The knowledge base of the oculomotor system. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*. v. 352, p. 1231-1239, 1997.

GABRIELSSON, A. Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, v. 31, n. 3, p. 221-272, 2003.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, 19-28, set. 2009.

GOOLSBY, T. Profiles of processing: eye movements during sight-reading. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, v. 12, n. 1, p. 97-123, 1994.

GRUHN, Wilfried et al. Suppressing reflexive behaviour: Saccadic eye movements in musicians and non-musicians. *Musicae Scientiae*, v. X, n. 1, p. 19-32, Spring 2006.

GREGORY, T. B. The effect of rhythmic notation variables on sight-reading errors. *Journal of Research in Music Education*, v. 20, n. 4, p. 462-468, 1972.

HAKIM, G. S. La lectura musical: procesos perceptivos, motores y cognitivos y sus vínculos con las estrategias de agrupación de la información escrita. *CALLE14: Revista de investigación en el campo del arte*, v. 1, n. 1, p. 141-149, 2007.

HENTSCHKE, Liane; MARTÍNEZ, Isabel. Mapping music education research in Brazil and Argentina: the British impact. *Psychology of Music*, v. 32, n. 3, p. 357-367, 2004

MAYDWELL, Faith. *Sight Reading Skills: A guide for Sight Reading Piano Music Accurately and Expressively*. Perth: The New Arts Press, 2007.

MCLUNG, Alan C. Sight-Singing Scores of High School Choristers with Extensive Training in Movable Solfège Syllables and Curwen Hand Signs. *Journal of Research in Music Education*, v. 56, n. 3, p.255-266, Oct. 2008.

MCPHERSON, G. E. Five aspects of musical performance and their correlates. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Sidney, n. 127, p. 115-121, 1995.

MCPHERSON, Gary E.; MCCORMICK, John. Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, v. 34, n. 3, p. 322-336, 2006.

MEEÛS, Nicolas. La partition. *Musicae Scientiae*, v. 5, p. 73-78-32, 2001.

MEHLER, J.; BEVER, T.G.; CAREY, P. What we look at when we read. *Perception & psychophysics*, v.2, p. 213-218, 1967

OCKELFORD, Adam. The Magical Number Two, Plus or Minus One: Some Limits on our Capacity for Processing Musical Information, *Musicae Scientiae* v.6, n. 2, p.185-219, 2002.

ORMAN, Evelyn K. et al. Time Usage of Middle and High School Band Directors in Sight-Reading Adjudication. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*; v. 25, n. 2, p.36-46, Spring/Summer, 2007

PARNCUTT, Richard; SLOBODA, John A.; CLARKE, Eric F. Interdependence of Right and Left Hands in Sight-read, Written, and Rehearsed Fingerings of Parallel Melodic Piano Music. *Australian Journal of Psychology*, v. 5 I, n. 3, p. 204-210, 1999.

PENTTINEN, Marjaana; HUOVINEN, Erkki; YLITALO, Anna-Kaisa. Silent music reading: Amateur musicians' visual processing and descriptive skill. *Musicae Scientiae*, v.17, n. 2, p. 198-216, 2013

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea*. Dissertação (Mestrado em música). Conservatório Brasileiro de Música. Rio de Janeiro, 2000.

_____. A formação do violonista: aspectos técnicos, interpretativos e pedagógicos. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 19., 2010, Goiânia. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2010. p. 196-208.

RAMOS, Ana Consuelo. *Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de piano complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick*. Dissertação (Mestrado em música). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Orientadora: Sandra Loureiro de Freitas Reis, 11 nov. 2005.

REIFIGER JR., James L. An Analysis of Tonal Patterns Used for Sight-Singing Instruction in Second-Grade General Music Class. *Journal of Research in Music Education*, V. 57 n. 3, p. 203-216, Oct. 2009.

SERVANT, I. and BACCINO, T. Lire Beethoven: une étude exploratoire des mouvements des yeux. *Musicae Scientiae* v.3, n. 1, p. 67-94, spring 1999.

SLOBODA, John A. et al. The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, V.87, 287-309, 1996.

STEWART, Lauren. Neurocognitive Studies of Musical Literacy Acquisition. *Musicae Scientiae*, v. 9, n. 2, p. 223-237, 2005

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Normas para formatação da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música*. João Pessoa, 2009. 41p. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgm/images/uploads/Normas_formataco_Dissertao_Mestrado.pdf> acesso em 23 jul. 2011.

WATERS, A.J.; UNDERWOOD, G.; FINDLAY, J.M. Studying Expertise in Music Reading: Use of a Pattern-Matching Paradigm. *Perception & Psychophysics* v. 59, n. 4, p. 477-488, 1997.

WATKINS, A.; HUGHES, M. A. The effect of an accompanying situation on the improvement of students' sight reading skills. *Psychology of Music*, v. 14, n. 2, p. 97-110, 1986.

YARBROUGH, Cornelia; ORMAN, Evelyn K.; NEILL Sheri. Time Usage by Choral Directors Prior to Sight-Singing Adjudication. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, V. 25, n. 2, 27-35, Spring/Summer 2007.

GLOSSÁRIO

Audição: é o termo utilizado para referir-se à capacidade de ouvir sons mentalmente os sons notados, sem a necessidade da presença do estímulo físico.

Buffer: termo emprestado da informática. Originalmente é empregado para referir-se a repositórios de memória pequenos e de curta duração, geralmente utilizados para controlar o fluxo de informações entre tipos diferentes de memória e seu processamento. Em cognição esse termo é emprestado para denominar repositórios de memória temporários, sem controle consciente, que regulam o fluxo de informação entre sentidos, memória e execução de comandos.

Chunking: é o processo de recuperação da informação na Memória de Longo Prazo que acontece ao identificar-se um padrão no material analisado. Essa informação, apesar de altamente condensada, funciona como uma espécie de atalho em que vários blocos de informação são recuperados simultaneamente e armazenados na Memória de Curto Prazo sob essa forma condensada. Um exemplo simples de *chunking* ocorre ao ler e executar uma nota musical, pois enquanto um músico minimamente experiente pensa esse ato como único, na verdade, mentalmente diversos atos e conhecimentos menores estão associados como se fossem um só, desde o nome da nota, seu som, até os gestos físicos necessários à sua execução.

Expertise: estado do indivíduo que possui alto grau de conhecimento e desenvoltura na resolução de problemas em um domínio específico. Geralmente é alcançada após, no mínimo, 10 anos de prática deliberada em um domínio específico.

Fixação: é o período em que o foco da visão fica estático sobre um ponto do campo visual. É nesse período que são obtidas as informações visuais, sob a forma de pequenos instantâneos que são montados numa cena maior e mais complexa pela mente.

Fluxo: estado de consciência em que há um preciso grau de correspondência entre as habilidades do indivíduo, o desafio das tarefas em execução e a motivação para realizá-las, de modo que sempre se mantenha o alto grau de esforço, mas dentro de um limite tolerável, resultando nesse estado ideal de motivação e aprendizado.

Fóvea: É a região central do campo de visão, de onde são obtidas as informações mais nítidas. Mede cerca de 2'.

Intervalo olho-mão: Distância entre o ponto sendo executado numa leitura musical à primeira vista e o ponto sendo fitado pelos olhos. Pode ser medido em notas ou em tempo.

Intervalo perceptual: Distância do campo de visão em que as informações estão sendo processadas. Mesmo que os olhos estejam fitando uma nota determinada, a informação menos precisa ao redor da fóvea capta informações que orientam os próximos movimentos oculares.

Parafóvea: região ao redor da fóvea, menos nítida que esta, mas importante na captura de informações que orientam os próximos movimentos oculares.

Posição: no violão indica a localização da mão esquerda a partir da *casa* em que se encontra o dedo “1” (indicador).

Predição sofisticada: Conjunto de habilidades relacionadas à resolução de problemas que permite inferir informações dentro de um dado contexto. Esse fenômeno pode ocorrer na leitura musical e textual, na fala e escuta e na performance musical, e é responsável por complementar a informação ocular quando esta é incompleta, como no caso de manchas, pouca luminosidade, ou por falta de tempo para processamento visual da partitura.

Prática deliberada: atividades especificamente planejadas para promover a melhoria do desempenho em uma determinada tarefa ou habilidade. É uma das principais formas de treinamento moderno.

Quádruplo: apresentação da mão esquerda em que os quatro dedos abarcam 4 casas vizinhas, cada dedo em uma casa

Quíntuplo: apresentação da mão esquerda em que os quatro dedos abarcam 5 casas vizinhas, através de distensão da mão e dedos.

Região: área compreendida nos espaços entre quatro casas consecutivas do violão. Entre a 1ª e 4ª temos a região grave. Da 5ª à 8ª região média. Da 9ª à 12ª região aguda. E da 13ª em diante sobreaguda.

Resolução de problemas: área de estudos da psicologia cognitiva que investiga os processos para obter soluções a situações para as quais não existe resposta pronta na memória. O ramo da expertise em resolução de problemas em domínios específicos estuda como indivíduos com grande conhecimento, declarativo ou procedural, em uma área de atuação específica recuperam essas informações da memória durante tarefas relacionadas a seu campo de domínio e que efeitos esse conhecimento implica na organização da memória e das habilidades.

Sacada: falar das regressivas também

Sêxtuplo: apresentação da mão esquerda em que os quatro dedos abarcam 6 casas vizinhas, através de distensão da mão e dedos.

Shape: termo do inglês que remete ao termo forma, mas aqui num sentido físico e espacial. Esse termo é bastante empregado na literatura de violão e guitarra para referir-se aos padrões visuais formados pelos dedos da mão esquerda na digitação de escalas ou acordes no braço do instrumento. No caso dos instrumentos de cordas esse padrões são de utilidade dada a capacidade de transposição apenas mudando-se a casa inicial, mas mantendo-se a relação entre os dedos.

Técnica Pura: Termo que designa exercícios de técnica musical totalmente abstraídos de contextos musicais específicos, geralmente consistindo de exercícios sobre elementos musicais isolados como escalas, acordes ou padrões mecânicos e cinestésicos envolvidos na performance musical.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de e-mail de apresentação para coleta de dados

De: Bruno Marinheiro <bruno.violonista@gmail.com>

Para: XXXXX@XXXXXXXXX

Prezado professor XXXXX,

Meu nome é Bruno Marinheiro, sou formado em música pela UFPB e fui aluno de Albergio Diniz e Gilson Antunes. Também fui professor substituto de violão do Departamento de Música da UFPB em 2008 e sou aluno do mestrado em música, também na mesma instituição.

Meu trabalho consistirá de uma análise dos métodos e materiais didáticos de violão mais utilizados pelos professores de violão dos bacharelados em música das capitais brasileiras. Para tal preciso de sua valiosa colaboração, na forma da resposta de um curto formulário em formato de documento do Word que envio em anexo.

Informo que as informações do questionário serão confidenciais e nenhum participante será identificado em nenhum texto dessa ou de qualquer outra pesquisa em que eu venha a utilizar essas informações. Estou disponível para quaisquer esclarecimentos.

Conto com sua colaboração e desde já agradeço.

Questionário Professores.doc (anexo)

APÊNDICE B – Formulário da enquete com os professores da IES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL – BRUNO MARINHEIRO

Questionário de pesquisa

Caro professor,

O objetivo deste questionário é investigar o uso e as concepções dos professores de violão dos bacharelados das universidades brasileiras sobre os métodos e materiais didáticos utilizados. Essa informação será utilizada para realizar um levantamento dos principais métodos utilizados, tanto de forma ampla e mais especificamente, no que tange a leitura musical à primeira vista. Declaro que as informações fornecidas serão tratadas confidencialmente, não sendo identificadas as pessoas nem as instituições a que pertencem em nenhum momento da pesquisa.

Dados do respondente

Nome:

Instituição:

Nível de formação

- ☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado
☐ Doutorado ☐ Outros _____

Questionário

1) Tempo de ensino superior de professor de violão nessa instituição?
 _____ anos e _____ meses

2) Quais os cursos em que atua como professor de instrumento?

- ☐ Curso livre de instrumento
☐ Curso técnico em instrumentos
☐ Curso de Graduação (licenciatura)
☐ Curso de Graduação (Bacharelado)
☐ Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
☐ Curso de Pós-Graduação (Doutorado)

3) Que materiais didáticos utiliza no processo de formação do estudante

- ☐ CD ☐ DVD ☐ Livro ☐ Apostila
☐ Outro. Qual?
-

4) Destaque os principais métodos que você considera fundamentais no processo de formação do violonista (Citar no máximo 05):

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

5) Em relação específico da leitura à primeira vista, que materiais didáticos você utiliza?

- ☐ CD ☐ DVD ☐ Livro ☐ Apostila
☐ Outro. Qual?

6) Destaque os principais métodos que você considera fundamentais no processo de formação do violonista em relação a leitura a primeira vista (Citar até 03):

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

7) Ainda sobre leitura musical, você utiliza algum repertório específico com a finalidade de ensino/aperfeiçoamento da leitura musical à primeira vista de seus alunos? Se sim, quais?

8) Na sua opinião, qual a importância da fluência em Leitura Musical para o violonista?

APÊNDICE C - Sumário dos métodos citados

Autor	Título	Categoria*	Ano	Local Public.
Aguado, Dionísio	Não especificou			
Carlevaro, Abel	Não especificou			Argentina
FRAGA, Orlando	Principios Elementares do Violão		??	Brasil
Noad, Frederick	Não especificou			EUA
Pinto, Henrique	Não especificado			Brasil
Romero, Pepe	Não especificou			
Sagreras	vol 1-6 e livro de técnica			
SILVA JR, Mario	Metodo Próprio de Violão			Brasil
Zarate, Jorge Martines	Metodo de Guitarra			
Brouwer, Leo	Estudios Sencillos	Estudos		Cuba
Carcassi, Mateo	Op. 60	Estudos		
Carlevaro, Abel	Estudos (não especifica qual)	Estudos		Argentina
PORTO ALEGRE, Paulo.	Dez estudos para violão	Estudos		Brasil
Sor, Fernando	Estudos completos (não especifica a edição)	Estudos		
Sor, Fernando	Estudos diversos (op. 60, 44, 31, 35)	Estudos		
SOR, Fernando	The Complete Studies	Estudos	1997	Alemanha
Sor, Fernando	Estudos (não especifica qual)	Estudos		Paris
Sor, Fernando	Op. 60 - 25 estudos	Estudos		França
Sor, Fernando	20 Estudos (ed. Segóvia)	Estudos		
Villa-lobos, Heitor	12 Estudos para violão	Estudos	1929	França
Goulart, Teodomiro	Violar	Experimental	2006	Brasil
Benedict, Robert	Sight Reading for the Classical Guitar-Levels 1 - 3	LMPV	1985	EUA
BENEDICT, Robert	Sight Reading for the Classical Guitar-Levels 4 and 5	LMPV	1985	EUA
DODGSON, Stephen; QUINE, Hector	Progressive reading for guitarists	LMPV	2003	Inglaterra
Hunt, Oliver	Musicianship & Sight Reading for Guitarists	LMPV	1977	
Leavitt, Williams G.	Sight-reading for guitar	LMPV	1986	EUA
Prince, Adamo	Método Prince (ritmo)	LMPV	1993	
Thorlakson, Eythor	Apostilas na internet	LMPV		Islândia

* A categoria representa a finalidade original do método, podendo divergir do uso que os professores dão a eles.

Trinity	Trinity College London: Sound at Sight Guitar Grades 4-8	LMPV	Inglaterra	
Autor	Título	Categoria	Ano	Local Public.
Eythorsson, Sveinn	The first Guitar Milestone	Musicalizar	2000	Islândia
MARIANI, Silvana	O Equilibrista das Seis Cordas	Musicalizar	2002	Brasil
Pinto, Henrique	Ciranda das 6 cordas	Musicalizar	2007	Brasil
Gramani, José Eduardo	Ritmicas	Ritmo	1988	Brasil
Pozzoli	Guia Teórico-Prático para o Ensino do Ditado Musical	Ritmo		
Bona, Pasquale	Método de Solfejo	Solfejo		
Carlevaro, ABEL	Serie didactica para guitarra: cuadernos nos. 1, 2, 3 e 4	Técnico (Prático)	1966	Argentina
Carlevaro, Abel	Tecnica aplicada para guitarra	Técnico (Prático)	1985	Argentina
Carlevaro, Abel	Clases Magistrales: técnica aplicada	Técnico (Prático)	1985	Argentina
Coste, Napoleon	Não especifica	Técnico (Prático)		França
Giuliani, Mauro	Complete Giuliani Studies (ed. David Grimes)	Técnico (Prático)	1995	EUA
Giuliani, Mauro	Metodo per Chitarra op.1	Técnico (Prático)	1812	
Iznaola, Ricardo	Kitharologus	Técnico (Prático)	1997	EUA
Pujol, Emilio	Escuela razonada de la guitarra (4 volumes)	Técnico (Prático)	1956	
Segóvia, Andrés	Exercícios técnicos	Técnico (Prático)		
TÁRREGA, Francisco	Sämtliche Technische Studien, (ed. Karl Scheit)	Técnico (Prático)	1969	Áustria
Tennant, Scott	Pumping Nylon	Técnico (Prático)	1995	EUA
Trinity	Trinity Grades Classical Guitar: Initial Grade, Grade 1-8	Técnico (Prático)		Inglaterra
Carlevaro, Abel	Escuela de la guitarra: exposición de la teoría instrumental	Técnico (Teórico)	1979	Argentina
Fernandez, Eduardo	Técnica, Mecanismo e Aprendizaje	Técnico (Teórico)		Uruguai
Pujol, Emílio	La escuela razonada de la guitarra	Técnico (Teórico)	1954	Argentina
Ryan, L. F.	The natural classical guitar: the principles of effortless playing	Técnico (Teórico)	1984	EUA
Aguado, Dionísio	Escuela de la guitarra	Teórico/Prático	1825	Espanha
Cardoso, Jorge	Ciência y método de La guitarra	Teórico/Prático	1988	Costa Rica
Duncan, Charles	The art of Classical Guitar Playing	Teórico/Prático	1980	EUA
Giuliani, Mauro	Não especifica	Teórico/Prático		
Sávio, Isaías	Escola Moderna do Violão, v. 2	Teórico/Prático	??	Brasil
Sor, Fernando	Método para guitarra	Teórico/Prático		França
Aguado, Dionísio	Nouvelle Méthode de Guitare" op. 6	Tutorial	1834	França
CAMERON, Pedro	Estudo programado de violão. Vol. 1	Tutorial	1978	Asil

Carcassi, Mateo	Methode complete. Divisee en trois parties, op. 59	Tutorial		França
Autor	Título	Categoria	Ano	Local Public.
Carulli, Ferdinando	Método completo per Chitarra, op. 27	Tutorial	1810	Itália
Milan, Luis de	El Maestro	Tutorial	1536	Espanha
Parkening, Christopher	The Christopher Parkening Guitar Method	Tutorial	1997	EUA
Pinto, Henrique	Iniciação ao violão (v.1)	Tutorial	198?	Brasil
Pinto, Henrique	Iniciação ao violão (v.2)	Tutorial	198?	Brasil
Pinto, Henrique	Curso progressivo de violão	Tutorial	2005	Brasil
Shaerer, Aaron	Learning the classic guitar	Tutorial	1990	EUA
Noad, Frederick	Guitar for begginers	Vídeo		EUA

APÊNDICE D - Número de citações de métodos usados na formação geral

Citações	Autor	Título
15	Carlevaro, Abel	Escuela de la guitarra: exposición de la teoría instrumental
15	Carlevaro, ABEL	Serie didactica para guitarra: cuadernos nos. 1, 2, 3 e 4
9	Sor, Fernando	Método para guitarra
9	Pujol, Emilio	Escuela razonada de la guitarra (4 volumes)
6	Tennant, Scott	Pumping Nylon
4	Carcassi, Mateo	Methode complete. Divisee en trois parties, op. 59
4	Pinto, Henrique	Iniciação ao violão (v.1)
4	Carlevaro, Abel	Não especificou
4	Shaerer, Aaron	Learning the classic guitar
3	Carulli, Ferdinando	Método completo per Chitarra, op. 27
3	Pinto, Henrique	Não especificado
3	Aguado, Dionísio	Não especificou
3	Fernández, Eduardo	Técnica, Mecanismo e Aprendizaje
3	Brouwer, Leo	Estudios Sencillos
2	Goulart, Teodomiro	Violar
2	Pinto, Henrique	Iniciação ao violão (v.2)
2	Giuliani, Mauro	Não especifica
2	Duncan, Charles	The art of Classical Guitar Playing
2	FRAGA, Orlando	Principios Elementares do Violao
2	Ryan, L. F.	The natural classical guitar: the principles of effortless playing
2	Sor, Fernando	Estudos (não especifica qual)
2	Carlevaro, Abel	Clases Magistrales: técnica aplicada
2	Carcassi, Mateo	Op. 60
1	Pinto, Henrique	Curso progressivo de violão
1	Coste, Napoleon	Não especifica
1	Carlevaro, Abel	Estudos (não especifica qual)
1	Cardoso, Jorge	Ciência y método de La guitarra
1	Carlevaro, Abel	Tecnica aplicada para guitarra
1	Sávio, Isaías	Escola Moderna do Violão, v. 2
1	Villa-lobos, Heitor	12 Estudos para violão
1	Trinity	Trinity Grades Classical Guitar: Initial Grade, Grade 1-8
1	TÁRREGA, Francisco	Sämtliche Technische Studien, (ed. Karl Scheit)
1	SOR, Fernando	The Complete Studies
1	Sor, Fernando	Estudos completos (não especifica a edição)
1	Sor, Fernando	20 Estudos (ed. Segóvia)
1	MARIANI, Silvana	O Equilibrista das Seis Cordas
1	Segóvia, Andrés	Exercícios técnicos
1	Giuliani, Mauro	Complete Giuliani Studies (ed. David Grimes)
1	Sagreras	vol 1-6 e livro de técnica
1	Romero, Pepe	Não especificou
1	Zarate, Jorge	
1	Martines	Metodo de Guitarra
1	Milan, Luis de	El Maestro
1	Iznaola, Ricardo	Kitharologus
1	Giuliani, Mauro	Metodo per Chitarra op.1
1	SILVA JR, Mario	Metodo Próprio de Violão

APÊNDICE E - Número de citações de métodos usados no ensino de LMPV

Citações	Autor	Título
3	Carcassi, Mateo	Method complete. Divisee en trois parties, op. 59
3	Pinto, Henrique	Iniciação ao violão (v.1)
3	Goulart, Teodomiro	Violar
2	Prince, Adamo	Método Prince (ritmo)
2	PORTO ALEGRE, Paulo.	Dez estudos para violão
2	Pinto, Henrique	Iniciação ao violão (v.2)
2	Pinto, Henrique	Curso progressivo de violão
2	DODGSON, Stephen; QUINE, Hector	Progressive reading for guitarists
1	Noad, Frederick	Não especificou
1	Bona, Pasquale	Método de Solfejo
1	CAMERON, Pedro	Estudo programado de violão. Vol. 1
1	Carcassi, Mateo	Op. 60
1	Eythorsson, Sveinn	The first Guitar Milestone
1	Giuliani, Mauro	Complete Giuliani Studies (ed. David Grimes)
1	Gramani, José Eduardo	Ritmicas
1	Hunt, Oliver	Musicianship & Sight Reading for Guitarists
1	Benedict, Robert	Sight Reading for the Classical Guitar-Levels 1 - 3
1	Noad, Frederick	Guitar for begginers
1	Trinity	Trinity College London: Sound at Sight Guitar Grades 4-8
1	Parkening, Christopher	The Christopher Parkening Guitar Method
1	Pinto, Henrique	Ciranda das 6 cordas
1	Pozzoli	Guia Teórico-Prático para o Ensino do Ditado Musical
1	Sor, Fernando	Op. 60 - 25 estudos
1	SOR, Fernando	The Complete Studies
1	Thorlakson, Eythor	Apostilas na internet
1	Leavitt, Williams G.	Sight-reading for guitar

APÊNDICE F – Listagem das peças e exercícios analisados nos métodos de LMPV mais indicados pelos professores consultados

Legenda

Posição principal: posição mais utilizada na execução da peça

Várias – passa por várias posições sem estabelecer uma principal

Grave, Média, Aguda ou Sobreaguda – Muda de posição, sem estabelecer uma predominante, mas mentem-se dentro de uma dessas regiões

Posição Secundária: segunda posição mais usada na digitação

Várias – passa por várias posições sem estabelecer uma principal

Grave, Média, Aguda ou Sobreaguda – Muda de posição, sem estabelecer uma predominante, mas mentem-se dentro de uma dessas regiões

Textura: pode ser monódica, arpejo (homofonia), 2 partes (homofonia), cordal (homofonia), polifonia

Modulação: indica o tom para onde modulou, ou várias, se houver muitas modulações

Síncopas: peças com forte emprego de sincopas e ritmos em contratempo

Ritmo irregular: uso sistemático de subdivisões distintas, como quáleras ou uso de padrões rítmicos muito complexos, que não assumem um padrão

Compasso irregular: apresenta mudanças de compasso ou uso de compassos com número ímpar de tempos

Desafio: score subjetivo de dificuldade da peça para LMPV. Varia entre 1 e 10

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Matteo Carcassi, op. 59 – Méthode Complète pour la Guitarre Divisée em trois Parties

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
estudo nº1	70	Clássico	1		C Maj	tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	2
estudo nº2	70	Clássico	1		C Maj	tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	2
estudo nº3	70	Clássico	1		G Maj	tonal	2 partes	dominante	Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº4	71	Clássico	1		G Maj	tonal	arpejo	subdom.	Não	Não	Não	Não	Não	2
estudo nº5	71	Clássico	2		D Maj	tonal	arpejo	dominante	Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº6	71	Clássico	2		D Maj	tonal	2 partes	dom+subdom	Não	Não	Não	Não	Não	2
estudo nº7	72	Clássico	2	grave	A Maj	tonal	2 partes	homônimo	Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº8	72	Clássico	2		A Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	2
estudo nº9	72	Clássico	1		C Maj	tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº10	73	Clássico	1		F Maj	tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº11	73	Clássico	1		A min	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº12	73	Clássico	2		A maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	2
estudo nº13	74	Clássico	1		G Maj	tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº14	74	Clássico	1		C Maj	tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº15	74	Clássico	1		F Maj	tonal	arpejo	relativo	Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº16, caprice	75	Clássico	1		D min	tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº17, marche	75	Clássico	2	5	D Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº18	76	Clássico	1		E min	tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	2
estudo nº19	76	Clássico	1	grave	E Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	4
estudo nº20	76	Clássico	1	grave	A min	tonal	2 partes	homônimo	Não	Não	Não	Não	Não	4
estudo nº21	77	Clássico	2		A maj	tonal	2 partes	homônimo	Não	Não	Não	Não	Não	3

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
estudo nº22	77	Clássico	1	2	A min	tonal	2 partes	homônimo	Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº23	78	Clássico	1		C Maj	tonal	cordal	modulação	Não	Não	Não	Não	Não	4
estudo nº24	78	Clássico	2		A Maj	tonal	2 partes	subdom	Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº25	78-79	Clássico	2		A Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Sim	Não	4
estudo nº26	79	Clássico	1		C Maj	tonal	arpejo	relativo	Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº27	79	Clássico	1		G Maj	tonal	2 partes	subdom	Não	Não	Não	Sim	Não	3
estudo nº28	80	Clássico	2		D Maj	tonal	2 partes	subdom	Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº29, rondo	80	Clássico	2	9	A Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	4
estudo nº30, chasse	80-81	Clássico	2	5	D Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº31	81	Clássico	2	media	A Maj	tonal	2 partes		Não	Sim	Não	Não	Não	4
estudo nº32	82	Clássico	1		F Maj	tonal	cordal		Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº33, rondo	82	Clássico	2	9	A Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	4
estudo nº34	83	Clássico	2	varias	D Maj	tonal	2 partes		Não	Sim	Não	Não	Não	4
estudo nº35, rondo	83	Clássico	1		C Maj	tonal	2 partes	modulação	Não	Não	Não	Não	Não	4
estudo nº36	84	Clássico	2	grave	D Maj	tonal	2 partes	subdom	Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº37	84	Clássico	varias		D Maj	tonal	2 partes		Não	Sim	Não	Não	Não	4
estudo nº38, Chasse	84-85	Clássico	1		C Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
estudo nº39	86	Clássico	2	9	A Maj	tonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Sim	Não	3
estudo nº40	86-87	Clássico	1	varias	E maj	tonal	2 partes	subdom	Sim	Sim	Não	Sim	Não	5
estudo nº41, Air Italien	88-89	Clássico	2	grave	D maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Sim	Não	4
estudo nº42, Ais Suisse	89-91	Clássico	1	7	C Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Sim	Não	4
estudo nº43, Dernière Pensée de Weber	91-92	Clássico	2	media	D Maj	tonal	2 partes	subdom	Não	Sim	Não	Sim	Não	4

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
estudo nº44	92-93	Clássico	varias		A Maj	tonal	2 partes		Não	Sim	Não	Sim	Não	5
estudo nº45, Valse favorite Du duc de Reichstadt	94-95	Clássico	2	varias	D Maj	tonal	2 partes		Não	Sim	Não	Sim	Não	5
estudo nº46	96	Clássico	1	varias	E Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	5
estudo nº47	96	Clássico	varias		E Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	5
estudo nº48	97	Clássico	varias		E Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	5
estudo nº49, L'Espagnole	98-99	Clássico	5		A Maj	tonal	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
estudo nº50	99	Clássico	2	media	D Maj	tonal	2 partes	várias	Não	Sim	Não	Não	Não	6

Henrique Pinto - Iniciação ao violão (v.1)

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Poco Andante	34	Cláss.Românt.	1		C Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	1
Andante	34	Autor	1		A min	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	1
Andantino	35	Cláss.Românt.	1		A min	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	1
Andantino	36	Clássico	1		C Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	1
Valsa	37	Clássico	1		C Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	1
Allegreto	38	Autor	1		C Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	1
Quase Andante	38	Autor	1		C Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	1
Prelúdio	39	Autor	1		C maj	tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	2
Allegretto	40	Clássico	1		C Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	2

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Andante religioso	41	Clássico	1		A min	tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	1
Andante	42-43	Clássico	1		A min	tonal	2 partes	relativo	Não	Não	Não	Não	Não	2
Andante	44	Clássico	1		A min	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	2
Espagnoleta	52	Renasc.	1		D min	Modal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	2
Greensleaves	53	Renasc.	1		A min	Modal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	2
Allegretto	54	Clássico	2		A Maj	Tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	2
Papillon	55	Clássico	1		C Maj	Tonal	polifônico		Não	Não	Não	Não	Não	3
Allegro	56	Autor	2		D Maj	Tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	2
Estudo em Dó	57	Românt.	Grave		C Maj	Tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	3
Estudo em mi menor	58	Românt.	Grave		E min	Tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	3
Andantino	59-60	Clássico	varias		A Maj	Tonal	arpejo		Não	Sim	Não	Não	Não	4
Valsa	61	Clássico	5		A Maj	Tonal	2 partes		Não	Sim	Não	Não	Não	4
Lágrima	62	Românt.	varias		E Maj	Tonal	2 partes	homônimo	Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Bouree	63	Barroco	1	varias	E min	Tonal	Polifônico		Sim	Sim	Não	Não	Não	5

Henrique Pinto - Iniciação ao violão (v.2)

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Estudo em Sol Maior	13	Clássico	1		G Maj	Tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	2
Valsa	14	Clássico	1		C Maj	Tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	2
Minueto	15	Barroco	1		A min	Tonal	polifônico		Não	Não	Não	Não	Não	2

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Andantino	16	Clássico	1		A min	Tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	2
Gracioso	17	Clássico	1		C Maj	Tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Valsa	18	Clássico	1	grave	E maj	Tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Andantino	19	Clássico	1		C Maj	tonal	2 partes	sim	Não	Não	Não	Não	Não	3
Escocesa	20	Clássico	1		A min	tonal	2 partes	relativo	Não	Não	Não	Não	Não	2
Andantino	21	Clássico	1		C Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Estudo	22-23	Clássico	1	2	A min	tonal	2 partes	homônimo	Não	Não	Não	Não	Não	3
Andante	24	Clássico	1		C Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	2
Mazurka	25	Romântico	Grave	6	E min	tonal	2 partes	relativo	Não	Não	Não	Não	Não	3
Rondó	26-27	Clássico	1		C Maj	tonal	2 partes	relativo	Não	Não	Não	Não	Não	3
Allegretto Scherzando	28	Clássico	1	5	G Maj	tonal	2 partes	relativo	Não	Não	Não	Não	Não	3
Escocesa	29	Clássico	1	9	A Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Canção	30-31	Class-Rom	2		D Maj	tonal	2 partes	dominante	Não	Não	Não	Não	Não	3
Adágio	32	Class-Rom	1	media	E min	tonal	2 partes		Sim	Não	Não	Não	Não	3
Noite Feliz	33	Clássico	5	media	A Maj	tonal	cordal		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Prelúdio	34-35	Clássico	1		G Maj	tonal	arpejo	sim	Não	Não	Não	Não	Não	2
A casinha pequeninha	36	Folclore	1		A min	tonal	2 partes	sim	Não	Não	Não	Não	Não	4
Olhos negros	37	Folclore russo	1		E min	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Estudo em ré menor	38-39	Clássico	1		D min	tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	3
Capricho	40-41	Clássico	1		A min	tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	4
Andante	42	Clássico	1		G Maj	tonal	cordal	sim	Não	Não	Não	Não	Não	3
Bourrée	43	Barroco	1		C Maj	tonal	polifônico		Não	Não	Não	Não	Não	3

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco-pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Courante	44	Barroco	1		C Maj	tonal	2 partes	sim	Não	Não	Não	Não	Não	3
Malagueña	45-47	Romântico	varias		E Maj	Modal	2 partes	sim	Não	Não	Não	Não	Não	4
Bacarola	48	Class-Rom	varias		A Maj	Tonal	2 partes	dominante	Sim	Não	Não	Não	Não	4
Moferrini	49	Clássico	9	2	A Maj	Tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	4
Bagatela	50	Clássico	Grave		G Maj	Tonal	cordal	dominante	Não	Não	Não	Não	Não	4
Bourrée	51	Barroco	varias		A Maj	Tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Nocturne	52-53	Class-Rom	1		C Maj	Tonal	arpejo		Não	Não	Não	Sim	Não	4

Henrique Pinto – Curso progressivo de violão

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco-pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Minuet em Rondeau	30	Rameau	1		C Maj	Tonal	2 partes	dominante	Não	Não	Não	Não	Não	3
Allegro	31	Clássico	1		C Maj	Tonal	2 partes	sim	Não	Não	Não	Não	Não	2
Minueto	32	Barroco	1		D min	Modal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	2
Pequena Valsa	32	Romântico	grave		D Maj	Tonal	cordal		Não	Não	Não	Não	Não	3
Song tune	33	Barroco	1	3	C Maj	Tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	2
Air	33	Barroco	grave		D min	Tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Gallop	34	Clássico	5	2	A min	Tonal	2 partes	homônimo	Não	Sim	Não	Não	Não	3
Mrs. Winter's jump	35	Renascimento	2	grave	A Maj	modal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Pequena Peça	35-36	Romântico	1		C Maj	tonal	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	3
The sick tune	36	Renascimento	1		E min	modal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Pavana I	37-38	Renascimento	grave	5	C Maj	Modal	cordal		Sim	Não	Não	Não	Não	3
Maestoso	39	Clássico	1		A min	Tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
A primeira dor	40	Romântico	grave		E min	Tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Allegretto	41-42	Clássico	2	varias	D Maj	Tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Fortune	43-44	Renascimento	grave		B min	modal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Pavana II	45	Renascimento	1	2	A min	modal	cordal		Não	Não	Não	Não	Não	3
Italian dance	46-47	Renascimento	1		D min	modal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Minueto	48	Barroco	1	2	G maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	4
Entrée	49	Barroco	2		A Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Gavota	50	Barroco	2		A Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	2
Minueto	51	Barroco	2	Grave	A Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	2
Giga	52	Barroco	2	Grave	A Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Andantino	53-54	Clássico	varias		A Maj	tonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Allegretto	55	Clássico	2	varias	D Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Alla Polacca	56-57	Clássico	2		A Maj	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Villano	58	Renascimento	2		A Maj	modal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
A new Irish tune	59	Renascimento	varias	2	A Maj	modal	2 partes		Não	Sim	Não	Não	Não	4
Minueto	60	Barroco	2	media	A Maj	tonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	5
Lady Laiton's Almain	61	Renascimento	Grave		E Maj	modal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Kemp's Jig	62	Renascimento	2		D Maj	modal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	3
Canários	63-64	Renascimento	2	7	D Maj	modal	2 partes		Não	Sim	Sim	Não	Não	4
Almain	65-66	Renascimento	1	grave	A min	modal	polifônico		Não	Sim	Não	Não	Não	4

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Sarabanda variada	67-68	Barroco	varias		D min	tonal	polifônico		Sim	Sim	Não	Não	Não	6
Marcha XVI	69	Barroco	2		D maj	tonal	polifônico		Não	Não	Não	Não	Não	5
Minueto V	70	Barroco	1	media	A min	tonal	polifônico		Sim	Não	Não	Não	Não	4
Prelúdio	71	Barroco	varias		A maj	tonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Sim	5
Ballet	72-73	Renascimento	Grave		D Maj	modal	polifônico	relativo	Não	Sim	Não	Não	Não	6
Hornpipe	74	Renascimento	1	grave	E min	modal	2 partes		Não	Sim	Não	Não	Não	3
Melancholy Galliard	75-76	Renascimento	grave		D min	modal	polifônico		Não	Não	Não	Não	Não	5
Minueto XXXVI	77	Barroco	1	media	E min	tonal	2 partes		Sim	Não	Não	Não	Não	4
Marcha XVIII	78	Barroco	2		A maj	tonal	2 partes	dominante	Não	Não	Não	Não	Não	4
Prelúdio (BWV 999)	79-80	Barroco	varias		D min	tonal	arpejo	dominante	Sim	Sim	Não	Não	Não	7
Rigaudon	81	Barroco	2	agudo	A Maj	tonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Giga	82	Barroco	1	grave	A min	tonal	2 partes		Não	Não	Não	Não	Não	4
Sonata, I Mov	83-84	Clássico	1		G Maj	tonal	cordal		Não	Não	Não	Não	Não	4
Sonata, II Mov	85-87	Clássico	1		G Maj	tonal	2 partes	relativo	Não	Não	Não	Não	Não	4
Prelúdio	88	Renascimento	varias		D Maj	tonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	5
Allemande (suíte I para alaúde)	89-90	Barroco	Grave	media	E min	tonal	polifônico	dominante	Sim	Sim	Não	Não	Não	6
Gavota (suíte III para alaúde)	91-92	Barroco	Media	Grave	A min	tonal	polifônico		Sim	Sim	Não	Não	Não	7

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Paulo Porto Alegre - Estudos

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Estudo 1	1-2	1990's	1		G	neomodal	arpejo		Não	Não	Não	Sim	Não	5
Estudo 2	3	1990's	1		C	atonal	polifônico		Não	Não	Não	Sim	Sim	4
Estudo 3	4	1990's	2		E	atonal	polifônico		Não	Não	Sim	Não	Não	4
Estudo 4	4	1990's	2		A	atonal	cordal		Não	Não	Não	Não	Não	3
Estudo 5	5-6	1990's	3		G	atonal	polifônico		Não	Não	Sim	Sim	Não	8
Estudo 6	7	1990's	3		G	digitação	polifônico		Não	Não	Sim	Sim	Não	5
Estudo 7	8	1990's	4			digitação	monódico		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Estudo 8	9	1990's	4		E	digitação	2 partes		Sim	Não	Sim	Sim	Não	4
Estudo 9	10	1990's	5		A	digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Estudo 10	11	1990's	5			atonal	polifônico		Sim	Não	Não	Não	Não	5
Estudo 11	3	1990's	6		Bb	atonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Sim	4
Estudo 12	4	1990's	6		Eb	neotonal	cordal		Sim	Sim	Não	Não	Não	6
Estudo 13	4	1990's	7		B	digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Estudo 14	5	1990's	7		B	digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Sim	4
Estudo 15	5	1990's	8		F	modal	polifônico		Sim	Sim	Sim	Não	Não	6
Estudo 16	6	1990's	8		C	atonal	2 partes		Sim	Não	Sim	Não	Não	6
Estudo 17	7	1990's	9			atonal	2 partes		Sim	Não	Não	Não	Não	6
Estudo 18	7	1990's	9		C#	atonal	polifônico		Sim	Sim	Sim	Sim	Não	10

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas
** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Estudo 19	3	1990's	sobreagudo		D	neomodal	arpejo		Não	Sim	Sim	Sim	Sim	8
Estudo 20	4	1990's	sobreagudo			digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Sim	10
Estudo 21	5	1990's	sobreagudo		E	neomodal	2 partes	subdominante	Não	Não	Não	Não	Não	5
Estudo 22	6	1990's	sobreagudo		A	neomodal	2 partes		Não	Sim	Sim	Sim	Não	8
Estudo 23	1	1990's	10			digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Sim	4
Estudo 24	2	1990's	10			digitação	cordal		Sim	Sim	Não	Não	Não	5
Estudo 25	2	1990's	11			digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Estudo 26	3	1990's	11			digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Não	6
Estudo 27	4	1990's	12			digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Não	6

Stephen Dodgson, Hector Quine – Progressive Reading for Guitarists

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Exercício nº1	1	c. 1975	5			digitação	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº2	1	c. 1975	5			digitação	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº3	1	c. 1975	5		G Maj	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº4	1	c. 1975	5		C Maj	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº5	2	c. 1975	5		C Maj	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº6	2	c. 1975	5		F Maj	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº7	2	c. 1975	5		D min	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº8	2	c. 1975	5		D Maj	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº9	3	c. 1975	5		C min	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	1

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Exercício nº10	3	c. 1975	5		F	digitação	arpejo		Não	Sim	Não	Não	Não	1
Exercício nº11	3	c. 1975	5			digitação	arpejo		Não	Sim	Sim	Não	Não	2
Exercício nº12	3	c. 1975	5		G min	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº13	3	c. 1975	5		A min	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº14	4	c. 1975	5		C Maj	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº15	4	c. 1975	5		G min	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº16	4	c. 1975	5		A min	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº17	4	c. 1975	5		A min	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº18	4	c. 1975	5		Bb Maj	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº19	4	c. 1975	5		A Maj	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº20	4	c. 1975	5		G min	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº21	5	c. 1975	5		G Maj	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº22	5	c. 1975	5		D Maj	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	2
Exercício nº23	5	c. 1975	5		A min	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	2
Exercício nº24	5	c. 1975	5		D Maj	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	2
Exercício nº25	5	c. 1975	5			digitação	arpejo		Não	Sim	Sim	Não	Não	3
Exercício nº26	6	c. 1975	5		D Maj	digitação	arpejo		Sim	Sim	Sim	Não	Não	3
Exercício nº27	6	c. 1975	5			digitação	arpejo		Não	Não	Não	Não	Não	3
Exercício nº28	7	c. 1975	4			digitação	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº29	7	c. 1975	4			digitação	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº30	7	c. 1975	4		A min	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº31	7	c. 1975	4		D Maj	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	2

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Exercício nº32	8	c. 1975	4		G min	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	2
Exercício nº33	8	c. 1975	4		A Maj	tonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	1
Exercício nº34	8	c. 1975	4		E Maj	tonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	2
Exercício nº35	8	c. 1975	4		E min	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	2
Exercício nº36	8	c. 1975	4		B min	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	2
Exercício nº37	9	c. 1975	4		E Maj	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	3
Exercício nº38	9	c. 1975	4		A min	tonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	3
Exercício nº39	9	c. 1975	4		Ab Maj	tonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	3
Exercício nº40	9	c. 1975	4		E Maj	tonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	3
Exercício nº41	9	c. 1975	4		A min	tonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	3
Exercício nº42	10	c. 1975	4			digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Não	2
Exercício nº43	10	c. 1975	4			digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Não	2
Exercício nº44	10	c. 1975	4			digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Não	2
Exercício nº45	10	c. 1975	4			digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Não	3
Exercício nº46	10	c. 1975	4			digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Sim	Não	4
Exercício nº47	11	c. 1975	4	5	D min	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	3
Exercício nº48	11-12	c. 1975	4	5	E min	pseudotonal	monódico		Não	Sim	Não	Não	Não	3
Exercício nº49	12	c. 1975	4	5	B min	pseudotonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Exercício nº50	12-13	c. 1975	4	5	B min	pseudotonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Exercício nº51	13-14	c. 1975	4	5	A min	neotonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Exercício nº52	15	c. 1975	3		Bb Maj	tonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	3
Exercício nº53	15	c. 1975	2		A Maj	tonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	3

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Exercício nº54	15-16	c. 1975	1		F min	pseudotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	4
Exercício nº55	16	c. 1975	3		B min	atonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	3
Exercício nº56	16	c. 1975	2			atonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	3
Exercício nº57	17	c. 1975	3			atonal	monódico		Não	Não	Não	Sim	Não	3
Exercício nº58	17	c. 1975	3		Bb Maj	atonal	monódico		Não	Não	Não	Sim	Não	3
Exercício nº59	17-18	c. 1975	2	3	D min	neotonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	4
Exercício nº60	18	c. 1975	2	1	A maj	neotonal	2 partes		Não	Não	Não	Sim	Não	4
Exercício nº61	19	c. 1975	grave		D Maj	neotonal	2 partes		Sim	Não	Não	Não	Não	4
Exercício nº62	19	c. 1975	grave		C min	neotonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	5
Exercício nº63	20	c. 1975	7			atonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	2
Exercício nº64	20	c. 1975	7		B min	neotonal	monódico		Sim	Sim	Não	Não	Não	5
Exercício nº65	20-21	c. 1975	7		G Maj	tonal	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Não	6
Exercício nº66	21	c. 1975	7		D Maj	neotonal	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Não	6
Exercício nº67	21	c. 1975	9			atonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	2
Exercício nº68	22	c. 1975	9		F# Maj	pseudotonal	monódico		Sim	Sim	Não	Não	Não	2
Exercício nº69	22	c. 1975	9		C# min	neotonal	monódico		Sim	Sim	Não	Não	Não	5
Exercício nº70	22-23	c. 1975	9		B min	neotonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	5
Exercício nº71	23	c. 1975	6			digitação	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	2
Exercício nº72	23	c. 1975	6			digitação	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	2
Exercício nº73	23	c. 1975	6			digitação	monódico		Sim	Sim	Não	Não	Não	2
Exercício nº74	23-24	c. 1975	6		Bb Maj	pseudotonal	monódico		Sim	Não	Não	Sim	Não	5
Exercício nº75	24	c. 1975	6		F# min	neotonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	5

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Exercício nº76	24	c. 1975	8			atonal	monódico		Sim	Não	Não	Não	Não	3
Exercício nº77	25	c. 1975	8		G min	pseudotonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Sim	Não	6
Exercício nº78	25	c. 1975	8		C Maj	pseudotonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	8
Exercício nº79	25-26	c. 1975	8			digitação	2 partes		Sim	Não	Não	Sim	Não	5
Exercício nº80	26	c. 1975	7	6		digitação	arpejo		Não	Sim	Não	Sim	Não	7
Exercício nº81	26	c. 1975	9	7		digitação	arpejo		Sim	Sim	Não	Sim	Não	8
Exercício nº82	27	c. 1975	7	9	B min	neotonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	7
Exercício nº83	27	c. 1975	6	8	C min	pseudotonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	7
Exercício nº84	28	c. 1975	agudo	media	A maj	neotonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	8
Exercício nº85	29	c. 1975	varias		D Maj	tonal	cordal		Sim	Sim	Não	Não	Não	3
Exercício nº86	29	c. 1975	media	grave	E Maj	tonal	cordal		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Exercício nº87	30	c. 1975	1	5	D min	tonal	cordal		Não	Sim	Não	Não	Não	4
Exercício nº88	30-31	c. 1975	2	media	F# min	tonal	cordal		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Exercício nº89	31-32	c. 1975	varias		A min	tonal	cordal		Não	Sim	Não	Não	Não	4
Exercício nº90	32	c. 1975	varias		G Maj	tonal	cordal		Sim	Sim	Não	Não	Não	4
Exercício nº91	32-33	c. 1975	grave	media	G min	tonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	5
Exercício nº92	33	c. 1975	grave	media	C Maj	atonal	arpejo		Sim	Sim	Não	Não	Não	7
Exercício nº93	33-34	c. 1975	5			digitação	arpejo		Não	Sim	Não	Sim	Sim	4
Exercício nº94	34	c. 1975	5			digitação	arpejo		Não	Sim	Não	Não	Sim	4
Exercício nº95	34-35	c. 1975	4	5		digitação	arpejo		Não	Sim	Sim	Sim	Sim	6
Exercício nº96	35	c. 1975	4	5		digitação	arpejo		Não	Sim	Sim	Sim	Sim	6
Exercício nº97	36	c. 1975	2		G min	modal	2 partes		Não	Não	Não	Sim	Sim	4

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas

Título	Página	Período	Posição principal	Posição secundária	Centro tonal	Tipo de harmonia	Textura	Modulação	BPA*	AcA**	Sínco- pas	Ritmo irregular	Compasso irregular	Desafio
Exercício nº98	36-37	c. 1975	varias		A min	tonal	monódico		Não	Não	Não	Não	Não	4
Exercício nº99	37-38	c. 1975	varias		D min	pseudotonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Não	Não	7
Exercício nº100	38-39	c. 1975	varias		D min	pseudotonal	2 partes		Sim	Sim	Não	Sim	Sim	8

*BPA – Presença de baixos digitados em corda presa nas posições altas

** AcA- Presença de acordes digitados com vozes agudas e intermediárias em posições altas